INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

GIOVANNA CARROZZINO WERNECK

VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES
CONTRIBUIÇÕES DOS QUADRINHOS DE HENFIL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA ESCOLA

Vitória
2018

GIOVANNA CARROZZINO WERNECK

VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES
CONTRIBUIÇÕES DOS QUADRINHOS DE HENFIL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Priscila de Souza Chisté Leite

Vitória

2018

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

W492v Werneck, Giovanna Corrozzino.
Violência contra as mulheres: contribuições dos quadrinhos de Henfil para a formação do leitor crítico na escola / Giovanna Corrozzino Werneck. – 2018.
300 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Priscila de Souza Chisté Leite.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2018.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Violência contra as mulheres. 3. Leitores – Reação crítica. I. Leite, Priscila de Souza Chisté. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título

CDD: 372.4

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

GIOVANNA CARROZZINO WERNECK

VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: CONTRIBUIÇÕES DOS QUADRINHOS DE HENFIL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Trabalho Final de Curso apresentando ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 07 de março de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Priscila de Souza Chisté Leite
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
Orientadora

Profª. Drª. Letícia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
Membro Interno

Prof. Dr. Paulo Eduardo Ramos
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
Membro Externo

Profª. Drª. Dilza Côco
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Externo

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

GIOVANNA CARROZZINO WERNECK

VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: CONTRIBUIÇÕES DOS QUADRINHOS DE HENFIL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Produto Educacional apresentando ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 07 de março de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Priscila de Souza Chisté Leite
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
Orientadora

Profª. Drª. Letícia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
Membro Interno

Prof. Dr. Paulo Eduardo Ramos
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
Membro Externo

Profª. Drª. Dilza Côco
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

À professora Dr.ª Priscila de Souza Chisté Leite, por me proporcionar as condições subjetivas e objetivas no percurso desta pesquisa e me ajudar a desconstruir verdades estabelecidas, aceitar provisoriedades e evitar o fechamento das possibilidades;

A todos(as) que se foram e deixaram lembranças e aprendizados que me fortalecem quando penso em desistir. Tenho em mim um pouco de cada um(a) de vocês;

A meu pai (*in memoriam*) e minha mãe, por me fazerem acreditar ser sempre possível seguir outros caminhos e pelos livros e histórias de minha infância;

Ao professor Dr. Paulo Eduardo Ramos e às professoras Dr.ª Dilza Côco e Dr.ª Letícia Queiroz de Carvalho, por aceitarem o convite para participarem de minha banca e pelas contribuições valiosas a esta pesquisa;

A todos(as) da Escola Municipal de Educação Básica Jácomo Silotti, pelo apoio e carinho ao me receberam e por terem contribuído para que esta pesquisa fosse desenvolvida;

Aos(às) alunos(as) do 9º ano da Escola Municipal de Educação Básica Jácomo Silotti, do ano de 2017, pelos diálogos, encontros, e por me fazerem acreditar, ainda mais, no potencial dos jovens;

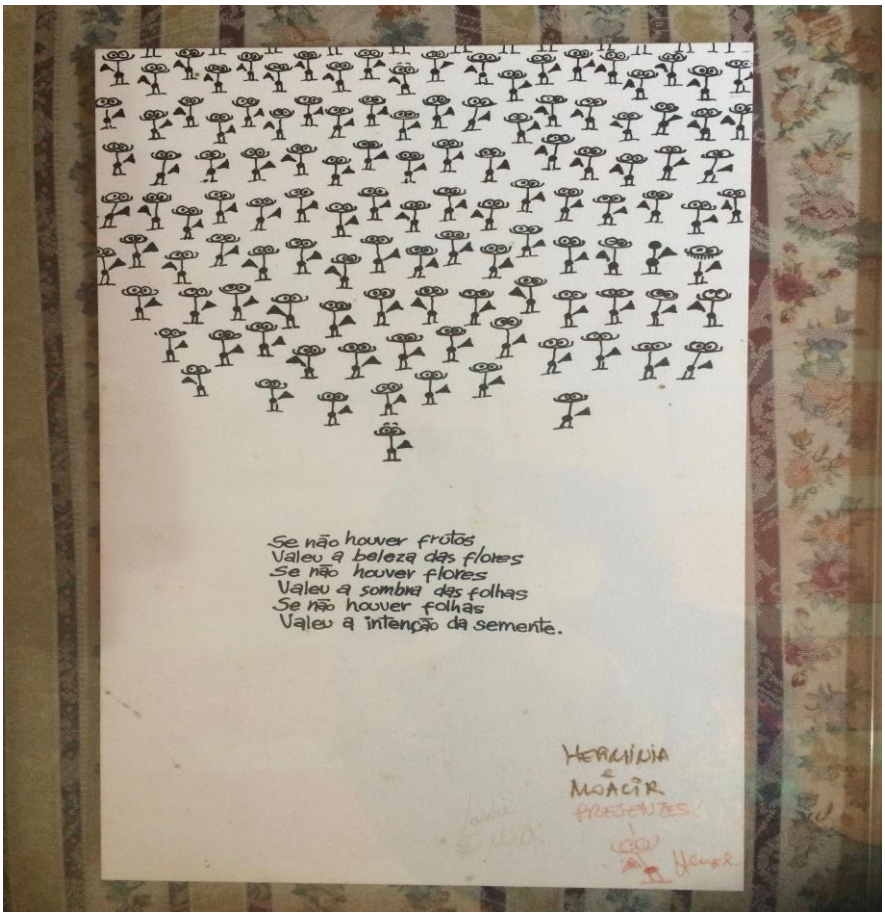
Aos(às) jovens e crianças das escolas por onde passei nos últimos 24 anos, que sempre renovaram a minha esperança na educação;

À Prefeitura Municipal de Cachoeiro de Itapemirim, pela concessão da licença com vencimento para fins de mestrado;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro em forma de bolsa, pois sem ela não seria possível realizar as leituras necessárias e participar de eventos acadêmicos;

A todos(as) que, graças ao mestrado, passaram pela minha vida, mobilizaram afetos, abriram caminhos, e participaram de encontros, os quais me transformaram de alguma forma. Principalmente, nesses dois anos, 2016 e 2017, em que os acontecimentos no país não tiveram força suficiente para me calarem ou despotencializar. Ao contrário, foram eles que renovaram a minha esperança em perspectivas e práticas revolucionárias;

Ao Partido dos Trabalhadores, que teve Henfil como um de seus fundadores, e ao qual sou filiada há quase dez anos; ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, pelo muito que fez pela classe trabalhadora (também foi no governo dele que houve um aumento significativo dos institutos federais e universidades públicas); e à presidenta Dilma Rousseff, a primeira mulher a assumir a presidência do país, deposta de forma ilegítima por meio de um golpe jurídico/parlamentar/midiático e misógino, em 2016.


Se não houver frutos
Valeu a beleza das flores
Se não houver flores
Valeu a sombra das folhas
Se não houver folhas
Valeu a intenção da semente.
HERMÍNIA
E
MUACIR
PRESENTES!

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender como discussões sobre violência contra as mulheres, mediadas pela linguagem verbo-visual dos quadrinhos de Henfil e textos afins, podem contribuir para a formação do leitor crítico, estimulando-o a atuar responsivamente em interlocuções sobre os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos, os quais envolvem esse tema. A proposta abrangeu a participação de vinte e três alunos do 9º ano de uma escola pública da rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim – E.S., em dezesseis encontros realizados nos meses de junho e julho de 2017; trabalhadores dessa escola e alunos do curso de graduação em Letras, do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Vitória, que participaram de uma oficina para validação do material educativo elaborado a partir de intervenção e de interlocuções entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. A metodologia utilizada foi a qualitativa de abordagem histórico-cultural e as atividades do material educativo foram sistematizadas à luz da pedagogia histórico-crítica. O referencial teórico relacionado à formação do leitor crítico dialoga com os conceitos bakhtinianos de linguagem, dialogismo, exotopia, polifonia e responsividade. A pesquisa parte do pressuposto de que discussões relativas à violência contra as mulheres podem ser fomentadas pela leitura da linguagem verbo-visual dos quadrinhos, o que tende a contribuir na formação de leitores críticos, pela reflexão e produção de contrapalavras em relações dialógicas mediadas pela pesquisadora. Conclui-se que os quadrinhos, na perspectiva da linguagem verbo-visual e da arte sequencial, em diálogo com outros textos, podem ser explorados na sala de aula objetivando suscitar interações que conduzam à reflexão crítica de questões de caráter político, cultural e social sobre a violência contra as mulheres, possibilitando o enfrentamento e a prevenção desse problema social.

Palavras-chave: Violência contra as Mulheres. Quadrinhos. Henfil. Leitor Crítico.

ABSTRACT

The aim of this research is to understand how discussions about violence against women, mediated by the verbal-visual language of Henfil comics and related texts, can contribute to the formation of the critical reader by stimulating him to act responsively in social, political, cultural and economic, which involve this theme. The proposal involved the participation of twenty-three students from the 9th grade of a public school of the municipal network of Cachoeiro de Itapemirim - E.S., in sixteen meetings held in June and July 2017; workers from this school and undergraduate students from the Federal Institute of Espírito Santo, campus Vitória, who participated in a workshop to validate the educational material, prepared from intervention and interlocutions between the subjects involved in the research. The methodology used was the qualitative of a historical-cultural approach and the activities of educational material were systematized in the light of historical-critical pedagogy. The theoretical referential related to the formation of the critical reader dialogues with the bakhtinian concepts of language, dialogism, exotopia, polyphony and responsiveness. The research is based on the assumption that discussions about violence against women can be fostered by reading the verbal-visual language of comics, which tends to contribute to the formation of critical readers, by the reflection and production of counterwords in dialogical relations mediated by the researcher. It is concluded that comics, in the perspective of verbal-visual language and sequential art, in dialogue with other texts, can be explored in the classroom aiming to elicit interactions that lead to the critical reflection of political, cultural and social issues about violence against women, making it possible to confront and prevent this social problem.

Keywords: Violence against Women. Comics. Henfil. Critical Reader.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de pintura rupestre 62
Figura 2 – Exemplo de balão de fala com continente e conteúdo 77
Figura 3 – Exemplo de quadrinho com apêndice e ausência de balão 78
Figura 4 – Exemplo de arte sequencial 80
Figura 5 – Exemplo de quadrinhos com demarcação desigual 81
Figura 6 – Exemplo de quadrinhos não convencionais 82
Figura 7 – Exemplo de ação desenvolvida fora dos quadrinhos 83
Figura 8 – Exemplo de quadrinhos com calha 84
Figura 9 – Exemplo de quadrinhos com onomatopeias e linhas cinéticas 86
Figura 10 – Exemplo de quadrinhos representando o tempo de narração 87
Figura 11 – Exemplo de quadrinhos com legenda 88
Figura 12 – Exemplo de quadrinhos com o uso exclusivo das cores preta e branca 90
Figura 13 – Personagens Baixim e Cumprido 92
Figura 14 – Personagem Orelhão 92
Figura 15 – Personagens da Turma da Caatinga 93
Figura 16 – Personagem Cabôco Mamadô 93
Figura 17 – Personagem Ubaldo, o paranoico 94
Figura 18 – Personagem Preto-que-Ri 94
Figura 19 – Personagens Caverinos 95
Figura 20 – Personagem Pó de Arroz 95
Figura 21 – Personagem Cri-Cri 96
Figura 22 – Personagem Urubu 96
Figura 23 – Personagem Bacalhau 96
Figura 24 – Realismo grotesco nos quadrinhos henfilianos 104
Figura 25 – Quadrinhos do eixo conceitual I 112
Figura 26 – Quadrinhos do eixo conceitual I 113
Figura 27 – Quadrinhos do eixo conceitual II 113
Figura 28 – Quadrinhos do eixo conceitual II 114
Figura 29 – Quadrinhos do eixo conceitual III 114
Figura 30 – Quadrinhos do eixo conceitual IV 115
Figura 31 – Quadrinho do eixo conceitual V 115
Figura 32 – Quadrinho do eixo conceitual V 116

Figura 33 – Quadrinho do eixo conceitual VI 116
Figura 34 – Quadrinhos do eixo conceitual VI 117
Figura 35 – Série A Culpa é da Vítima (parte 1) 125
Figura 36 – Série A Culpa é da Vítima (parte 2) 125
Figura 37 – Intervenção urbana do Projeto Aracelli 127
Figura 38 – Série A Culpa é da Vítima (parte 3) 130
Figura 39 – Série A Culpa é da Vítima (parte 5) 130
Figura 40 – Dados sobre a violência contra as mulheres 131
Figura 41 – Dados sobre a violência contra as mulheres no Brasil 132
Figura 42 – Tipos de violência contra as mulheres 134
Figura 43 – Campanha sobre a violência contra as mulheres 134
Figura 44 – Exemplo de violência obstétrica 135
Figura 45 – Exemplo de violência obstétrica 135
Figura 46 – Exemplo de violência obstétrica 136
Figura 47 – Exemplo de violência obstétrica 136
Figura 48 – Quadrinhos sobre violência doméstica 139
Figura 49 – Trecho de reportagem sobre a violência contra as mulheres no Brasil 140
Figura 50 – Quadrinhos sobre racismo 143
Figura 51 – Gravura de Jean Baptist Debret: Um Jantar Brasileiro (1827) 144
Figura 52 – Pintura de Di Cavalcanti: Samba (1925) 144
Figura 53 – Pintura de Canato: Madona do Leite (1985) 145
Figura 54 – Quadrinho sobre trabalho doméstico 146
Figura 55 – Trecho de reportagem sobre trabalho doméstico 147
Figura 56 – Trecho de reportagem sobre trabalho doméstico com recorte de raça 149
Figura 57 – Quadrinho sobre trabalho doméstico e mulheres negras 150
Figura 58 – Aqualtune 152
Figura 59 – Fotografia de Carolina Maria de Jesus 153
Figura 60 – Pintura de Dandara 153
Figura 61 – Pintura do artista Marcial Ávila sobre Chica da Silva 154
Figura 62 – Relação dos direitos alcançados pelas mulheres no Brasil 156
Figura 63 – Campanha de enfrentamento à violência contra as mulheres 156
Figura 64 – Campanha de enfrentamento à violência contra as mulheres 157
Figura 65 – Grafite sobre violência contra as mulheres 157
Figura 66 – Grafite sobre a violência contra as mulheres 157

Figura 67 – Grafite retratando a luta das mulheres contra as violências 158
Figura 68 – Imagem da Graúna 159
Figura 69 – Quadrinhos sobre esperança (Turma da Caatinga) 159
Figura 70 – Pensamento de Henfil 160
Figura 71 - Dia 31/05/2017; primeiro encontro com os alunos 166
Figura 72 - Entrada da escola 168
Figura 73 – Entrada lateral da escola 169
Figura 74 – Rua da escola 169
Figura 75 – Sala de aula 170
Figura 76 – Sala dos professores 170
Figura 77 – Sala de recursos multifuncionais para AEE 171
Figura 78 – Cozinha 171
Figura 79 – Biblioteca 171
Figura 80 – Auditório 172
Figura 81 – Pátio coberto interno e refeitório 172
Figura 82 – Pátio externo não coberto 172
Figura 83 – Quadra coberta em frente à escola 173
Figura 84 – Fragmento de quadrinho da capa do material educativo 178
Figura 85 – Realização da atividade 1 180
Figura 86 – Produção de texto; capítulo I 187
Figura 87 – Produção de texto; capítulo I 188
Figura 88 – Produção de texto; capítulo II 197
Figura 89 – Produção de texto; capítulo II 198
Figura 90 – Produção de texto; capítulo III 209
Figura 91 – Produção de texto; capítulo III 210
Figura 92 – Roda de leitura 211
Figura 93 – Realização de atividade do material educativo 213
Figura 94 – Alunos produzindo texto; capítulo IV 219
Figura 95 – Produção de texto; capítulo IV 220
Figura 96 – Produção de texto; capítulo IV 220
Figura 97 – Produção de texto; capítulo IV 221
Figura 98 – Alunos assistindo ao curta 224
Figura 99 – Realização das entrevistas 228
Figura 100 – Texto elaborado espontaneamente por aluno 239

Figura 101 – Alunos realizando atividade do material educativo 242
Figura 102 – Elaboração de textos; capítulo VI 247
Figura 103 – Panfleto; capítulo VI 248
Figura 104 – Panfleto; capítulo VI 248
Figura 105 – Minicartaz; capítulo VI 249
Figura 106 – Panfleto; capítulo VI 249
Figura 107 – Panfleto; capítulo VI 250
Figura 108 – Minicartaz; capítulo VI 250
Figura 109 – Cartaz; capítulo VI 251
Figura 110 – Panfleto; capítulo VI 251
Figura 111 – Café com Henfil; dia 07/07/2017 258
Figura 112 – Café com Henfil; lanche coletivo; dia 07/07/2017 258
Figura 113 – Oficina; dia 24/10/2017 259

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior 26

Tabela 2 – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo 26

Tabela 3 – Cronograma dos encontros 167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritor “leitura e Bakhtin” 27
Quadro 2 – Descritor “formação do leitor” 31
Quadro 3 – Descritor “quadrinhos” 34
Quadro 4 – Descritor “Henfil” 37
Quadro 5 – Avaliação do capítulo I: A Violência contra as Mulheres no Cotidiano dos Alunos 260
Quadro 6 – Avaliação do capítulo II: Estatísticas Relativas à Misoginia e Feminicídio 261
Quadro 7 – Avaliação do capítulo III: Tipos de Violências contra as Mulheres 262
Quadro 8 – Avaliação do capítulo IV: Violência contra as Mulheres Negras 263
Quadro 9 – Avaliação do capítulo V: Mulheres e Trabalho 265
Quadro 10 – Avaliação do capítulo VI: Mudança de Atitudes: o combate à violência contra as mulheres 266

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AI-5 – Ato Institucional número 5

Aids – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Emeb – Escola Municipal de Educação Básica

Fenatrad – Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas

Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PNBE – Programa Nacional Biblioteca nas Escolas

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

Seme – Secretaria Municipal de Educação

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
2 DIÁLOGO COM PESQUISAS NA ÁREA 25
2.1 PESQUISAS QUE TRATAM DOS PRESSUPOSTOS DE MIKHAIL BAKHTIN 27
2.2 PESQUISAS QUE TRATAM DA FORMAÇÃO DO LEITOR 30
2.3 PESQUISAS QUE TRATAM DOS QUADRINHOS 34
2.4 PESQUISAS QUE TRATAM DO CARTUNISTA HENFIL 37
3 REFERENCIAL TEÓRICO 42
3.1 MIKHAIL BAKHTIN: LINGUAGEM, DIALOGISMO E POLIFONIA..... 42
3.2 LEITURA, ENSINO E FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO 51
3.3 QUADRINHOS E SUAS IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS, IDEOLÓGICAS, VERBO-VISUAIS E PEDAGÓGICAS 62
3.3.1 Os elementos dos quadrinhos 75
3.4 HENFIL E O HUMOR ENGAJADO 97
4 PRODUTO EDUCACIONAL 110
4.1 OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 118
4.2 A SISTEMATIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: OS MOMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 122
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 163
5.1 A METODOLOGIA DE PESQUISA 163
5.2 AS ETAPAS DA PESQUISA 166
5.3 O *LOCUS* E OS SUJEITOS DA PESQUISA 167
6 A PRODUÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO COM OS ALUNOS 174
6.1 PRIMEIRO ENCONTRO: DIA 05/06/2017 175
6.2 SEGUNDO ENCONTRO: DIA 06/06/2017 178
6.3 TERCEIRO ENCONTRO: DIA 07/06/2017 184
6.4 QUARTO ENCONTRO: DIA 12/06/2017 189
6.5 QUINTO ENCONTRO: DIA 13/06/2017 195
6.6 SEXTO ENCONTRO: DIA 19/06/2017 199
6.7 SÉTIMO ENCONTRO: DIA 20/06/2017 205
6.8 OITAVO ENCONTRO: DIA 21/06/2017 212
6.9 NONO ENCONTRO: DIA 23/06/2017 217
6.10 DÉCIMO ENCONTRO: DIA 24/06/2017 223
6.11 DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO: DIA 27/06/2017 228
6.12 DÉCIMO SEGUNDO ENCONTRO: DIA 28/06/2017 231
6.13 DÉCIMO TERCEIRO ENCONTRO: DIA 03/07/2017 235
6.14 DÉCIMO QUARTO ENCONTRO: DIA 04/07/2017 239
6.15 DÉCIMO QUINTO ENCONTRO: DIA 05/07/2017 244
6.16 DÉCIMO SEXTO ENCONTRO: DIA 06/06/2017 252
7 A OFICINA COM ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS 259
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 269
REFERÊNCIAS 274
APÊNDICES 288
APÊNDICE A – Termo de Assentimento 289
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 290
APÊNDICE C **–** Questionário aplicado aos alunos no primeiro encontro 291

APÊNDICE D – Questionário plicado aos alunos no último encontro 292
APÊNDICE E – Entrevista estruturada 294
APÊNDICE F – Instrumento de análise e validação do material educativo 295

1 INTRODUÇÃO

Em 1990, iniciei a formação acadêmica no curso de Letras. Acredito que a escolha de um curso voltado para a leitura e linguagens foi influenciada por fatos de minha vida. Cresci ouvindo meus pais contando histórias "versão para criança" e em meio a livros e passeios por livrarias, raras naquele tempo. Meus brinquedos favoritos, diz minha mãe, eram os livros. As histórias contadas, ao contrário do que imaginamos ser as "histórias para crianças", eram versões de clássicos, fatos históricos, e outras tinham famílias de animais que apresentavam características diferenciadas (havia aqueles com focinho torto; os que não tinham cauda, patinhas; com pelagens variadas e sem raça específica). Com o tempo fui elaborando um mundo onde se mesclavam fantasia e realidade.

Do desejo de ler as obras lidas por meus pais (e daí veio a tentativa de ler *Cem Anos de Solidão* aos 12 anos, mas só lido mesmo quase 10 anos depois) àquelas presenteadas por minha tia e madrinha, os livros sempre estiveram presentes em minha vida e deles me recordo com carinho. Lembro-me de uma estante com livros variados na casa dela e de suas palavras: “Escolha o que você quiser para ler e leve com você”. E são eles que também carrego em mim até hoje. -Recordo-me também das revistinhas em quadrinhos que entraram na minha vida durante a adolescência na década de 80, quando passeava pelas bancas de jornal folheando gibis da Turma da Mônica e da Luluzinha, os meus preferidos. Foi também nessa época que via meus pais lendo *O Pasquim*, lido longe dos olhos deles, pois não era leitura para crianças ou jovens. Vivíamos no momento de transição da ditadura civil-militar para a democracia e a censura ainda restringia o que chegava até nós.

Na escola, a experiência com os livros foi limitada aos roteiros estruturados, que buscavam avaliar se a “leitura havia sido realizada corretamente”, e à leitura em voz alta de trechos de clássicos. Os quadrinhos nunca fizeram parte das minhas vivências escolares.

Desde que me tornei professora, há 23 anos, inquieta-me como a escola se mantém distante dos livros e das práticas de leitura promotoras de leitores críticos. Comecei, então, a levar meus próprios livros, revistas e gibis para a sala de aula. Os mesmos da minha infância e adolescência ainda guardados e partilhados com meus alunos, que podiam levá-los para casa ou lê-los durante a aula quando terminassem alguma atividade. Vários foram os momentos em que pedagogas ou diretoras passavam pela minha sala, viam os alunos lendo e folheando

livros e gibis e me perguntavam o que estavam fazendo ou o porquê de "estarem fazendo nada". Muitas explicações tiveram que ser dadas, porém as respostas não tinham o conteúdo pedagógico esperado, afinal ler por fruição, folhear revistas e histórias em quadrinhos para construírem e ressignificarem sentidos[1], não tinha relevância em uma escola onde os alunos deveriam realizar leituras como pretexto para a escrita de resumos ou preenchimento de questionários. Meus alunos apenas liam e conversavam entre eles e comigo sobre os sentidos produzidos, contrariando as expectativas de que não gostavam de ler.

Os livros foram se perdendo e passei a levar apenas histórias em quadrinhos para sala de aula. Os questionamentos aumentaram, pois aquele não era o tipo de material para ser utilizado nas escolas, sendo “leitura de menor valor”. Segui com meu trabalho, apesar das críticas. Atualmente, sinto-me gratificada ao ver um ex-aluno na rua e ele se lembrar dos livros e gibis que levava para a sala.

Como professora, pude utilizar nas aulas os quadrinhos e imagens de obras de arte, quando era obrigatório o uso do livro didático, mas me chamava atenção como os alunos se interessavam pelo trabalho que envolvia humor, crítica, debates e linguagem verbo-visual, com a qual eles foram se familiarizando. Com isso, eles elaboravam sentidos também para imagens (algo impensado no tempo da primazia do verbal) e percebiam que o humor e o riso também podiam fazer parte das aulas, contrariando a seriedade imposta nos bancos escolares.

Durante dez anos exerci a função de diretora escolar e tive a oportunidade de levar um acervo variado para as bibliotecas das escolas por onde trabalhei. Era gratificante vê-los lendo na hora do recreio, frequentando a biblioteca, fazendo relações de livros e revistas para serem comprados e conversando comigo sobre as histórias lidas. Mesmo nessa fase da minha vida, os questionamentos em relação aos quadrinhos continuavam presentes. Afinal, era "gastar dinheiro com algo sem utilidade". Além disso, os gibis ainda eram marginalizados e vistos como supérfluos. Tal preconceito tinha uma história. Ao surgirem no Brasil, os quadrinhos eram importados, principalmente, dos Estados Unidos da América, e por serem produto da indústria cultural, obedeciam a um único padrão, reproduziam a ideologia dominante e a cultura estadunidense, sendo, portanto, alienatórios, ao veicularem padrões de conformismo,

[11] Cabe esclarecer a diferença entre significado e sentido. O significado compreende um caráter reprodutivo e estável; o sentido exige uma compreensão ativa dentro do momento enunciativo: “[...] o sentido do texto produz-se no acontecimento dialógico, isto é, entre posições singulares que se confrontam” (AMORIM, 2003, p. 18).

buscarem a homogeneização de desejos, costumes e valores, ao mesmo tempo em que fingiam divertir. Para tanto, eram produzidos com a finalidade de se tornarem objeto de consumo do maior número possível de leitores/consumidores passivos e não-críticos. No início dos anos 80, começaram a surgir quadrinhos feitos por brasileiros que buscavam retratar e questionar a cultura e os valores da sociedade da época, subvertendo também a linguagem utilizada nos importados. Dentre eles, estavam aqueles criados pelo cartunista Henfil, com quem, de alguma maneira, já havia tido contato ao ler escondido os exemplares de *O Pasquim* de meus pais.

Alguns anos depois de sair da escola onde exerci a função de diretora pela primeira vez, fui chamada para ser homenageada pela comunidade escolar sendo meu nome dado à biblioteca da escola, fato que me deixou muito gratificada.

As graduações em Direito (2000) e Psicologia (2013) despertaram em mim inquietações relacionadas às minorias, a questões sociais e políticas, às relações entre os sexos, e de como através da minha prática pedagógica pautada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica[2] eu poderia oferecer uma oportunidade aos alunos de apreenderem uma visão da totalidade dos fenômenos da prática social[3], analisados em sua história e contradições e, ao mesmo tempo, privilegiarem a dúvida e o questionamento crítico da realidade social mais ampla. Nesse contexto, surgiu o interesse em discutir na escola a violência contra as mulheres[4], tema recorrente em relatos de alunos e familiares responsáveis por eles. Além disso, alunas também expunham casos de abuso durante a infância, violência virtual, assédio nas ruas, violência verbal (que são frequentes nas escolas) e as dificuldades enfrentadas quando buscavam caminhos diferentes do casamento e da maternidade valorizados por seus familiares. Essas

[2] A pedagogia histórico-crítica foi desenvolvida a partir do pensamento do filósofo e pedagogo Dermeval Saviani. Localiza-se no *corpus* das pedagogias contra-hegemônicas fundamentadas no materialismo histórico-dialético e organizadas no Brasil a partir da década de 80. Considerada uma concepção pedagógica revolucionária, pauta-se não somente no conteúdo técnico-científico, mas na prática social transformadora, cujo norte é a instrumentalização da classe trabalhadora para a compreensão das contradições nas quais está inserida. Professores e alunos são considerados como agentes sociais, chamados a desenvolver a prática social centrada no encontro entre seus diferentes níveis de compreensão da realidade (SAVIANI, 2005).

[3] Prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo.

[4] Optamos por utilizar o termo no plural tendo em vista a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (BRASIL, 2011), que utiliza "mulheres" no intuito de visibilizar a diversidade racial, geracional, de orientação sexual, de deficiência e de inserção social, econômica e regional existente entre as mulheres.

narrativas de vida[5] que surgiam em textos escritos, em conversas no corredor, nas salas de aula, nos intervalos, nos momentos em que pediam para conversarem comigo a sós, demonstravam o quanto esses temas eram silenciados nas escolas, cada vez mais distantes da realidade dos alunos e de suas vivências. Nesta pesquisa, optamos por adotar o conceito de violência de Chauí (1985), que define violência não somente como uma transgressão ou violação de normas ou regras, mas também a relaciona com sistemas de dominação pautados na hierarquização de diferenças:

> Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria em uma relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Essa se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência (CHAUÍ, 1985, p. 35).

É relevante pontuar também que, em conversa com a gestora e a pedagoga da escola onde foi realizada nossa pesquisa, ambas relataram a importância de levar esse conteúdo para a sala de aula, tendo em vista os casos identificados pela escola de violência doméstica[6] nas famílias dos alunos. Ao mesmo tempo, inserir no planejamento escolar o debate sobre essas violências em um Estado que é o primeiro no número de assassinatos de mulheres negras e o quarto quando se trata de mulheres brancas[7], é favorecer a formação de sujeitos[8] capazes de

---

[5] Narrativas de vida, relatos, relatos autobiográficos, são aqui assumidos como termos intercambiáveis, embora haja formulações conceituais considerando distinções entre eles.

[6] Utilizamos o conceito de violência doméstica preconizado no artigo 13 da Lei 11.340/2010: "Configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico, dano moral ou patrimonial: I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação" (BRASIL, 2010). Cabe esclarecer que a referida lei não faz distinção entre mulheres cisgêneras e transexuais. Portanto, a proteção da Lei Maria da Penha deve ser compreendida no sentido amplo do sistema de gênero para também acolher situações de violência contra mulheres trans, independente da cirurgia de transgenitalização.

[7] Dados da pesquisa Atlas da Violência 2017, realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança pública e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf. Acesso em: 23 jul. 2017.

[8] Optou-se pela concepção de sujeito em uma perspectiva bakhtiniana. De acordo com Sobral (2014a, p. 22): "A proposta é de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável que lhe dá sentido". Nessa perspectiva, o autor prossegue na discussão afirmando que: "A proposta do Círculo de não considerar os sujeitos apenas como biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua

questionar as condições sociais, políticas, culturais, econômicas, as quais perpassam as violências contra as mulheres e, de alguma forma, vislumbrar possibilidades para seu enfrentamento e prevenção, considerando o atual contexto político em que o avanço do conservadorismo e do fundamentalismo religioso e as pautas de reivindicação dos movimentos feministas são negligenciadas pelo governo, o qual insiste em retrocessos na conquista de direitos pelas mulheres e pela classe trabalhadora. Ressalta-se que discutir questões voltadas para a desnaturalização de comportamentos violentos associados ao gênero[9] em uma cidade onde os professores têm sua liberdade cerceada por lei que institui o Programa Escola sem Partido[10] nas escolas da rede municipal desde 2015 (Lei nº 7.136/2015), configura-se em ato de resistência às ameaças de desmonte da escola pública como espaço de formação humana firmado nos valores da liberdade, do convívio democrático, do direito à diversidade e à alteridade.

A escolha da produção humorística do desenhista mineiro Henrique de Souza Filho, o Henfil, justifica-se pelos seus desenhos de descolonização, os quais conseguiram lugar privilegiado em meio à importação dos quadrinhos estrangeiros, principalmente, os estadunidenses, contribuindo para a consolidação dos quadrinhos nacionais comprometidos com o engajamento político e a superação da sociedade ditatorial da época. Trazê-los para o contexto atual, tão semelhante àquele vivido por Henfil, propicia práticas de leitura voltadas para a linguagem verbo-visual, a produção de contrapalavras[11], possíveis transformações no nível das consciências e das condições materiais de vida, considerando para tanto a mediação do professor e a utilização de um produto educacional sistematizado à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

---

transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso" (SOBRAL, 2014a, p. 23).

[9] Por gênero entende-se, no âmbito desta pesquisa, o "[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos; [...] é um primeiro modo de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1990, p. 14).

[10] De acordo com Frigotto (2017), as teses do Escola sem Partido fomentadas pela classe dominante se disseminam por meio de estratégias discursivas fascistas no processo de um renovado culto ao capital, no ataque aos trabalhadores do setor público, principalmente os da educação e saúde, nos posicionamentos de intolerância e ódio aos movimentos sociais e à diversidade, e na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana, indispensáveis para o processo de emancipação da classe trabalhadora.

[11] São respostas construídas na interação com a alteridade. Na perspectiva bakhtiniana, é em um processo de palavra e contrapalavra que ocorre a compreensão. Nesse sentido, a compreensão se constitui como uma forma de diálogo, na qual compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra.

A partir de minhas inquietações e tendo em vista o momento político despotencializador dos debates e da alteridade nas escolas públicas, objetivamos responder à seguinte questão: Como discussões sobre violência contra as mulheres – em interlocução com a categoria raça[12] – problematizadas por meio dos quadrinhos do cartunista Henfil, podem contribuir para a formação de leitores críticos?

O objetivo geral da pesquisa é compreender como discussões sobre violência contra as mulheres, mediadas pela linguagem verbo-visual dos quadrinhos de Henfil e textos afins, podem contribuir para a formação do leitor crítico, estimulando-o a atuar responsivamente em interlocuções voltadas para os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos envolvidos nesse tema.

O objetivo geral pode ser subdividido nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar as contribuições dos quadrinhos de Henfil para o debate do tema violência contra as mulheres, por meio de intervenção[13] em uma turma da série final do ensino fundamental de escola da rede pública do distrito de Vargem Grande do Soturno, Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo;

- Verificar como os quadrinhos de Henfil, na perspectiva da linguagem verbo-visual e da arte sequencial, em diálogo com outros textos, podem ser explorados na sala de aula, suscitando interações que conduzam à reflexão crítica no ambiente escolar de questões de caráter político, cultural e social relativas à violência contra as mulheres, possibilitando o enfrentamento e prevenção desse problema social;

[12] Optamos por utilizar nesta pesquisa o conceito de raça proposto por Munanga (2000, p. 18): "[...] o conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é, natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico".

[13] Processo que possibilita uma compreensão ativa geradora de uma resposta: um encontro dialógico e transformador entre dois sujeitos, os quais intercambiam enunciados, buscam respostas, resistem, argumentam e se modificam (FREITAS, 2009).

- Elaborar produto educacional a partir de intervenção proposta e, posteriormente, avaliar, reelaborar, validar e compartilhar tal recurso educativo por meio de oficina para alunos do curso de graduação em Letras.

Diante de tal delimitação, a dissertação apresenta a seguinte sequência textual: *Diálogo com Pesquisas na Área*, quando é realizada a interlocução com pesquisas que trataram de temas abordados neste trabalho; *Referencial Teórico*, que versa sobre pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin, a situação da leitura no Brasil e a formação do leitor crítico nas escolas; os quadrinhos e suas implicações históricas, ideológicas, verbo-visuais e pedagógicas, e a vida e obra de Henfil; *Produto Educacional*, que elenca os aspectos legais referentes ao produto e os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, os quais pautaram a sistematização das atividades; *Procedimentos Metodológicos*, sobre a metodologia de pesquisa utilizada, as etapas da pesquisa, o *locus* e os sujeitos envolvidos; *A Produção dos Dados e a Análise da Intervenção com os Alunos*, em que são apresentados os dados produzidos nos dezesseis encontros com os alunos do ensino fundamental, analisados à luz dos pressupostos teóricos desta pesquisa; *A Oficina com os Alunos da Graduação em Letras*, quando o produto educacional foi validado novamente e compartilhado com os participantes da oficina; *Referências*; e *Apêndices*: Termo de Assentimento (Apêndice A), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), Questionário aplicado aos alunos no primeiro encontro (Apêndice C); Questionário aplicado aos alunos no último encontro (Apêndice D); Entrevista estruturada (Apêndice E); Instrumento de análise e validação do material educativo (Apêndice F).

2 DIÁLOGO COM PESQUISAS NA ÁREA

O objeto desta pesquisa e a proposta de intervenção foram construídos a partir de minhas vivências e leitura de textos verbo-visuais, ainda pouco explorados em sala de aula, e de questionamentos advindos da minha atuação como professora da rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo. Nesse sentido, intentamos levar os quadrinhos para o contexto escolar, onde se prioriza a leitura dos cânones literários em fragmentos ou aquela direcionada pelos livros didáticos com a função de responder a questionários ou produzir resumos. Assim, ao vincular a prática escolar às relações sociais, políticas, jurídicas, as quais atravessam a escola, buscamos problematizar a violência contra as mulheres com recorte de raça.

A pesquisa objetiva compreender como discussões sobre violência contra as mulheres, mediadas pela linguagem verbo-visual dos quadrinhos de Henfil e textos afins, podem contribuir para a formação do leitor crítico, estimulando-o a atuar responsivamente em interlocuções voltadas para os aspectos sociais, políticos, jurídicos, culturais e econômicos envolvidos nesse tema. Ao mesmo tempo, pretendemos contribuir para a formação humana de cidadãos reflexivos e conscientes das condições materiais de vida, capazes de compreender e desconstruir relações e práticas sociais desiguais entre os sexos e raças pela incorporação de instrumentos culturais e de conhecimento historicamente sistematizado. Para tanto, é imprescindível conhecer as pesquisas já existentes sobre a concepção dialógica de leitura preconizada por Bakhtin, bem como o referencial teórico proposto pelo Círculo[14] relativo à linguagem, língua, discurso, exotopia, polifonia, responsividade e dialogismo; sobre a leitura e formação do leitor crítico; os quadrinhos e suas implicações históricas, ideológicas, verbo-visuais e pedagógicas; a vida e produção humorística do cartunista Henfil.

Tendo em vista os objetivos propostos, pesquisamos dissertações e teses nos sítios virtuais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Tabela 1) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) (Tabela 2). Em pesquisa inicial, encontramos os seguintes resultados para os descritores “leitura e Bakhtin”, “formação do leitor”, “quadrinhos” e “Henfil”.

[14] Círculo de Bakhtin é uma expressão convencionada por estudiosos contemporâneos e refere-se ao grupo de pensadores de diferentes formações, interesses intelectuais e atuações profissionais, o qual se reuniu de 1919 a 1929, na Rússia, em torno de projetos filosóficos cujo ponto de convergência era a concepção dialógica de linguagem. Considera-se que Mikhail Bakhtin prestou relevante contribuição ao lado de Valentin Nikolaevich Voloshinov e Pavel Nikolaevich Medvedev (MARCUZZO, 2008).

Tabela 1 - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DESCRITORES	DOCUMENTOS (DISSERTAÇÕES E TESES)
* Leitura e Bakhtin	189
* Formação do leitor	294
* Quadrinhos	50
* Henfil	13

Fonte: Elaborada pela autora, 2017

Tabela 2 - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES

DESCRITORES	DOCUMENTOS (DISSERTAÇÕES E TESES)
* Leitura e Bakhtin	2
* Formação do leitor	4
* Quadrinhos	2
* Henfil	0

Fonte: Elaborada pela autora, 2017

Dentre a produção científica existente sobre os temas em questão selecionamos algumas com as quais vamos dialogar. Em um primeiro momento, o critério utilizado para a escolha das pesquisas foi a leitura dos títulos e resumos a fim de buscarmos aproximações com o nosso *corpus* e área de pesquisa. Em seguida, foram lidos os textos completos das teses e dissertações e elaboradas sínteses com o objetivo de encontrarmos aspectos em interlocução com o objeto deste trabalho. Na tentativa de estabelecer o diálogo com os autores, o texto seguinte está organizado em quatro subcapítulos. No primeiro, são apresentados os conceitos de dialogismo, polifonia, língua, discurso, exotopia, responsividade e linguagem propostos por Mikhail Bakhtin e seu Círculo; no segundo, os aportes teóricos sobre as práticas de leitura nas escolas e a formação de leitores críticos; no terceiro, os quadrinhos como arte sequencial, suas características e particularidades relativas à linguagem verbo-visual; e no quarto capítulo, a vida e obra de Henfil, considerando o contexto político da ditadura civil-militar[15] no Brasil.

[15] Utilizamos neste trabalho a designação “ditadura civil-militar” ou “regime civil-militar”, em consonância com a produção de Ridenti (2014), pois compreendemos ter sido o regime de exceção que vigorou no Brasil entre

2.1 PESQUISAS QUE TRATAM DOS PRESSUPOSTOS DE MIKHAIL BAKHTIN

Após análise nos bancos de dados e objetivando dialogar com outras pesquisas, selecionamos duas dissertações e uma tese que, apesar de alguns distanciamentos, aproximam-se de nosso trabalho por utilizarem o referencial teórico de Bakhtin para a análise ou proposição de práticas de leitura na escola. Consequentemente, apresentam reflexões pertinentes a nossa proposta investigativa.

Quadro 1 – Descritor "leitura e Bakhtin"

PESQUISA	INSTITUIÇÃO	RESUMO
Dissertação "O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil" (PIFFER, 2006).	Universidade Federal do Espírito Santo	Analisar e investigar os eventos mediados pela linguagem escrita em uma turma de crianças da educação infantil de uma escola municipal em Vitória – E.S., utilizando os pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin.
Dissertação "Leitura como atividade dialógica e seu processo de ensino-aprendizagem: um projeto com o gênero história em quadrinhos" (REMONATTO, 2013).	Universidade Federal de Mato Grosso	Investigar e discutir as práticas de leitura com histórias em quadrinhos, em turma de 6º ano do ensino fundamental de escola pública, adotando como aporte teórico os pressupostos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo.
Tese "Leitura de imagem, dialogismo e *graffiti:* contribuições para o ensino da Arte" (MACÊDO, 2015).	Universidade Federal do Espírito Santo	Analisar de que forma as práticas de leitura de *graffiti* em sala de aula podem contribuir para o ensino de Arte na atualidade, considerando uma proposta de ensino voltada para a leitura de imagens com viés bakhtiniano.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

A pesquisa de Piffer (2006) investiga os eventos mediados pela linguagem escrita, em uma

1964 e 1985 demarcado pela participação e apoio não só de militares, mas também do empresariado nacional e internacional, das oligarquias rurais, da mídia hegemônica, e de setores da classe média.

turma de crianças entre seis e sete anos de idade de um centro de educação infantil da rede municipal de Vitória, no Espírito Santo. Ancorada nos postulados bakhtinianos e na psicologia histórico-cultural[16], a autora parte do pressuposto de que a linguagem escrita é uma forma de experiência histórico-cultural iniciada nos primeiros anos de vida da criança e que se potencializa nas experiências sociais mediadas pela palavra e pelo outro. Dessa forma, a linguagem, reconhecida em suas dimensões dialógica, histórica e cultural, constitui-se na e pelas relações sociais e é considerada como forma de interação social; e a língua é um processo de evolução ininterrupto, que pelas interações dos interlocutores e o texto, essencialmente complexo e dialógico, emerge como um tecido no qual coexistem vozes e discursos, remetendo-nos aos conceitos de dialogismo e polifonia de Bakhtin. Além disso, a pesquisadora reconhece a sala de aula como espaço dialógico habitado por sujeitos sócio-históricos e como lugar de interação verbal onde se confrontam e se constituem diferentes saberes. A pesquisa assinala que para as crianças se apropriarem da linguagem escrita e suas diferentes formas de manifestação sociocultural é imprescindível a produção intencional, organizada e sistemática, das condições essenciais para o trabalho da escritura dos textos. O professor é apontado como o sujeito responsável por promover formas de interação potencializadoras do diálogo no interior das relações pedagógicas, que permitem aos alunos se constituírem como leitores e escritores ativos e responsivos pela e na linguagem. Apesar da pesquisa de Piffer (2006) se distanciar da nossa por ter como foco a educação infantil, encontramos aproximações relativas aos conceitos bakhtinianos de língua, texto e leitor como sujeito ativo constituído dialogicamente pela linguagem.

A dissertação de Remonatto (2013) objetiva investigar e discutir práticas de leitura de alunos do 6º ano do ensino fundamental de escola pública, tendo em vista as concepções de linguagem como processo sócio-histórico-cultural e de leitura em uma perspectiva dialógica, que implica uma atitude responsiva do leitor, tal como preconiza Bakhtin e seu Círculo. A pesquisadora também propõe conhecer a compreensão dos alunos acerca do processo de leitura e, para tanto, desenvolve um projeto de ensino/aprendizagem com a utilização de histórias em quadrinhos. Na análise dos dados, a pesquisadora aponta que a interação e o trabalho com esses textos proporcionam novas possibilidades para a produção de sentidos, e o

[16] A psicologia histórico-cultural surgiu no início do século XX, no contexto da Revolução Russa, e teve como princípio a aplicação do materialismo histórico-dialético de Karl Marx a uma psicologia concreta do homem. Seus principais pesquisadores são: Lev Vygotsky, Alexei Leontiev e Alexander Luria.

desenvolvimento de diferentes capacidades e habilidades de leitura nos alunos, devido à presença de outras linguagens não restritas à verbal.

A pesquisa se aproxima da nossa ao desenvolver atividades de leitura com quadrinhos em escola da rede pública, considerando os princípios teóricos de leitura e linguagem preconizados por Bakhtin. Ao mesmo tempo, encontramos alguns distanciamentos, pois a pesquisa foi realizada em uma turma de 6º ano e utilizou conceitos não trabalhados por nós, tais como: os quadrinhos como gênero do discurso; a teoria vygotskiana de ensino/aprendizagem e as capacidades de leitura e de linguagem desenvolvidas em atividades de leitura propostas com os quadrinhos.

Outro estudo ancorado nos pressupostos teóricos bakhtinianos relacionados à leitura e com a qual dialogaremos é o de Macêdo (2015), que busca responder como a leitura da imagem de grafites, a partir da perspectiva proposta por Bakhtin, pode contribuir para o debate do ensino de Arte na atualidade. O estudo defende a tese de que tais produções artísticas urbanas se apresentam como um rico objeto de leitura no âmbito educativo, as quais, analisadas sob a ótica do dialogismo, oferecem ao leitor uma compreensão crítica de seus aspectos históricos, expressivos e conceituais. A pesquisa desenvolve reflexões sobre as abordagens da imagem artística na contemporaneidade e a importância da formação dos professores de Arte nesse contexto. Reconhece a contribuição da teoria de Bakhtin também para a leitura de imagens constituídas pela/na interação de diferentes discursos e vozes, na relação com suas condições de produção e como elo em um processo amplo e contínuo de produção de sentidos. A pesquisadora dissocia o ensino de Arte de propostas de abordagem imagética focadas no acúmulo de verdades prontas ou conhecimentos fechados, destacando a ênfase do inacabado na análise dialógica do discurso, eixo teórico-metodológico de sua pesquisa. Tal conceito preconiza a ideia de que a compreensão dos enunciados é um processo contínuo e individual, o qual não poderá ser repetido se mudarem os sujeitos e envolvidos na análise. A pesquisadora ratifica Bakhtin ao apontar que um projeto discursivo não pode se sustentar fora de suas esferas de produção.

A pesquisa de Macêdo (2015) aproxima-se do presente estudo, pois debate questões relevantes referentes à leitura de imagens no âmbito educativo, analisadas a partir de seu contexto de enunciação, possibilitando a construção de sentidos de caráter histórico, vivo e único. Da mesma maneira, buscamos, pela promoção de leituras dialógicas dos quadrinhos de

Henfil, favorecer o conhecimento significativo e aprofundado sobre os temas abordados e, consequentemente, produzir sentidos permeadas pela crítica, reflexão e alteridade.

Podemos observar alguns distanciamentos, pois Macêdo (2015) utiliza em sua análise os grafites da cidade de Vitória, Espírito Santo, e a presente pesquisa tem como *corpus* os quadrinhos henfilianos. A pesquisadora também busca responder como a leitura de imagens de grafite, a partir da perspectiva bakhtiniana, pode contribuir para o ensino de Arte na atualidade. Em nossa pesquisa adotamos a mesma perspectiva, porém utilizamos os quadrinhos de Henfil a fim de mostrar a sua contribuição para a formação de leitores críticos, tendo em vista as interlocuções sobre violência contra as mulheres produzidas pela mediação da linguagem verbo-visual.

As pesquisas mencionadas contribuem de forma significativa para a compreensão dos pressupostos bakhtinianos aplicados à educação, principalmente, o conceito de dialogia, de linguagem como forma de interação e de leitor como sujeito ativo constituído na e pela linguagem. As pesquisas também apontam caminhos para a leitura dos quadrinhos de Henfil, favorecendo a formação de leitores críticos, ativos e responsivos, capazes de irem além da superficialidade de determinadas propostas de leitura que buscam significados únicos e despotencializam relações dialógicas capazes de retomarem sentidos já estabelecidos – reflexo – e, ao mesmo tempo, produzirem novos sentidos – refração[17]

Visando à complexificação de nosso objeto, outros diálogos serão estabelecidos a partir do descritor "formação do leitor". Apresentaremos a seguir uma síntese de cada pesquisa, os diálogos e contrapalavras produzidos.

2.2 PESQUISAS QUE TRATAM DA FORMAÇÃO DO LEITOR

Tendo em vista a pesquisa nos bancos de teses e dissertações da Capes e da Ufes, selecionamos duas dissertações e uma tese problematizadoras do *corpus* de nosso estudo: a formação de leitores, com ênfase na leitura crítica no contexto escolar (Quadro 2).

[17] Segundo Bakhtin (1997), a refração remete à mudança de direção do discurso em relação aos discursos do outro. Nesse processo, o sujeito opera uma mudança no próprio discurso, apontando para diferentes ideias e possibilidades de significação.

Quadro 2 – Descritor “formação do leitor”

PESQUISA	INSTITUIÇÃO	RESUMO
Dissertação “Tinha uma leitura no meio do caminho: formação do aluno leitor” (GUIMARÃES, 2007).	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Analisar a formação de alunos-leitores a partir de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e o incentivo à leitura literária nas escolas, evidenciando o papel dessa instituição ao longo da história do Brasil como espaço de aprendizagem, valorização e consolidação de práticas de leitura.
Dissertação “Rodas de leitura na escola: construindo leitores críticos” (JACOBIK, 2011).	Universidade de São Paulo	Investigar os caminhos percorridos por crianças de uma turma de 1º ano do ensino fundamental para se tornarem leitores críticos por meio de rodas de leitura.
Tese “Linguagem e leitura: movimentos discursivos do leitor na construção do sentido do texto na sala de aula de 5ª série” (ALMEIDA, 2004).	Universidade Federal de Pernambuco	Verificar como os modos de ler em sala de aula refletem as concepções do professor relativas à linguagem, língua e texto e como as interações em sala de aula refletem a importância dos lugares e papéis ocupados pelos interlocutores no espaço escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

A pesquisa de Guimarães (2007) investiga a promoção de alunos-leitores pela reflexão sobre as práticas pedagógicas de incentivo à leitura literária nas escolas, evidenciando o papel dessas como espaço de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura crítico-reflexiva e como um caminho promotor da cidadania, do acesso ao conhecimento e de uma atitude emancipadora do aluno frente à realidade. Para a pesquisadora, o ensino e promoção da leitura, principalmente, a literária, propicia o prazer da descoberta do texto, apresentando-o como elemento capaz de afetar o aluno emocional e cognitivamente. A autora também aponta que a “crise da leitura”, expressão analisada em nossa pesquisa, tem sido considerada uma das principais causas do fracasso escolar do aluno e, consequentemente, do seu insucesso como cidadão, pois a formação de um leitor pleno, autônomo, proficiente e crítico é uma das

condições de inclusão na sociedade capitalista letrada. Reitera-se que, ao negar ao aluno as condições necessárias para o desenvolvimento de sua competência leitora, a escola impossibilita o acesso dele ao conhecimento cultural e científico e ao exercício pleno da cidadania. A autora ressalta a necessidade de repensarmos as práticas de leitura nas escolas pela ressignificação do ato de ler em suas dimensões estéticas, linguísticas, sociais e culturais.

A dissertação em questão se distancia da nossa pesquisa por enfocar, exclusivamente, a leitura literária e por tratar de um estudo de caso com alunos do ensino médio, diferente da nossa, cujo *corpus* são os quadrinhos henfilianos e os sujeitos da pesquisa são alunos do último ano do ensino fundamental. Porém, contribui com as reflexões em torno da formação de um cidadão mais consciente e de um leitor crítico e reflexivo a partir da ressignificação de práticas de leitura na escola e do próprio ato de ler, que não pode estar vinculado a uma obrigação, mas a um ato de fruição, desenvolvimento da percepção estética e da criticidade.

Destacamos também a pesquisa de Almeida (2004), que visa compreender os processos de construção de sentidos em ações educativas voltadas para a promoção de leitores na escola, fundamentando-se na perspectiva dialógica de Bakhtin. A proposta é analisar aulas de leitura em turmas de 5ª série do ensino fundamental a fim de verificar como os modos de ler em sala de aula refletem a concepção de linguagem do professor. A análise das aulas busca também contemplar as relações interpessoais ao mostrar as interações em sala de aula e a dinâmica pela qual os professores de Língua Portuguesa introduzem os textos a serem trabalhados. A hipótese a ser comprovada pela pesquisadora é a de que a prática de leitura, ancorada nos modelos estruturais ainda presentes na escola, não permite ao aluno perceber que, embora haja um limite de sentidos, existem outras possíveis leituras para um texto. Nessa perspectiva, o princípio norteador desta pesquisa é o de que práticas de formação de leitores pautadas nas concepções de Bakhtin são capazes de minimizar as lacunas existentes na compreensão da leitura como processo dialógico e podem engendrar outras que objetivam a formação de sujeitos críticos.

O estudo de Almeida (2004) se aproxima do nosso ao ancorar suas análises na perspectiva dialógica da linguagem e de suas implicações nas aulas de leitura de turmas do ensino fundamental. Apesar das aproximações, a pesquisa não aborda a leitura de textos com linguagem verbo-visual. Também há um distanciamento quando a pesquisadora se propõe a analisar as interações ou as relações entre os interlocutores/leitores (professor/aluno) nas aulas

de leitura, as interações entre os leitores na escola e o modo como constroem interativamente os sentidos dos textos em sala de aula.

Ainda com foco na formação de leitores críticos na escola, o estudo de Jacobik (2011) objetiva investigar quais os caminhos percorridos pelas crianças em direção à leitura crítica, em turma de 1º ano do ensino fundamental de escola pública do município de São Paulo, por meio de rodas de leitura ministradas durante um semestre. A pesquisa apresenta a seguinte hipótese: as crianças pequenas, que ainda não leem convencionalmente, podem ser consideradas leitoras críticas? Para tanto, estabeleceu-se como metodologia a pesquisa-ação e foram realizadas rodas de leitura, oportunizando momentos de fruição do ato de ler. Para a construção de uma visão mais ampla sobre o percurso de leitura das crianças, foram realizadas entrevistas com os pais e com a professora da turma. A análise dos dados aponta para a possibilidade de que a leitura em grupo pode ser considerada uma leitura crítica ao se apropriar de diferentes saberes e trajetórias de leitura. Considera-se ainda a importância de rotinas de leitura mediadas pelo professor, tomando-se a leitura como situação dialógica e a linguagem em uma perspectiva bakhtiniana.

Embora o foco da pesquisa de Jacobik (2011) seja a formação de leitores críticos em turmas de 1º ano do ensino fundamental por meio de rodas de leitura, a abordagem teórica relativa à leitura crítica se aproxima de nossa pesquisa. Apontamos um distanciamento, pois a pesquisadora não trabalha com quadrinhos e utiliza rodas de leitura em uma pesquisa-ação, ao contrário da nossa, que tem como *corpus* os quadrinhos de Henfil utilizados em turmas do último ano do ensino fundamental, a partir dos referenciais teóricos da pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural.

As interlocuções com produções acadêmicas de pesquisadores que pensaram os quadrinhos como arte sequencial e como textos a serem trabalhados dialogicamente na escola a fim de promoverem a formação de leitores críticos, são necessárias para o aprofundamento do *corpus* de nossa pesquisa. Na próxima seção, apresentaremos uma síntese dos diálogos produzidos nos encontros e distanciamentos com as pesquisas selecionadas, tendo em vista o descritor “quadrinhos”.

2.3 PESQUISAS QUE TRATAM DOS QUADRINHOS

No banco de teses e dissertações da Capes foram encontradas cinquenta pesquisas sobre quadrinhos. Após leitura de títulos e resumos, escolhemos dialogar com três delas, lidas na íntegra, pois são estudos em que esses textos estão inseridos em práticas pedagógicas voltadas para a busca de espaços e tempos comprometidos com a formação de leitores críticos nas escolas, a partir de uma perspectiva dialógica de linguagem e da concepção dos quadrinhos como arte sequencial.

Quadro 3 – Descritor “quadrinhos”

PESQUISA	INSTITUIÇÃO	RESUMO
Dissertação “Histórias em quadrinhos e ensino de literatura: por um projeto de formação de leitores menos ‘quadrado’” (RODRIGUES, 2013).	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Pensar os quadrinhos na disciplina de Literatura, em uma perspectiva propositiva e dialógica da arte sequencial e da arte literária.
Dissertação “O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores: busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiro e europeu” (BARI, 2008).	Universidade de São Paulo	Discutir a importância das histórias em quadrinhos na formação de leitores, tanto no contexto da Educação, quanto da Biblioteconomia, buscando possibilidades para a inserção dos produtos da linguagem gráfica sequencial nas práticas biblioteconômicas e pedagógicas.
Dissertação “Histórias em quadrinhos: uma abordagem bakhtiniana” (PATO, 2007).	Universidade de Brasília	Contribuir para o aprofundamento da discussão do uso de imagens nos quadrinhos em projetos e ações educacionais, pautados pela perspectiva bakhtiniana de dialogismo e polifonia.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

A pesquisa de Rodrigues (2013) sugere a possibilidade de abertura do ensino de Literatura nas escolas para outras linguagens artísticas, em especial, as histórias em quadrinhos e narrativas gráficas, avançando para uma concepção de leitor produtor de sentidos para textos verbais e verbo-visuais. Trata-se de uma proposta pedagógica, na qual o texto literário é parte de um projeto de formação de leitores em vários tipos de textos, visando ao desenvolvimento da criticidade e da sensibilidade estética. A pesquisa pautada em uma perspectiva propositiva e dialógica, possibilita enxergar a arte sequencial e literária lado a lado, tanto para estimular uma postura investigativa no educando, quanto para que se note o caráter subversivo de uma linguagem em relação a outra, principalmente, dos quadrinhos em relação ao texto literário. Com efeito, propõe-se que a sala de aula e o ensino de Literatura, considerando os possíveis diálogos entre o literário e o quadrinístico, possam se converter em um novo universo onde seja possível tanto a coexistência de metáforas, olhares poéticos e subjetivos para objetos ficcionais variados, quanto o uso do imaginário e da sensibilidade estética em mais de uma forma artística, oportunizando a articulação de novas formas de (re)ler o mundo. Rodrigues (2013) procura dar um protagonismo à prática da leitura e à formação de leitores, quando os quadrinhos entram como possibilidade de profanação do currículo e de construção de um projeto de leitura que, sem abandonar o texto literário, torna-se menos “quadrado”.

A dissertação de Rodrigues (2013) se aproxima de nossa pesquisa ao propor práticas de leitura na escola comprometidas com a formação de leitores críticos, implicados responsivamente na produção de sentidos para textos em linguagem verbo-visual. Contudo, apresenta distanciamentos ao focalizar a leitura dos quadrinhos em aulas de Literatura, e não nas aulas de Língua Portuguesa.

Seguindo ainda as pesquisas propositoras de práticas de leitura na escola voltadas para a formação de leitores críticos, escolhemos dialogar com a tese de Bari (2008), a qual discute a importância das histórias em quadrinhos na formação de leitores, tanto no contexto da Educação, quanto da Biblioteconomia. A pesquisa busca possibilidades para a inserção dos produtos da linguagem gráfica sequencial nas práticas biblioteconômicas e pedagógicas atuais no contexto brasileiro e europeu. Os resultados apontam que a validade cultural dos quadrinhos está vinculada, como fenômeno de apropriação de um bem cultural bibliográfico e seus conteúdos, à própria ressignificação das práticas leitoras no cotidiano das populações, por meio de movimentos sociais e com o envolvimento de educadores, bibliotecários, dentre

outras lideranças esclarecidas e comprometidas com a formação de leitores críticos. A pesquisadora apresenta as seguintes considerações: o vínculo com a leitura, seja ele de cunho profissional ou de entretenimento, é precedido pela familiarização, formação e hábitos, processos potencializados pela disponibilidade e leitura de histórias em quadrinhos, capazes de formar leitores de textos em diferentes linguagens; o vínculo emocional é elemento imprescindível na proficiência da leitura; e a relevância dos esforços de autoridades, bibliotecários e educadores em difundir o gosto pela leitura, fomentado pelo acesso a acervos variados.

A pesquisa de Bari (2008) aproxima-se da nossa ao discutir a importância das histórias em quadrinhos na formação de leitores no contexto escolar, considerando a leitura de textos em linguagem verbo-visual, os quais são considerados pela pesquisadora como bens culturais, cujo acesso e fruição devem ser disponibilizados pela escola. Ao mesmo tempo, percebemos distanciamentos, pois a pesquisadora aborda a utilização dos quadrinhos não só no contexto educacional, mas também nas bibliotecas públicas e privadas, além de ressaltar a participação de movimentos sociais e outras lideranças na promoção de práticas leitoras no cotidiano.

Outra pesquisa analisada por nós é a dissertação de Pato (2007), que investiga as potencialidades pedagógicas de textos quadrinísticos a partir dos conceitos bakhtinianos de polifonia e dialogismo. O pesquisador ressalta a relevância do trabalho com quadrinhos nas escolas, tendo em vista a prática de leitura de imagens em espaços onde ainda predominam atividades com a linguagem escrita. Pato (2007) apresenta a história dos quadrinhos desde quando foram consideradas inapropriadas para jovens e crianças até sua inserção nos livros didáticos, estimulando os professores a repensarem novas práticas, nas quais textos e leituras não se limitam à linguagem verbal. Ao propor uma reflexão sobre os quadrinhos, o ponto de partida é considerá-los como textos dialógicos e polifônicos, e a língua como atividade social, cultural e histórica, considerando os gêneros textuais como discursos produzidos socialmente nas interações entre os sujeitos.

A pesquisa se aproxima da nossa ao buscar novas práticas pautadas em princípios bakhtinianos de formação de leitores com a utilização pedagógica dos quadrinhos e da leitura para além do verbal e da decodificação. Porém, existem distanciamentos, pois não propõe atividades práticas com os alunos, ficando no nível conceitual e teórico.

A seguir, tendo em vista os objetivos a serem alcançados, analisaremos as pesquisas que selecionamos para dialogar, tendo em vista o descritor “Henfil”, sendo pontuadas as aproximações e distanciamentos dessas pesquisas em relação a nossa.

2.4 PESQUISAS QUE TRATAM DO CARTUNISTA HENFIL

A fim de dialogarmos com pesquisas cujo *corpus* é a produção humorística do cartunista Henfil, selecionamos três dissertações no sítio virtual da Capes (Quadro 4), considerando a relevância teórica das interlocuções relativas ao universo henfiliano: as características de seus quadrinhos, o humor político e engajado, o contexto sócio-histórico de produção de sua obra e a vida do cartunista. Ressaltamos a escassez de trabalhos acadêmicos que tematizam os quadrinhos de Henfil. Também não encontramos pesquisa com proposta de intervenção em escola voltada para a formação do leitor crítico com a utilização de quadrinhos henfilianos.

Quadro 4 – Descritor “Henfil”

(continua)

PESQUISA	INSTITUIÇÃO	RESUMO
Dissertação “Nas entrelinhas da charge: impressões das experiências imaginárias na obra de Henfil (1964 - 1985)” (TEIXEIRA, 2016).	Universidade de Brasília	Destacar como a história de vida de Henfil e suas experiências em jornais e revistas durante a ditadura militar de 1964, no Brasil, encontram-se inscritas em sua obra como discurso político e cultural.
Dissertação “Entre o traço, a palavra e o riso: Henfil e a educação” (VAILLÕES, 2014).	Universidade Federal do Oeste do Paraná	Abordar a contribuição da obra de Henfil para a educação, ressaltando o período de repressão e censura de seus quadrinhos.
Dissertação “Contornando a repressão: os quadrinhos e a ‘linguagem enquadrada’ em seis contos brasileiros” (NAKAGAWA, 1996).	Universidade Estadual de Campinas	Comprovar que as histórias em quadrinhos, além de originarem trabalhos expressivos pela qualidade artística, podem participar também com dados valiosos no campo da literatura.

Quadro 4 – Descritor “Henfil”

(conclusão)

PESQUISA	INSTITUIÇÃO	RESUMO
		Apresenta uma abordagem da produção quadrinística na ditadura militar, enfocando o trabalho de Henfil e seus quadrinhos de descolonização.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

A dissertação de Teixeira (2016) aborda os principais aspectos conceituais dos quadrinhos com enfoque naqueles do cartunista Henfil, postulando a produção de sentidos a partir das interlocuções entre os imaginários social, histórico e jornalístico no processo de leitura desses textos. O autor aponta que a relação discursiva entre o imaginário e a cultura se configura em espaços de produção social e artística e, para isso, procura destacar como a história de Henfil e suas experiências em jornais e revistas como cartunista durante a ditadura militar iniciada no Brasil em 1964 encontram-se inscritos em sua obra como um discurso de ordem política e cultural. É apresentada na pesquisa uma breve história dos quadrinhos no Brasil, suas características e diálogos com o contexto sócio-histórico, além de evidenciar a trajetória de Henfil como cartunista e integrante da imprensa nanica no período ditatorial.

A pesquisa dialoga com a nossa no sentido de explicitar as características da produção humorística henfiliana, principalmente, em seu aspecto político e ideológico de subversão de uma ordem social excludente, repressora e de retirada de direitos que devem ser garantidos pelo Estado democrático. Ao mesmo tempo, distancia-se de nossa pesquisa por não abordar a utilização dos quadrinhos nas escolas como instrumento para a formação de leitores críticos, conscientes de sua realidade e com potencial para transformá-la.

Outra pesquisa com a qual buscamos dialogar por tratar da contribuição da obra do cartunista para a formação educativa é a pesquisa de Vaillões (2014), que utiliza a pesquisa bibliográfica sobre autores que analisam a vida e obra de Henfil e o uso de quadrinhos como mídias capazes de produzir a conscientização política e a transformação social, principalmente, no período histórico de repressão e censura no qual encontra-se inserida a obra do cartunista.

Tendo como objetivo priorizar o caráter formador da obra desse artista, são analisados depoimentos recolhidos de formadores de opinião, como professores, jornalistas, cartunistas e políticos, os quais tiveram contato com a produção humorística de Henfil e por ela foram influenciados. A pesquisadora destaca a ressonância social da obra henfiliana, ratificada pelos entrevistados.

Vaillões (2014) enfatiza que as representações de Henfil significaram uma expressão de oposição à ditadura militar e contribuíram para a produção de discursos e práticas educativas fomentadas pelas mídias, livros ou qualquer outro meio de comunicação. Tais relações, mesmo em espaços informais educativos foram relevantes para a formação das pessoas e para a percepção da realidade e sua possível transformação. Mesmo que Henfil tenha se utilizado de diversas linguagens e mídias para evidenciar sua obra, tais como revistas, jornais, televisão, teatro e até cinema, os subsídios oferecidos pelos quadrinhos podem ser considerados ímpares, já que oportunizam novas percepções sobre uma realidade inferida pelo desenho, pelas formas gráficas, pela linguagem e, principalmente, pela crítica e humor.

A pesquisa de Vaillões (2014) se distancia da nossa por tratar da influência dos quadrinhos de Henfil em espaços diferentes do contexto escolar, ao contrário desta que busca a utilização dos quadrinhos em práticas educativas voltadas para a formação de leitores críticos na escola. Contudo, são possíveis aproximações, pois Vaillões (2014) foca a obra e vida do cartunista e o período histórico no qual seus quadrinhos estão inseridos, repercutindo diretamente nas escolhas e intenções do autor, fatos a serem considerados em nossa pesquisa ao adotarmos a concepção dialógica na produção dos discursos.

Escolhemos dialogar com a dissertação de Nakagawa (1996), que apresenta um estudo do percurso das histórias em quadrinhos no Brasil durante a ditadura militar de 1964, focando aquelas desenhadas por Henfil como elementos de resistência a esse sistema político. A pesquisadora também analisa o caráter verbo-visual da linguagem nos chamados “quadrinhos de descolonização” (NAKAGAWA, 1996, p. 4) de Henfil, cuja vida e obra são explanadas na pesquisa. Enfatizam-se o enquadramento em sequência e os elementos da arte visual com narrativas, buscando interlocuções entre os quadrinhos e a linguagem literária pela análise de seis contos de diferentes autores e épocas com o emprego da mídia dos quadrados desenhados. Em alguns textos, os quadrinhos dialogam com telas e fotos, as quais fornecem pistas da mescla do verbal com elementos da visualidade, comuns na forma de produzir

sentidos em textos verbo-visuais.

A pesquisa de Nakagawa (1996) se aproxima da nossa ao utilizar a produção humorística de Henfil como parte do *corpus* de sua pesquisa, analisando-a a partir dos conceitos de arte sequencial e linguagem verbo-visual adotados nesta pesquisa. Porém, encontramos distanciamentos, devido a não utilização desses textos em sala de aula para a formação de leitores críticos. Apontamos também como distanciamento o fato da pesquisadora conceituar os quadrinhos como literatura e não como arte com linguagem específica – a linguagem verbo-visual.

As pesquisas com as quais dialogamos nos permitiram compreender que as práticas pedagógicas de leitura voltadas para a promoção de leitores críticos e responsivos ainda é um dos grandes desafios da escola, havendo uma necessidade de mudança nos paradigmas, geralmente, de cunho utilitarista e com predomínio da linguagem verbal, o que distancia os quadrinhos dos bancos escolares. Ao mesmo tempo, as pesquisas pontuam produções humorísticas como as de Henfil, as quais buscam subverter a padronização e a alienação impostas pela indústria cultural, com potencial pedagógico para serem utilizadas em sala de aula, tendo em vista os pressupostos bakhtinianos da linguagem como interação e da produção de sentidos como atividade inerente ao contexto de enunciação, aqui compreendido como uma arena onde diferentes vozes dialogam na alteridade, engendradas nas posições sociais diversas dos interlocutores[18].

Nesse sentido, considerando o atual momento político nacional pautado em valores não democráticos, na restrição aos direitos sociais, no sucateamento dos serviços públicos, na criminalização do fazer pedagógico legitimada em projetos de lei que disputam o controle dos currículos[19], na censura a temas problematizadores das contradições da sociedade brasileira, ratifica-se o potencial dos quadrinhos de Henfil na formação de leitores capazes de compreender a realidade e em condições de transformá-la, mesmo que minimamente, pelo acesso ao conhecimento historicamente sistematizado.

[18] "[...] os locutores são seres sociais, construídos ao mesmo tempo pela interação entre eles e pelas relações com o extralinguístico e a sociedade" (BARROS, 1997, p. 33).

[19] Compreende-se por currículo: "[...] a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola que desempenha a função que lhe é própria" (SAVIANI, 2005, p. 11). O mesmo autor salienta que a atividade nuclear da escola é a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado pela classe trabalhadora.

Após o diálogo com outras pesquisas, apresentaremos o referencial teórico com relação à leitura e formação do leitor crítico, às concepções bakhtinianas de linguagem, aos quadrinhos como arte sequencial e sua linguagem verbo-visual, e à vida e obra de Henfil.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Uma vez que o objetivo de nossa pesquisa é compreender como discussões sobre violência contra as mulheres, mediadas pela linguagem verbo-visual dos quadrinhos de Henfil e textos afins, podem contribuir para a formação do leitor crítico, estimulando-o a atuar responsivamente em interlocuções sobre os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos envolvendo esse tema, faz-se necessário apresentar o referencial teórico utilizado no percurso desta pesquisa.

O presente capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos. No primeiro, apontamos as concepções bakhtinianas de linguagem, dialogismo e polifonia, dentre outras, explorando suas relações com os quadrinhos de Henfil. No segundo subcapítulo, o aporte teórico problematiza a situação da leitura no Brasil, considerando os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 4* (FAILLA, 2016) e a formação de leitores críticos na escola. No terceiro, apresentamos referenciais teóricos no campo da arte sequencial e dos quadrinhos, com ênfase na linguagem verbo-visual, no humor e na indústria cultural, salientando a relevância da utilização desses textos em sala de aula como instrumentos de crítica e transformação social, sem perder de vista os conteúdos relacionados aos sujeitos e espaços/tempos escolares e aos procedimentos e recursos utilizados pelo professor, firmados como práxis educativa. No quarto subcapítulo, o aporte teórico refere-se à Henfil, à sua vida e produção humorística, em articulação com o contexto histórico da ditadura civil-militar brasileira iniciada em 1964.

3.1 MIKHAIL BAKHTIN: LINGUAGEM, DIALOGISMO E POLIFONIA

A concepção dialógica da linguagem[20] proposta pelo filósofo russo Mikhail Mikhhailovich Bakhtin (1895-1975) tem contribuído para as mudanças desenvolvidas, atualmente, nos diversos domínios de estudo da linguagem e da educação. De acordo com essa concepção, a

[20] "Pode-se dizer que a concepção dialógica da linguagem é qualificada como dialógica porque propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal, ou seja, nas situações concretas de exercício da linguagem, dos atos de linguagem. A intersubjetividade é entendida em termos psíquicos, sociais e históricos, em vez de puramente, psicológicos, e é considerada como corolário, a condição de possibilidade da subjetividade, também ela de caráter psíquico, social e histórico: o sujeito da linguagem, sujeito do discurso, é um agente – ou melhor, um 'interagente' – alguém que age na presença, mediata ou imediata, de outro(s) agente(s)" (SOBRAL, 2008, p. 231).

linguagem, sendo uma atividade mental humana, caracteriza-se como um processo pessoal e social, só podendo ser analisada em sua complexidade nas relações entre a linguagem e a sociedade, inseridas em um contexto histórico, cultural e ideológico (BAKHTIN, 1997). Em outras palavras, o paradigma linguístico proposto por Bakhtin ultrapassa as fronteiras de um sistema fechado e imutável e privilegia a pluralidade, a dinamicidade, a diversidade, o devir, e o inacabamento dos fatos humanos e da própria condição humana. A linguagem é, portanto, elemento constituinte e constituído por sujeitos historicamente situados e por um conjunto de signos, incluindo o verbal e o visual, conforme foi apontado por Almeida (2004), em pesquisa citada no capítulo *Diálogo com Pesquisas na Área*. Em outras palavras, a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, é uma prática social que tem na língua a sua realidade material, compreendida, por sua vez, não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade dos falantes, mas "[...] como um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é a sua verdadeira substância (BAKHTIN, 1997, p. 127). Nesse sentido, o conjunto da obra de Bakhtin possui os seguintes pilares sobre os quais a concepção de linguagem se ergue: o signo ideológico, a enunciação, o discurso, o dialogismo e a polifonia.

Um signo, para Bakhtin (1997), é todo produto ideológico construído histórico e socialmente, que faz parte de uma realidade, refletindo-a ou refratando-a, além de possuir sentido e remeter a algo situado fora dele mesmo. É por meio da palavra, enquanto signo ideológico, que os enunciados são produzidos, pois ela está "[...] sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial" (BAKHTIN, 1997, p. 99). Sendo o signo, uma formação criada a partir da convenção entre os sujeitos de um grupo, ele carrega em si a representação de valores e juízos cultivados, os quais compõem a ideologia[21] desse grupo. O signo linguístico torna-se, por conseguinte, signo ideológico, caracterizado como uma realidade ideológica cuja materialidade se constrói no ambiente social e histórico pelas interações[22].

[21] "Nos textos do Círculo, a palavra ideologia é usada, em geral, para o universo dos produtos do 'espírito' humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção imaterial (talvez como herança de um pensamento idealista), e, igualmente, de formas da consciência social (um vocabulário de sabor mais materialista). Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar certa terminologia da tradição marxista)" (FARACO, 2009, p. 46).

[22] Utilizamos nesta pesquisa a concepção bakhtiniana de interação, a qual envolve vários níveis que vão além da interação face a face entre sujeitos, sendo condicionada pela situação pessoal, social e histórica dos participantes e pelas condições da enunciação.

> Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo, mas, ao contrário desse, ele também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior. Tudo o que é ideológico possui um sentido e remete a algo situado fora de si mesmo. [...] tudo que é ideológico é um signo. Sem signo, não existe ideologia [...]. A existência do signo nada mais é do que a materialização de uma comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos (BAKHTIN, 1997, p. 31).

De acordo com o exposto, Bakhtin (1997) postula que o signo reflete e refrata uma realidade. Reflete, pois se refere a uma realidade exterior a ele, e refrata porque dentro dos seus mais variados sentidos possíveis um se sobressai e outros se ocultam. Ao refratarem a realidade, os signos possibilitam não somente a descrição do mundo, de uma realidade externa (a materialidade do mundo), mas também a construção de significações desse mundo na dinâmica da história e por decorrência do caráter múltiplo, heterogêneo e inacabado das experiências concretas dos seres humanos. "Em outras palavras, a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos" (FARACO, 2009, p. 51). Decorre dessa constatação que um mesmo signo tem sentidos diferentes devido à situação sócio-histórica dos interlocutores e da interação estabelecida entre eles, produzindo, dessa forma, a enunciação, definida como "[...] um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto de condições de vida de uma determinada comunidade linguística" (BAKHTIN, 1997, p. 126). Embora a enunciação seja uma situação singular, em cada novo enunciado há referência a discursos construídos socialmente em diálogos[23], dentre os vários enunciados engendrados pelas/nas interações sócio-historicamente determinadas, e que "[...] só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso" (BAKHTIN, 2000, p. 274).

A interação verbal constitui para o Círculo a "realidade fundamental da língua" (BAKHTIN, 1997, p. 127), pois se baseia no processo de expressar-se em relação ao outro e não somente para o outro. Dessa forma, o eu só existe em relação ao(s) outro(s) dentro de uma interação verbal, pois "[...] onde não há palavras não há linguagem e não pode haver relações

[23] "O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade, que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' em um sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja" (BAKHTIN, 1997, p. 117). Ressalta-se que, ao contrário do que se supõe a concepção de diálogo como algo harmônico e de compreensão mútua, para Bakhtin o diálogo é, principalmente, lugar de tensão, campo de luta, de confronto entre alteridades, uma arena de vozes onde os sujeitos se constituem pela e na linguagem.

dialógicas; essas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas" (BAKHTIN, 2000, p. 323). Tais interlocutores da enunciação são sujeitos sócio-historicamente situados e não abstratos, compreendendo-se mais uma vez o caráter ideológico do signo.

> A realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica. A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos. Preliminarmente, portanto, separando os fenômenos ideológicos da consciência individual, nós os ligamos às condições e às formas da comunicação social. A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos (BAKHTIN, 1997, p. 36).

A partir disso, o discurso (a língua em sua integridade concreta e viva) não é individual porque se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores compreendidos como seres sociais, e se constrói "[...] como um diálogo entre discursos, ou seja, mantém relações com outros discursos que o precederam, sendo o dialogismo compreendido como a condição do sentido do discurso" (BARROS, 1997, p. 33). Deve-se, portanto, a Bakhtin (2000), a concepção de discurso pautada na dialogia, pois para ele a comunicação só existe na troca dialógica entre o meu discurso e o(s) do(s) outro(s): "[...] todo discurso dialoga com outro discurso e toda palavra é cercada de outras palavras" (BAKHTIN, 2000, p. 319). Por isso, o sujeito não é somente ele mesmo, mas também os outros que o constituíram, conscientemente ou não, pelas vias discursivas.

No entanto, o conceito de dialogismo em Bakhtin não está atrelado à ideia de um diálogo face a face entre interlocutores, mas sim entre discursos, já que "[...] o interlocutor só existe enquanto discurso" (FIORIN, 2006, p. 166). Por isso, "[...] todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro" (FIORIN, 2006, p. 170). Dessa maneira, o dialogismo define o ser humano, pois o outro é imprescindível para a concepção do caráter dialógico da linguagem, sendo impossível pensar o ser humano fora das relações que o ligam a outro. A alteridade se torna, então, a condição para a identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente em outros "eus" no sentido de que uma pessoa deve passar pela consciência do outro para se constituir (FIORIN, 2006). Isso explica, conforme Bakhtin (2000, p. 294) "[...] por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros". Nesse contexto, compreendemos os

sujeitos como seres históricos, sociais, expressivos e produtores de textos[24].

Como aponta Brait (2005), o dialogismo na teoria bakhtiniana pode ser interpretado como o elemento instaurador da natureza interdiscursiva da linguagem, isto é, como o diálogo permanente, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma determinada sociedade e como o elemento representativo das relações entre o eu e o outro nos processos discursivos construídos sócio-historicamente pelos sujeitos.

Conforme já explorado, dialogismo[25] se refere ao princípio constitutivo da linguagem e de todo discurso. Já a polifonia, outro conceito proposto por Bakhtin, pode ser entendida como "[...] uma estratégia discursiva acionada na construção de um texto" (BARROS, 2003, p. 5-6). O termo "polifônico" é utilizado para caracterizar textos nos quais se deixam entrever várias vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem. Em um texto polifônico os personagens têm o poder de significarem diretamente e de se tornarem sujeitos do próprio discurso, não se constituindo apenas como objetos do discurso do autor[26]. Enquanto nos textos polifônicos as vozes se mostram e dialogam entre elas, nos textos monofônicos elas se ocultam sob a aparência de uma única voz. Assim, todo texto é, por essência, dialógico, mas nem todo texto é polifônico. Para produzir um efeito de polifonia

> [...] o autor projeta o discurso em primeira pessoa, isto é, o sujeito da enunciação atribui a palavra e o saber a um narrador, mas ao mesmo tempo em que se faz essa delegação, o sujeito da enunciação, por meio de outra ou de outras vozes, desqualifica o narrador como sujeito do saber, mais precisamente, do saber interpretar. Não há, dessa forma, no discurso, uma voz confiável, que possa interpretar e resolver a ambiguidade narrativa (BARROS, 1997, p. 40).

[24] Nessa perspectiva, definimos texto como: "[...] objeto significante e de significação, isto é, o texto significa [...]; produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural etc. [...]; dialógico: define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos (da situação, da enunciação) e só assim, dialogicamente, constrói-se a significação; [...] único, não reproduzível, não reiterável ou repetível" (BARROS, 1997, p. 24).

[25] Ressalta-se que o dialogismo encontra-se presente nas obras do Círculo de três maneiras distintas: "a) como princípio geral do agir – só se agem em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir a ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença; b) como princípio da produção dos enunciados/discursos, que advém de 'diálogos' retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos; c) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções do conceito" (SOBRAL, 2014b, p. 106).

[26] Bakhtin não reserva uma função secundária ao autor no processo polifônico, o qual não renuncia ao seu ponto de vista nem se limita a criar pontos de vista alheios. "O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro 'eu para si' infinito e inacabável" (BEZERRA, 2014, p. 194).

Em relação ao uso dos quadrinhos na sala de aula, podemos considerar a presença da multiplicidade de vozes produtoras do efeito de polifonia, possibilitando ao leitor relacioná-las a um tempo e a um espaço e, ao mesmo tempo, promoverem a produção de sentidos, diálogos e contrapalavras. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 117): "O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações e apreciações". É assim que os sentidos dos elementos verbo-visuais dos quadrinhos estão intrinsicamente relacionados ao momento da enunciação, visto terem eles a propriedade de recriação, graças à possibilidade de sentidos vários, pelas singularidades dos sujeitos, pelos contextos de enunciação e pelos processos constitutivos da linguagem, os quais podem desestabilizar as possíveis significações. Retomamos, assim, a perspectiva dialógica, "[...] que descarta qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos e, por outro lado, preserva as ressonâncias de outros ditos, já-ditos e/ou não ditos da linguagem" (DI FANTI, 2003, p. 98).

Como a sociedade não é uniforme, dadas as condições de produção e circulação dos discursos, esses, também são heterogêneos e vão se apresentar de acordo com a condição de elaboração, a intencionalidade e os contextos enunciativos. É essa dimensão interativa da linguagem constituída entre sujeitos sócio-historicamente situados e inacabados que interessa à reflexão aqui empreendida, pois, ao analisar os desenhos de Henfil, pode-se delinear o lugar de onde se fala, para quem se fala, com qual intenção, e as vozes e discursos presentes. Portanto, o sujeito, no exercício do discurso, apropria-se das formas e sentidos de que a linguagem dispõe, constrói sua visão de mundo sobre o tema abordado, na perspectiva de envolver os demais interlocutores, dos quais se exige responsividade e responsabilidade (ou responsibilidade)[27].

Macêdo (2015), pontua a relação entre o ato responsável/ato responsivo e o posicionamento ético de um sujeito singular em determinado contexto. Como sua pesquisa trata dos grafites em Vitória, Macêdo (2015) salienta que o ato de pintar os muros da cidade para os grafiteiros está relacionado a um posicionamento ético resultante da interação entre o processo, ou seja, a

[27] A responsibilidade "[...] trata-se de um neologismo em língua portuguesa que proponho com o objetivo de traduzir o termo russo, não neológico, *otvetsvennost*, que une responsabilidade, o responder pelos próprios atos, à responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa. O objetivo é designar, por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção da responsabilidade do agente pelo seu ato, um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente" (SOBRAL, 2014a, p. 20).

vivência em determinado contexto e o produto, a imagem artística elaborada.

> [...] o conceito de ato responsável remete também a uma atitude responsiva em relação à determinada situação dada. A apresentação das diferentes formas de enunciação de intervenção urbana apresentada por esses sujeitos singulares apontou para um dever concreto e singular que cada um deles adquiriu ao se posicionar na interação com seus contextos específicos (MACÊDO, 2015, p. 287).

De acordo com Bakhtin (2000), para compreendermos a enunciação de outro, devemos nos orientar em direção a ela em uma atitude responsiva e responsável com potencial para a produção de réplicas em diálogos contínuos e inacabados.

> Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em outro contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2000, p. 313).

Do mesmo modo, só produzimos sentidos para os desenhos de Henfil quando reagimos à linguagem verbo-visual presente neles, a qual desperta ressonâncias ideológicas, respostas responsáveis concernentes ao momento sócio-histórico, que garantem a produção de conhecimento em um campo múltiplo e de tensão[28], o conhecimento do mundo e suas condições materiais de vida, e o reconhecimento do outro nas relações dialógicas. Por conseguinte, podemos perceber o mundo a partir da perspectiva – e leituras – do outro, possibilitando a nossa transformação e constituição como sujeitos. Para tanto, Bakhtin recorre ao conceito de exotopia, compreendido como o movimento realizado pelo pesquisador para se colocar no lugar do outro e ver o mundo a partir do olhar desse outro, isto é, "[...] significa desdobramento de olhar a partir de um lugar exterior" (AMORIM, 2003, p. 14). O processo exotópico se realiza justamente quando, munido desse olhar do outro, o sujeito retorna a si mesmo e coloca em ação o excedente de visão que o outro proporcionou, reconstruindo o seu pensar sobre o mundo e sobre ele mesmo.

[28] "A tensão em Bakhtin não é algo negativo nem algo a ser superado. Ao contrário, ela é constitutiva da criação humana, porque ela é o que atesta a presença do outro, daquele que não se identifica comigo, daquele que me escapa e a quem minha palavra se dirige" (AMORIM, 2014, p. 111).

> [...] ao tomar distância, coloca-se fora do outro, o que confere ao pesquisador um excedente de visão que lhe permite dar forma e acabamento ao que ouviu, completando-o. Esse processo compreensivo bakhtiniano supõe duas consciências, dois sujeitos que se interpenetram e se alteram mutuamente. O pesquisador tem possibilidades de aprender, se transformar e se ressignificar durante o processo de pesquisa. O mesmo acontece com o pesquisado, que não sendo coisa, mas sujeito, tem também oportunidade de refletir, aprender e se transformar no transcorrer da pesquisa (FREITAS, 2009, p. 5).

Em outras palavras, uma relação dialógica produtiva é aquela criadora de exotopia, ou seja, quando, a partir do que percebo no que o outro vê em mim, consigo ver-me de maneira diferenciada e não coincidente com a visão que eu tinha a meu respeito antes da relação, apontando, assim, para um de excedente de visão e consciência. Nesse sentido, o acabamento daquilo que é por natureza, inacabado, a objetivação e o excedente de visão em função da distância[29], como aponta Amorim (2014, p. 102), implicam um duplo movimento: "[...] o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar a sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única em um dado contexto histórico e os valores que ali afirma". É dessa tensão e diálogo marcados pela perspectiva da alteridade e pelo excedente de visão que se dá a compreensão responsiva, a qual leva o pesquisador a construir suas réplicas no momento da pesquisa. Assim,

> Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar e, depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; deve emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2000, p. 45).

Salientamos que a pesquisa com os quadrinhos de Henfil contribui para a formação de leitores críticos, pois a leitura proposta não envolve apenas a decodificação, mas sim um processo dialógico de construção de sentidos, a produção de um excedente de visão, de diferentes formas de enunciação, as quais envolvem o contexto dessa produção, o conhecimento prévio[30]

[29] "Da correlação entre estes três conceitos – excedente de visão, distância e acabamento – podemos extrair que o sujeito em Bakhtin é sempre de uma incompletude fundante (é a relação com a alteridade que lhe dá existência) e o que demanda de completude – o movimento em direção ao outro – será sempre um movimento que não produz solução, no sentido de que o excedente de visão permanecerá produzindo novos acabamentos a que o *eu* não tem acesso" (GERALDI, 2010, p. 289).

[30] O conhecimento prévio do leitor envolve três níveis: o linguístico, que é implícito, abrangente, pois varia desde o conhecimento do léxico, da pronúncia, até as regras sociais de uso da língua; o textual, que compreende o conhecimento dos gêneros textuais, as formas do discurso e seus usos; e o enciclopédico ou de mundo, o qual abrange os conhecimentos adquiridos pelo sujeito por meio de suas experiências (KLEIMAN, 1989).

dos sujeitos singulares em interação, a visão de mundo deles, as vozes incorporadas ao processo discursivo, exigindo do leitor uma compreensão responsiva ativa frente as situações abordadas e um posicionamento crítico e responsável diante da realidade e dos outros.

> Como temos distintas histórias de relações com os outros – cujos 'excedentes de visão' buscamos em nossos processos de constituição -, vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção de sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São essas histórias que nos fazem únicos e 'irrepetíveis'. Unicidade incerta, pois se a compreendermos como palavras que antes de serem nossas foram e são também dos outros, nunca teremos certeza se estamos falando ou se algo fala por nós (GERALDI, 2007, p. 51-52).

Henfil se mostrava consciente dos limites entre a intenção por trás de seus quadrinhos e o que ele chamava de "parceria do leitor": "[...] você pode criar um personagem para defender determinada ideia, mas como você precisa da parceria do leitor, pode o veneno virar remédio e vice-versa" (HENFIL apud SOUZA, 1985, p. 15). Nesse sentido, Henfil salienta o inacabamento e o devir de seus sujeitos/leitores, que podem ou não produzir sentidos em consonância com aqueles propostos por ele, pois "[...] no mundo da vida de cada um de nós, não há acabamento definitivo a ser perseguido. Há sempre algo-a-ser-alcançado: o que nos vai dando sentido, direção (nunca reta nem linear)" (GERALDI, 2013, p. 19).

Ao escolhermos como *corpus* de nossa pesquisa a produção humorística de Henfil, compreendemos que as leituras elaboradas pelos alunos demonstrarão as relações dialógicas e as interações a serem construídas entre eles e os quadrinhos, entre eles e Henfil, entre eles e a pesquisadora. Nesse processo educativo, que tem o princípio da alteridade como fundante, os sujeitos envolvidos comparecem com suas contrapalavras e o excedente de visão em movimentos de compreensão ativa[31], quando sentidos ressurgem, outros são construídos, mas sempre como projeções do compromisso com o futuro, o qual justifica a própria existência da relação pedagógica.

> É no panorama em que estou que o outro vê, que adquiro para ele contornos definidos. Somente ele pode me fornecer esses contornos, essas definições provisórias. Em consequência, ele tem um excedente de visão com que poderá preencher, na forma de uma completude provisória, minha incompletude. Obviamente, dele eu também sou um outro e, como tal, com excedente de visão.

[31] Bakhtin (2010) distingue duas formas de compreensão: a compreensão passiva é aquela que exclui a possibilidade de uma resposta ao se deter apenas na decodificação de um signo e na repetibilidade; a compreensão ativa contém o germe da resposta, como um princípio ativo criador de possibilidades de compreensão dinâmica, múltipla e inacabada. Nesse sentido, compreensão e resposta se fundem dialeticamente, sendo impossível uma sem a outra.

> Ambos incompletos, só temos uma forma de relação que possa preencher o vazio: a aproximação dialógica é a forma de encontrar completudes provisórias (GERALDI, 2013, p. 18).

Nesse sentido, essas interações entre sujeitos do discurso situados em um contexto sócio-histórico remetem ao ato responsável preconizado por Bakhtin, pois espera-se que a partir dessas interações possam surgir novos enunciados e discursos elaborados pelos próprios alunos, considerados como sujeitos capazes de realizar leituras críticas e de opor à palavra do outro uma contrapalavra em um campo de diálogo tenso e múltiplo, de modo que há "[...] no pensamento bakhtiniano do sujeito datado um entrelaçamento entre passado, presente e futuro que se realizam concretamente num espaço historicizado pelo tempo" (GERALDI, 2010, p. 291).

No próximo subcapítulo, refletimos a respeito do processo de leitura e do seu ensino na escola explicitando as concepções de leitura e língua que podem embasar as práticas educativas em sala de aula voltadas para a formação de leitores críticos, capazes de atuarem de maneira responsável e responsiva em relação aos textos, e de (re)viverem sentidos para os quadrinhos de Henfil, considerando o atual contexto sócio-histórico.

3.2 LEITURA, ENSINO E FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Vivemos um momento no qual a fala dominante busca despolitizar tanto o acesso à escrita e à leitura quanto aos saberes por elas veiculados. Os discursos oficiais reforçam a ideia de que ler é uma questão somente de "gosto", de "querer", de hábito (daí a expressão "adquirir a leitura como hábito", tão comum em nossas escolas), independente dos vínculos sociais estabelecidos pelos sujeitos e de suas condições materiais de vida (BRITTO, 1999). No entanto, não se pode dissociar o ato de ler da construção e legitimação de um tipo de saber e conhecimento socialmente valorizado, veiculado pelas mídias em nossa sociedade e associado às classes dominantes. Tal fato ocorre, pois a escola e a sociedade ainda tomam a escrita como expressão de verdade disseminando a perspectiva de que os escritos oferecidos dentro dela são sempre objetivos e não passíveis de questionamento, dúvidas, respostas ou contrapalavras. Resulta daí uma compreensão passiva e reprodutora dos textos, desconsiderando o aluno como sujeito ativo e produtor de sentidos, e que se encontra baseada

na visão de escola como transmissora de informações incontestáveis, dificultando a formação de leitores críticos e questionadores da realidade. Para Silva (2009), esses paradigmas construídos em relação à escola e à escrita como "verdade" favorecem a perpetuação da pobreza, da dominação e da desigualdade social e racial no país.

> [...] a criticidade, enquanto emblema da cidadania e valor atitudinal, é trabalhada ideologicamente por aqueles que detêm o poder econômico e político. Isto porque a conservação e reprodução dos esquemas de privilégio dependem, fundamentalmente, da ignorância e do conformismo, aqui tomados como forma de escravização da consciência. Daí que a presença de sujeitos críticos e, por extensão, de leitores críticos, seja incômoda, seja tomada como um risco aos detentores do poder. Não é de estranhar que características como a docilidade, a ingenuidade e a cordialidade sejam tomadas como as grandes virtudes do brasileiro (SILVA, 2009, p. 23).

A desconsideração da dimensão política dos conteúdos disponibilizados pela escola impede a percepção crítica do conhecimento e da leitura como atos políticos, oferecendo-lhes objetividade e neutralidade que, na prática, significa entendê-los como algo sem implicações sócio-históricas. Ao mesmo tempo, ao compreendermos a leitura e o processo de transmissão e produção de conhecimento como sócio-historicamente determinados, devemos considerar que a sociedade na qual vivemos é marcada pela divisão em classes sociais que se relacionam à base da força, da exploração da classe trabalhadora, da disputa por espaços e discursos, da imposição de saberes/fazeres pela elite, manifestados nas condições de produção da vida material. Ocorre, conforme nos aponta Souza (2009), que em sociedades com alto nível de desigualdade como a nossa, o processo de transmissão de saber, conhecimentos e conteúdos científicos, tecnológicos e culturais permanece restrito à classe detentora do poder, relegando as demais classes à condição de marginalidade.

Sendo assim, a leitura, bem como o acesso ao conhecimento sistematizado, pode se apresentar como instrumento de controle empregado pelos setores dominantes, à medida em que a leitura passa a ser associada ao acesso a informações, as quais pressupõem conhecimento e poder. Nesse caso, a leitura é o elemento colaborador para a reprodução das estruturas sociais, ao inviabilizar questionamentos sobre as condições materiais de existência.

A leitura pode, dialeticamente, apresentar-se como instrumento de conscientização, de acesso à cidadania plena, ao conhecimento e ao saber sistematizado. Nesse caso, a leitura coloca-se como meio de aproximação entre os sujeitos e a produção cultural, histórica, científica relativa a um tempo e espaço históricos, sendo imprescindível a democratização dos bens

culturais para a superação das contradições da sociedade na qual vivemos e para a formação plena dos indivíduos, reconhecidos em sua historicidade e capazes de lutar contra a exploração e a alienação impostas pelo domínio do capital.

> [...] a tarefa que se coloca agora, além da simples insistência do ato de ler, está na democratização do acesso aos bens de cultura que se articulam com a leitura e na constituição de um leitor capaz de perceber e evitar as armadilhas ideológicas do texto; um leitor capaz de, encontrando a autoria do texto que se dá a ler, posicionar-se criticamente diante do outro e, tomando-lhe a palavra, torná-la sua (BRITTO, 2002, p. 14).

Silva (2009) ressalta que para a constituição de um leitor crítico e transformador é preciso desmistificar a concepção ingênua, idealizadora e redentora da leitura e da própria educação[32], que se articula a uma visão de sociedade na qual o sucesso e o insucesso são de exclusiva responsabilidade dos sujeitos particulares, negligenciando, assim, as determinações sociais do fenômeno educativo e o caráter excludente e discriminador do modo de produção capitalista pautado em ideais meritocráticos e individualistas. Para Britto (2002), não é fácil essa construção social do leitor crítico, tendo em vista as atuais condições materiais de existência: "Não há dúvida: o leitor crítico (que não necessariamente coincide com o intelectual erudito) não interessa à ordem estabelecida" (BRITTO, 2002, p. 13).

Nesse sentido, a leitura como dispositivo de transformação social só é possível quando a instituição escola compreende as contradições existentes na sociedade brasileira e o professor está capacitado para se posicionar com lucidez frente aos paradigmas reducionistas pautados, exclusivamente, na homogeneização do pensamento, no processo mecânico de decodificação e no leitor como um sujeito passivo e acrítico, que apenas capta/decodifica as informações do texto e reproduz significados, sem autonomia para réplicas ou contrapalavras opositoras à ordem vigente. Silva (1999) se posiciona:

> É claro que me coloco numa posição decididamente contrária às concepções redutoras de leitura dentro do nosso sistema educacional. Isto porque, se radicalmente assumidas, essas concepções podem agir em sentido oposto ao objetivo maior da escola, que é o de produzir leitores o que a nossa sociedade necessita. E no meu modo de entender, a sociedade brasileira não está solicitando o leitor ingênuo e reprodutor de significados, mas sim cidadãos leitores que produzam novos sentidos

[32] Saviani (2012) aponta que as teorias não críticas concebem a educação como autônoma e desvinculada da estrutura socioeconômica e das determinações sociais. A educação teria, portanto, a função de corrigir distorções e promover a equalização social, garantindo a integração de todos os indivíduos na sociedade e possibilitando a superação das desigualdades e da marginalização, impeditivas da construção de uma sociedade igualitária. Assim, a escola desempenha o papel de reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.

> para a vida social através da criatividade, do posicionamento crítico e da cidadania (SILVA, 1999, p. 17).

Enfatizamos o estudo realizado por Marcuschi (2008), que explicita como as concepções de língua são fundamentais para direcionar práticas de leitura em prol da formação de leitores críticos. É necessário, por conseguinte, refletirmos sobre tais concepções e as práticas de leitura a elas relacionadas. A primeira concepção de leitura tem como foco o autor, sendo desconsiderado o conhecimento e as experiências do aluno, cujo papel não corresponde a um sujeito ativo e autônomo, produtor de contrapalavras para o texto, cabendo-lhe tão somente captar as ideias do autor, uma vez que os significados estão no texto escrito. Por conseguinte, a compreensão textual se torna objetiva e a transmissão de informações um processo de captação/extração de significados. De acordo com essa concepção de leitura, a língua é instrumento para a transmissão de informações e sistema de codificação, desvinculada de seus aspectos cognitivos, históricos e sociais (MARCUSCHI, 2008), incumbindo, assim, o leitor a assumir uma atitude passiva ao realizar apenas atividades de reconhecimento, extração e reprodução de significados textuais decodificadas, impossibilitando a compreensão responsiva[33].

A outra concepção mantém o foco sobre o texto, sendo a leitura norteada pelo paradigma da codificação. Nesta concepção, cabe ao leitor passivo decodificar o texto através do conhecimento sobre o código utilizado. A língua é, portanto, considerada atividade abstrata, a qual se materializa por meio de um código e é estudada em suas propriedades estruturais autônomas (MARCUSCHI, 2008).

É possível perceber que as duas concepções apontadas acima são aquelas predominantes nas práticas de leitura em sala de aula e que negam ao aluno o direito de assumir um papel ativo e responsivo diante do texto e da realidade. Dessa maneira, a leitura ainda tem sido, majoritariamente, trabalhada como decodificação ou simples captura dos sentidos de um texto, desconsiderando os aspectos como a historicidade e o conhecimento do aluno, bem como suas vivências e expectativas diante de um texto situado sócio-historicamente e com

[33] "[...] compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula essa compreensão responsiva ativa: o que ele espera não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc" (BAKHTIN, 2000, p. 291).

intencionalidades que o atravessam. Tal compreensão distancia o aluno da leitura por prazer e daquela que constrói novos sentidos para/no mundo, conforme nos aponta a pesquisa de Guimarães (2007), pois ao se prender somente aos aspectos estruturais da língua e sua decodificação, impõe a descoberta de um único sentido para o texto, cabendo ao leitor ser um mero reprodutor de ideias ao ler por obrigação ou apenas para o cumprimento de atividades impostas pela escola. Nesse sentido, Kleiman (1989) salienta:

> A leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com o sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem (KLEIMAN, 1989, p. 35).

Uma outra concepção de leitura e língua possibilita ao aluno assumir essa postura ativa, crítica e responsiva. Nesse processo de leitura são considerados os elementos linguísticos, os quais compõem o texto e como estão organizados, porém é necessário que o leitor acione os conhecimentos prévios (linguístico, textual e enciclopédico) e realize inferências[34] para a efetiva interação e processo de construção de sentidos. Tal concepção está estruturada sob a visão de língua como atividade sócio-histórica, em que o sentido é produzido de modo situado, estando o foco da leitura na interação autor-leitor-texto. Em outras palavras, pode-se dizer que "[...] a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Nessa concepção, o texto pode ser analisado como um tecido estruturado, uma entidade significativa de comunicação determinada pelas condições materiais de uma dada sociedade. "De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma reconstrução do mundo [...] ele refrata o mundo na medida que o reordena e reconstrói" (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Possibilita-se, assim, ao aluno o desenvolvimento de uma atitude responsiva ativa e crítica diante do texto quando

> [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa, simultaneamente, em relação a ele, uma ativa posição responsiva; concorda ou discorda dele (totalmente ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc. [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2000, p. 271).

[34] "Basicamente se entende por inferência aquilo que se usa para estabelecer uma relação não explícita no texto entre dois elementos desse texto. As inferências surgem de uma necessidade e do conhecimento de mundo do leitor" (KOCH, 2000, p. 70). Inferências são operações cognitivas realizadas pelo leitor para construir novos sentidos a partir de informações encontradas explicitamente no texto.

Ressaltamos que o texto na perspectiva bakhtiniana deixa de ser uma unidade fechada, acabada em si, e passa a ser analisado como um tecido estruturado, uma entidade significativa de comunicação, um artefato sócio-histórico e uma dimensão discursiva considerada em suas múltiplas situações de interlocução, isto é, como resultado de trocas entre sujeitos situados em um contexto determinado.

> O texto apresenta informações ao leitor-aluno, que, por sua vez, também leva ao texto seus conhecimentos prévios sobre o tema apresentado, produzindo-se uma interação, com características idiossincrásicas, isto é, próprias do leitor, únicas, pessoais. Nesse processo, há um diálogo entre o texto e o leitor, em que ambos fornecem informações a cada um deles, iniciando-se o processo de produção de sentidos, em função dos aspectos sócio-histórico-ideológicos presentes tanto no texto, quanto na situação de recepção de leitura. [...]. Valem os sentidos que são produzidos para o texto, a partir da interação estabelecida pelos participantes da situação comunicativa, da enunciação ali definida. É certo que essa situação comunicativa estabelece os níveis possíveis de leitura, determinando, inclusive, os sentidos possíveis de serem produzidos. Dessa forma, não é qualquer sentido que vale nessa interação, pelo contrário, somente aqueles que são pertinentes à enunciação marcada (MENEGASSI, 2010, p. 175-176).

Geraldi (1984) também nos aponta que as práticas de leitura adotadas pelo professor na sala de aula dependem da concepção de linguagem construída por esse professor: a linguagem como expressão do pensamento, correspondendo a uma visão tradicional, a qual relaciona "expressão" com "pensamento"; a linguagem como instrumento de comunicação, que compreende a língua como um código (conjunto de signos) por meio do qual o emissor transmite uma mensagem ao receptor a quem cabe decodificá-la; a linguagem como forma de interação e formação humana e de produção de subjetividades, construída por interlocutores sócio-historicamente determinados, os quais influenciam o processo de construção de sentidos e são influenciados por ele. Para Geraldi (1996, p. 96): "Compreendendo a linguagem como interlocução entre sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos, impossível descontextualizá-la do processo de constituição da subjetividade".

Assim como Geraldi (1984), nesta pesquisa são adotados os mesmos referenciais postulados por Almeida (2004) e Jacobik (2011), que tomam a leitura como situação dialógica e a linguagem em uma perspectiva bakhtiniana, ao considerar o leitor um sujeito atuante sobre o texto e constituído dialogicamente na interação com o contexto e nas interlocuções e encontros pautados na alteridade e no vir-a-ser.

Conforme explicita Guimarães (2007), ratificamos a necessidade de planejarmos as práticas

escolares de formação de leitores a partir de uma ressignificação do ato de ler, o qual envolve dimensões estéticas, linguísticas, sociais, históricas e culturais, não sendo apenas a decodificação e captura de sentidos do texto. Reitera-se o proposto por Silva (1999), ao asseverar que a leitura não pode ser concebida como simples decodificação de sinais ou como a reprodução mecânica de informações, pois práticas pautadas nessa concepção tendem a transformar o leitor em consumidor passivo de mensagens não significativas para ele, descaracterizando o ato de ler como prática social e como processo dialógico de construção de sentidos:

> A leitura se manifesta como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. É essa mesma experiência (ou vivência dos horizontes desvelados através do texto) que vai permitir a emergência do ser leitor. Por sua vez, os novos sentidos apreendidos na experiência do leitor fazem com que esse se posicione em relação ao documento lido, o que pode gerar possibilidades de modificação do texto evidenciado através do documento (SILVA, 2011, p. 110).

Diante do exposto, é preciso que a escola adote uma visão ampliada de leitura, tendo em vista as relações estabelecidas com o texto, sendo elas: a leitura para a busca de informações, que ocorre quando vamos ao texto para buscar respostas, para saber algo que nos falta; a leitura-fruição-do-texto, quando estabelecemos com o texto uma relação gratuita e de prazer estético; a leitura-estudo-do-texto, quando vamos ao texto para saber o que ele tem a nos dizer; a leitura-aplicada, quando a partir de um texto, somos capazes de construirmos outros saberes e transformarmos nossa ação sobre/no mundo (GERALDI, 1996). Essa tipologia pode favorecer práticas escolares de formação de leitores críticos para além das atividades mecânicas e reprodutoras e, em quaisquer dos tipos de relações sugeridas, o leitor sai enriquecido: seja em termos de conteúdo dos textos, ou de suas configurações textuais e discursivas.

> [...] como a palavra lida é sempre o lugar da ‘startização’ de muitas outras palavras do leitor, suas contrapalavras, a compreensão resulta não do reconhecimento da palavra aí impressa, aí ouvida, mas do encontro entre as palavras e suas contrapalavras (na metáfora bakhtiniana, na faísca produzida por esse encontro). Dada a impossibilidade de prever quais contrapalavras que virão a esse encontro, porque elas para ele comparecem segundo os percursos já percorridos por cada diferente leitor e segundo os inumeráveis momentos da leitura, é impossível prever todos os momentos que a leitura produz. Por isso, um texto, uma vez nascido, passa a ter histórias que não são a reprodução de sentidos sempre idênticos a si mesmos. (GERALDI, 2002, p. 81).

As práticas de leitura se tornam, assim, momentos de encontros e desencontros, palco de tensões entre palavras (palavras do leitor e alheias), de movimentos de diferentes olhares e das

múltiplas vozes dos interlocutores, no diálogo entre o dito e o que fica por dizer no texto, na atitude responsável e responsiva assumida pelo leitor, que promove o encontro entre as palavras do texto e as contrapalavras. Nesse ponto, Perissé (2005) enfatiza:

> Recriar-se como ser humano, ler as entrelinhas do texto lido, transcender a aparência, o imediato, o desentranhar do texto seu mais profundo sentido e, por consequência, do mundo que o texto simboliza e interpreta. Recriar-se como ser humano, transcender os automatismos, exercitar a liberdade, ver a beleza, buscar respostas generosas para as interrogações da vida (PERISSÉ, 2005, p. 67).

Diante do exposto, consideramos relevante apresentar alguns dados sobre a leitura no Brasil da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 4* (FAILLA, 2016), cujo objetivo central é conhecer o comportamento leitor da população brasileira medindo a intensidade, forma, limitações, motivações, representações e condições de leitura e de acesso ao livro (impresso e digital) da população brasileira a partir dos 5 anos. A coleta de dados foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2015, por meio de pesquisa quantitativa de opinião, pela aplicação de questionário e entrevistas presenciais com duração média de uma hora, realizadas nos domicílios de brasileiros alfabetizados ou não, totalizando 5.012 entrevistas domiciliares em 317 municípios (FAILLA, 2016). A pesquisa apurou que 25% dos entrevistados têm o gosto como motivação para a leitura, e 19% lê para atualização cultural ou para adquirir conhecimento geral; porém 49% aponta a leitura como "conhecimento". Quanto ao local em que leem, 81% o faz em casa e 25% em sala de aula, havendo, nesse caso, uma diminuição em relação à leitura realizada na escola, considerando as outras edições da pesquisa; 77% dos leitores gostariam de ter lido mais nos últimos três meses, e 43% alega falta de tempo para o ato de ler; a leitura de jornais ou livros em papel ou digitais é realizada por apenas 24% dos entrevistados em seu tempo livre, e 74% prefere assistir televisão; 74% não comprou livros nos últimos três meses e 44% realizou a compra em livrarias físicas; quanto ao gosto pela leitura, 43% gosta um pouco e 30% gosta muito de ler; quanto à pessoa que mais influenciou o hábito de leitura entre leitores, 15% aponta a mãe ou outra pessoa do sexo feminino e 10%, algum professor ou professora; apenas 10% menciona a escola como motivadora da leitura realizada por eles no momento da pesquisa, indicando um decréscimo da influência da escola na formação de leitores, considerando o percentual de 25% dos entrevistados na edição de 2011 da pesquisa; a Bíblia é citada por 22% dos professores como o último livro lido (ou que estava sendo lido), sendo também citados livros religiosos ou de autoajuda, e 50% não citou livro algum; Augusto Cury e Chico Xavier estavam entre os autores mais citados. Dentre

outros dados levantados, a pesquisa também constatou que, como observado em edições anteriores, o hábito de leitura dos pais tem forte influência na construção de hábitos de leitura dos filhos.

Com relação à leitura de gibis e histórias em quadrinhos[35], a pesquisa apresentou os resultados: 56% não lê gibis ou histórias em quadrinhos, considerando a frequência de leitura por tipo de material, independente do suporte[36]; tendo como variável a escolaridade, observa-se que quanto maior o nível, menos se lê gibis ou histórias em quadrinhos, ocorrendo o mesmo resultado no que tange à faixa etária (quanto maior é a idade, menos se lê). Ainda em relação à frequência da leitura de quadrinhos, 9% lê todos os dias ou quase diariamente; 12%, pelo menos uma vez por semana; outros 12%, uma vez por mês e 11%, menos de uma vez ao mês. Somados, representam 44% de leitores, sendo 33%, com frequência regular. Das crianças e adolescentes entrevistados com idades entre 5 e 10 anos, 29% deles disseram ler quadrinhos; entre 11 e 13 anos, 21%; e entre 13 e 17 anos, 15%. De acordo com análise de Ramos (2017):

> Essa aceitação [dos quadrinhos] deve ser ainda maior. Isso porque as duas edições da pesquisa definiram como leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos três meses anteriores à entrevista. A construção desse perfil exclui aquela pessoa que teve contato com quadrinhos publicados na forma de revista – são elas que predominam nas bancas de jornal de todo o país (RAMOS, 2017, p. 176).

Os indicadores da qualidade de leitura do brasileiro analisados na pesquisa revelam, de modo geral, alguns dados significativos em relação às edições anteriores: o aumento da escolaridade média da população, tanto na educação básica, quanto na educação superior; o crescimento do percentual da população leitora no Brasil para 56%, em face dos 50% apontados no estudo anterior; o aumento dos livros lidos durante um ano, tanto entre os estudantes (de 6.2 por

[35] Na pesquisa, os gibis não fazem parte da categoria "livros" (mesmo conceito adotado em 2011) e estão incluídos em duas categorias: gibis/histórias em quadrinhos/RPG ou gibis/histórias em quadrinhos. Na categoria "livros" fala-se de livros tradicionais, livros digitais/eletrônicos, áudio livros digitais-daisy, livros em braile e apostilas escolares, excluindo os manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais (FAILLA, 2016).

[36] O suporte é definido por Marcuschi (2003, p. 5) "[...] como suporte de um gênero, um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto". Para a compreensão do conceito de suporte, faz-se necessária a definição de gênero textual, do mesmo autor: "Gênero (textual, de texto, discursivo, do discurso) – Trata-se de textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças histórica, sociais, institucionais e tecnológicas" (MARCUSCHI, 2003, p. 3).

habitante/livro, em 2011, para 9.3, em 2015) quanto entre não estudantes (de 2.3, em 2011, para 3.3, em 2015); um aumento no quesito “gosto pela leitura”: em 2011, 25% disse “gostar muito” e 30%, “não gosta”; em 2015, 30% informou “gostar muito” e 23% disse “não gostar”.

Mesmo diante dos dados apresentados, ainda há muito a ser feito quanto à promoção da leitura no Brasil, principalmente, no contexto escolar, e à leitura de gibis/histórias em quadrinhos, pois, conforme nos apontam Bourdieu e Chartier (2011), a leitura como prática social encontra-se intimamente relacionada com o nível de instrução dos sujeitos, o que nos remete aos resultados da pesquisa referentes ao aumento da escolaridade da população brasileira e aumento dos livros lidos por iniciativa própria.

> A leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo contexto escolar, isto é, de que o nível de instrução vai ser mais poderoso no sistema dos fatores explicativos, sendo a origem social o segundo fator. No caso da leitura, hoje, o peso do nível de instrução é mais forte. Assim, quando se pergunta a alguém seu nível de instrução, tem-se já uma previsão concernente ao que se lê, ao número de livros que leu no ano etc. Tem-se também uma previsão no que diz respeito a sua maneira de ler (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 237).

Justifica-se, portanto, adotarmos em nossa pesquisa uma concepção dialógica de leitura, a qual contribui para a formação do leitor crítico, que não só compreende as intencionalidades de um texto, mas também se posiciona diante delas, produzindo contrapalavras às palavras alheias. Entretanto, Silva (2002) adverte ser imprescindível a revitalização do potencial de criticidade dos professores para abrir e consolidar espaços de leitura crítica nas escolas do país.

Reitera-se o papel da escola em oferecer uma variedade de informação, de conhecimento e de textos, não limitados à realidade sensorial dos estudantes, pois o aprofundamento de interpretações ou versões diferentes sobre um mesmo tema apresentado em textos problematizados em sala de aula pela mediação do professor, assumem importância no processo de formação do leitor crítico ao lhe permitir comparações e julgamentos de ideias vinculadas em fontes diversas. Salientamos que textos diversificados e em diferentes linguagens implicam leituras e relações distintas, conforme sugerem Bourdieu e Chartier (2011) acerca das diferentes acepções do termo “leitura”:

> Há algo mais talvez nesse uso não controlado da palavra leitura, aplicada a todo um conjunto de materiais que lhe resistem. É claro que se pode decifrar um quadro, um ritual, um mito, mas o conjunto desses modos de decifração, que não referem

> dispositivos que funcionam na leitura de textos, não são enunciáveis, contudo, senão através dos próprios textos. Há na própria restrição uma incitação a essa universalização, contra a qual é difícil de se precaver (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 234).

Ratificamos a relevância da presente pesquisa, a qual busca compreender como discussões sobre violência contra as mulheres, mediadas pela linguagem verbo-visual dos quadrinhos de Henfil e textos afins, podem contribuir para a formação do leitor crítico, estimulando-o a atuar responsivamente em interlocuções relativas aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, que fazem parte de sua prática social dos alunos, como a misoginia, a divisão do trabalho doméstico, os diferentes tipos de violências, a articulação entre racismo e violência contra mulheres negras etc.

Nesta pesquisa, postulamos que a formação de um leitor autônomo e crítico está para a sociedade moderna como uma das condições para o exercício da cidadania e o acesso às linguagens (verbal, visual e verbo-visual) presentes em textos variados, tais como: quadrinhos, grafites, poemas, músicas, propagandas, gravuras e outros trabalhados nas atividades propostas pelo produto educacional. Nesse sentido, práticas de leitura que buscam a superação das concepções reducionistas e utilizam os quadrinhos como recurso pedagógico, apresentam-se para os alunos como possíveis meios de inserção e participação na esfera política e de desvelamento das contradições presentes em nossa sociedade.

Enfim, ensinar a ler criticamente só é plausível dentro de uma escola múltipla, acolhedora das diversidades e das diferenças de sujeitos, textos, leituras e diálogos. Aceitar que a escola se submeta a Projetos de Lei cerceadores de práticas escolares emancipadoras, como o Programa Escola sem Partido, é inviabilizar a formação de leitores críticos, de uma escola progressista e comprometida com as transformações sociais, com a emancipação da classe trabalhadora e com uma concepção criativa de linguagem e de ensino libertador.

3.3 QUADRINHOS E SUAS IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS, IDEOLÓGICAS, VERBO-VISUAIS E PEDAGÓGICAS

A criação de sequências de imagens para se contar uma história não é privilégio da modernidade. Na realidade, o ser humano usou esse recurso desde a Pré-História quando passou a registrar sua vida cotidiana[37] nas paredes das cavernas (Figura 1).

Figura 1 - Exemplo de pintura rupestre

Fonte: IMPLICITIES, acesso em 2016

Tais pinturas rupestres reproduzem crenças, guerras e momentos de caça, dentre outros fatos relacionados às condições de vida da época para, ideologicamente, marcar o espaço histórico humano. Contar, narrar, representar sua própria história, são atividades constituídas por uma diversidade de manifestações artísticas, como hieróglifos egípcios, vitrais, tapeçarias, pinturas, imagens dos povos pré-colombianos etc. Desta maneira, a arte de narrar fatos em sequência, também conhecida como "arte sequencial", bem como outras formas de expressão e interação humanas, surgem ligadas ao registro do cotidiano das sociedades.

McCloud (2005) busca aparições de arte sequencial em representações lendárias de povos pré-colombianos descobertas por Cortês, em 1519, e que narram a aventura épica do herói militar e político "Garras de Tigre"; ou em tapeçarias, como a francesa Bayeux Tapestry, que

[37] De acordo com Heller (2008, p. 17), "[...] a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente".

conta em 70 metros a conquista normanda na Inglaterra, em 1066; novelas com imagens xilográficas, dentre outras produções artísticas. Sobre o surgimento da arte sequencial, Will Eisner (2010) pontua:

> As primeiras narrações em tapeçarias, frisos ou hieróglifos, registravam eventos ou procuravam reforçar mitologias; elas falavam a um grande público. Na Idade Média, a arte sequencial procurava narrar episódios edificantes ou histórias religiosas sem grande profundidade de discussão ou nuance, para um público que tinha pouca educação formal. [...] a arte sequencial desenvolveu-se até atingir a forma de uma espécie de taquigrafia, que empregava estereótipos ao se referir ao envolvimento humano (EISNER, 2010, p. 138).

Foi Eisner (2010) quem cunhou o termo "arte sequencial" ao se referir a um veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, manifestação artística que lida com a disposição de imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia.

> A arte sequencial, especialmente, nas histórias em quadrinhos, é uma habilidade que pode ser aprendida, que se baseia no emprego imaginativo do conhecimento da ciência e da linguagem, assim como da habilidade de retratar ou caricaturar e de manejar ferramentas de desenho. Um domínio fundamental do desenho e da escrita é indispensável. Esta é uma forma de arte relacionada ao realismo, porque se propõe a contar histórias. A arte sequencial lida com imagens irreconhecíveis [...] Na prática, o artista 'imagina' o leitor [...] Numa forma de arte em que o escritor/artista deve dominar um amplo repertório de fatos e informações sobre inúmeros temas, a aquisição de conhecimentos é interminável. Afinal, trata-se de uma forma artística que trata da experiência humana (EISNER, 2010, p. 144-145).

Eisner (2010), enfatiza a importância de uma linha cronológica entremeando quadrados com desenhos que, para serem lidos, como no caso da escrita, precisam obedecer a uma convenção quanto ao direcionamento do olhar. Nesse sentido, as imagens "congeladas" nos desenhos formam um fluxo narrativo se, no intervalo representado por um hiato, o leitor participar do preenchimento das lacunas onde estão subentendidos os movimentos entre um quadro e outro. Destarte, a proeza em sintetizar ações dentro do enquadramento demonstra a capacidade de narração do artista: "A representação dos elementos dentro do quadrinho, a disposição das imagens dentro deles e sua relação e associação com as outras imagens da sequência são a 'gramática' básica a partir da qual se constrói a narrativa" (EISNER, 2010, p. 39).

McCloud (2005) também vê os quadrinhos como uma forma de arte, mas defende que são um meio para se apresentar um conteúdo, partindo da ideia de colocar uma imagem depois da outra a fim de ilustrar movimento, passagem do tempo e ação da narrativa. Logo, há uma

relação dialógica entre imagem (forma) e narrativa (conteúdo)[38]. Quadrinhos, para McCloud (2005, p. 9) são "[...] imagens pictóricas justapostas em sequência deliberada com a intenção de passar informação ou produzir uma resposta estética no público".

Ao ratificarem a emancipação dos quadrinhos por apresentarem recursos próprios de linguagem, pesquisadores os definem como "[...] uma manifestação artística autônoma, assim, como o são, a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão" (VERGUEIRO; RAMOS, 2013, p. 37). Nesse sentido, os quadrinhos não podem ser concebidos como literatura, pois evidenciaria duas posturas a saber:

> Dizer que quadrinhos são literatura evidencia duas posturas. A primeira é que se busca um rótulo social e academicamente prestigiado – o literário – para justificar a presença dos quadrinhos na escola [...]. A outra, indica um desconhecimento da área de quadrinhos, que soma poucos estudos acadêmicos, embora em número já suficiente para afirmar que quadrinhos são quadrinhos e literatura é literatura. Dizer que quadrinhos são uma forma de literatura é uma maneira de usar um rótulo social e academicamente prestigiado – o literário – para validá-los [...] (VERGUEIRO; RAMOS, 2013, p. 36-37).

Em relação à linguagem dos quadrinhos, Eisner (2010, p. 1) salienta: "Examinando os quadrinhos como um todo, percebe-se que a utilização de seus elementos próprios apresenta característica de linguagem". Para McCloud (2005), a linguagem dos quadrinhos não pode ser definida como uma combinação das linguagens verbal e visual, apontando a existência de uma única linguagem – a verbo-visual – conceituada como:

> A dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, consequentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler simultaneamente (BRAIT, 2013, p. 44).

De acordo com o exposto, a verbo-visualidade constitui os quadrinhos, marcados por elementos verbais e visuais, os quais se interpenetram e estruturam uma forma composicional própria atravessada por relações dialógicas, cujos sentidos são construídos na multiplicidade dos contextos enunciativos. Ressalta-se que Bakhtin (2000) considera a linguagem como atividade instituída em um processo concreto, no qual o signo se instaura ideológica (apresenta índices de valor de cunho social) e dialogicamente. Em outras palavras, o signo

[38] Para Bakhtin (2010), forma e conteúdo são indissociáveis. Isso se dá de tal modo que é necessário "[...] compreender a forma como forma de um conteúdo, e o conteúdo como conteúdo da forma, compreender a singularidade e suas interrelações" (BAKHTIN, 2010, p. 69).

ideológico compõe as enunciações e pode se materializar de diversas formas, sendo uma delas os enunciados verbo-visuais.

A perspectiva filosófica-ideológica, que vai construir aquilo que Bakhtin (1997) designa como signo ideológico, pode ser utilizada como fundamento para a leitura do visual, mesmo não havendo menção explícita à imagem.

> Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN, 1997, p. 35-36).

Esse excerto permite-nos pensar os enunciados em uma dimensão verbo-visual. De acordo com Brait (2004), as linguagens em geral buscam combinar o verbal e o visual para os mais diferentes fins, e implicam a mobilização de múltiplos sentidos e discursos, promovendo interações mais vivas, que atingem o homem e a sua condição de ser e estar no mundo.

Os quadrinhos são, portanto, textos nos quais a dimensão verbo-visual se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e enfatizando formas de junção assumidas por essas dimensões no processo de produção de sentidos. Nessa perspectiva, a concepção de texto também deve ser diferenciada, pois ultrapassa a dimensão verbal, reconhecendo o visual, verbo-visual, o projeto gráfico como participantes de um enunciado concreto, analisado a partir das especificidades da natureza de seus planos de expressão e da esfera na qual circula (BRAIT, 2009).

Após as considerações a respeito da linguagem verbo-visual dos quadrinhos, analisados como arte sequencial, consideramos relevante explicitar a história do surgimento desses textos como produto da indústria cultural[39].

No final do século XIX, surgem nas páginas dos jornais dominicais estadunidenses, os

[39] A expressão foi utilizada pela primeira vez na década de 40 pelos filósofos alemães Adorno e Horkheimer, no livro *A Dialética do Esclarecimento* (1947), com a finalidade de ilustrar a situação de submissão da arte e dos veículos de comunicação frente à economia capitalista e à cultura burguesa em geral. Nesse sentido, a chamada "cultura de massa", a qual visava suprir a demanda por entretenimento pelos meios tecnológicos, como o cinema e a rádio, passa a ser definida por Adorno e Horkheimer pelo termo "indústria cultural" com o objetivo primeiro de diferenciá-la de uma cultura produzida pelas massas (DUARTE, 2010).

primeiros quadrinhos, "[...] predominantemente cômicos, com desenhos satíricos e personagens caricaturais" (VERGUEIRO, 20014b, p. 10). Alguns anos depois, as publicações passaram a ser diárias e temáticas, enfocando núcleos familiares, protagonistas femininas e animais antropomorfizados. Esses quadrinhos em forma de tira, daí o nome em inglês *comic strips,* "[...] foram levados dos Estados Unidos da América para o mundo por meio dos *Syndicates*, que são até hoje organizações distribuidoras de notícias e material de entretenimento para jornais" (BARI, 2008, p. 08). Foi com os *Syndicates* que os quadrinhos pouparam as empresas jornalísticas de manterem seus próprios desenhistas, levando a produção à estandardização formal e temática do sistema capitalista pautado na produção em série e na homogeneização. Nessa época, os quadrinhos estadunidenses disseminaram em vários países o *american way of life*, colaborando, junto com o cinema, para a globalização dos valores e culturas daquele país em um novo processo de colonização (VERGUEIRO, 2014a).

Na década de 20, houve a popularização de histórias de aventuras de tendência naturalista, que aproximavam ainda mais o leitor de personagens sem traços estilizados.

> Ao mesmo tempo, o aparecimento de um novo veículo de disseminação dos quadrinhos, as publicações periódicas conhecidas como *comic books* – no Brasil, gibis -, nos quais logo despontaram os super-heróis, de extrema penetração junto aos leitores mais jovens, ampliou consideravelmente o consumo dos quadrinhos, tornando-os cada vez mais populares (VERGUEIRO, 2014a, p. 11).

Segundo Vergueiro (1985), durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os quadrinhos foram utilizados com fins políticos e ideológicos em propagandas oficiais do governo estadunidense[40]. Destacaram-se, principalmente, aqueles protagonizados por heróis dotados de superpoderes. O discurso da propaganda inseria-se nos enredos e estava presente nas capas das revistas, nas quais os personagens principais (os super-heróis) eram identificados pelo leitor como representantes do lado americano, em oposição aos inimigos alemães, russos e japoneses a serem combatidos.

> A Segunda Guerra Mundial ajudou a multiplicar a popularidade dos quadrinhos,

[40] Em março de 2018, durante intervenção militar no Estado do Rio de Janeiro, os militares distribuíram à população gibis confeccionados pelo Exército, com o personagem Recrutinha. Na história, uma criança pede a ajuda dos militares para combater monstros armados de outro planeta, retratados com a cor vermelha na capa. Reitera-se, portanto, a utilização de gibis com fins políticos e ideológicos, pois se solicita a contribuição da população na denúncia de crimes e atividades consideradas suspeitas. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2018/03/02/helicoptero-lanca-panfletos-de-propaganda-das-forcas-armadas-em-favela-do-rio.htm. Acesso em: 03 de mar. de 2018.

> com o engajamento fictício dos heróis no conflito bélico e seu consumo massivo por grande parte dos adolescentes norte-americanos. As revistas de histórias em quadrinhos tiveram suas tiragens continuamente ampliadas, atingindo cifras astronômicas naqueles anos (VERGUEIRO, 2014a, p. 11).

Ao final da Segunda Guerra Mundial, surgiram as histórias de terror e suspense em quadrinhos, de grande popularidade entre os adolescentes, levando a sociedade estadunidense a se voltar para o impacto - supostamente negativo - dessas histórias sobre a personalidade e comportamento infanto-juvenis. Nessa mesma época, o psiquiatra alemão radicado nos Estados Unidos da América, Fredric Wertham, publicou artigos associando os quadrinhos a malefícios psicológicos em jovens e crianças. No livro *A Sedução dos Inocentes* (WERTHAM, 1954), Wertham expôs como a leitura dos quadrinhos poderia levar à criminalidade, ao homossexualismo(sic), considerado ainda uma doença[41], dentre outros comportamentos disfuncionais para a sociedade da época. A repercussão dos discursos de Wertham também atingiu o Brasil (VERGUEIRO, 2014a). Segundo o escritor Pedro Bandeira (2006):

> [...] havia uma mentirosa campanha contra os gibis, que ocupava as páginas dos jornais e era repetida nos púlpitos das igrejas. Chegava-se a inventar que certo menino americano havia se atirado da janela e morrera espatifado na calçada tentando imitar o Super-Homem, ou que aquele outro cometera um bárbaro assassinato depois de ler uma revista de detetives. Era então natural que meus familiares acreditassem nas mentiras que ouviam e tentassem impedir-me de ter minha educação 'destruída' pela leitura de revistinhas 'tão perigosas'. Assim, ler gibi era proibido não só em minha casa, mas em muitas outras casas do Brasil. E eu? Deveria obedecer a proibição? (BANDEIRA, 2006, p. 44-45).

Vergueiro (1985) aponta que os efeitos do livro de Wertham geraram um patrulhamento moral sobre os quadrinhos devido a seus conteúdos considerados nocivos e destruidores dos bons costumes, fomentadores da criminalidade e uma ameaça à integridade física, moral e intelectual de jovens e crianças. Nessa mesma linha, Ramos (2017) apresenta uma pesquisa realizada em 1954, pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, com moradores do Rio de Janeiro e São Paulo:

[41] Em 1940, a Organização Mundial da Saúde incluiu o "homossexualismo" no Código Internacional de Doenças. Em 1993, a homossexualidade deixou de ser considerada desvio e transtorno mental e, em 1999, o Conselho Federal de Psicologia no Brasil, emitiu a Resolução nº 001/99 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a não colaboração de psicólogos em serviços ou eventos com proposições para o tratamento e cura das homossexualidades e sobre a não participação em pronunciamentos públicos que reforcem preconceitos sobre os homossexuais, dentre outras normas de atuação relativas à orientação sexual. Tal Resolução, desde setembro de 2017, está sendo alvo de movimentos conservadores, que defendem a chamada "cura gay" ou "terapia de reversão sexual" a ser realizada por psicólogos adeptos desses movimentos.

> A pergunta feita foi esta: 'Na sua opinião, as histórias em quadrinhos são prejudiciais ou, pelo contrário, são inofensivas à educação das crianças?'. Entre os cariocas, 58% atribuíram a elas aspectos negativos. Para os paulistas, a rejeição foi ainda maior, 75%. Ou seja, a maioria da população dos dois estados enxergava males nos quadrinhos" (RAMOS, 2017, p. 53).

Por volta da década de 50, os quadrinhos passaram a ter uma função utilitária, pedagógica e religiosa. Da catequese, ao treinamento de pessoal e difusão de valores em governos totalitários, os quadrinhos se desvincularam da estigmatização, porém ainda estavam distantes do ambiente escolar. Apenas em 1990, autores de livros didáticos apresentaram textos de tipologias diversas e atividades com a incorporação da linguagem quadrinística em suas produções (VERGUEIRO, 2014a), porém as críticas não cessaram e ainda podem ser ouvidas, em menor intensidade, nas escolas, conforme relato na seção sobre minha trajetória profissional. A esse respeito, Vergueiro (2014a) pontua:

> Tinha-se como certo que sua leitura [dos quadrinhos] afastava as crianças de 'objetivos mais nobres' – como o conhecimento do 'mundo dos livros' e o estudo de 'assuntos sérios' – que causava prejuízos ao rendimento escolar e poderia, inclusive, gerar consequências ainda mais aterradoras, como o embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para a apreensão de ideias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores (VERGUEIRO, 2014a, p. 16).

Em uma primeira aproximação, observamos a existência de textos que versam sobre os quadrinhos no sentido pejorativo, tratando-os como infantil, "literatura menor", ou, até mesmo, como uma influência perniciosa na formação das crianças e jovens. No entanto, Lajolo e Zilberman (2007) asseveram que o "perigo" não está exatamente nos quadrinhos, como muitos pregam:

> Se a escola e os educadores começavam a combater na época tão propalada nefasta influência das histórias em quadrinhos na suposição de que elas prejudicavam a formação do jovem – eles foram incapazes de perceber a infiltração do processo produtivo da cultura de massa na sua aliada mais importante: a literatura infantil. A inconsciência de todos, da instituição e de seus representantes, dos livros e seus criadores, indica a presença maciça da cultura estrangeira, sobretudo a norte-americana, insidiosamente atuante nos mecanismos de produção em série de obras repetitivas e na reprodução de uma ideologia pretensamente progressista mas, de fato, profundamente encravada na tradição, na aparência nacional e, no fundo, comprometida com a camada dominante da sociedade (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 132).

Vilela (2013), em seu estudo sobre quadrinhos de aventura[42], aponta que os educadores

[42] O rótulo "aventura" abrange quadrinhos que incluem as sagas de super-heróis e narrativas envolvendo

apresentam um certo receio em utilizá-los em sala de aula, pois eles afastariam os jovens dos livros e da leitura erudita, causando prejuízos à aprendizagem. Além desse aspecto, a ação e violência mostradas seriam uma influência negativa porque os jovens poderiam imitar os comportamentos dos personagens. Nesse sentido, apenas aqueles considerados inofensivos, "[...] histórias infantis com bichinhos e crianças, sem qualquer menção a armas de fogo ou coisas do tipo, deveriam ser permitidos" (VILELA, 2013, p. 77). Pesquisas como a de Bari (2008) refutam tais ideias ao mostrar que os quadrinhos não afastam os jovens da leitura, e, ao mesmo tempo, crianças que têm acesso a eles podem apresentar rendimento superior nos estudos se comparadas àquelas sem contato com esses textos.

Percebemos que, ao longo de sua história, os quadrinhos alcançaram momentos de grande sucesso e de críticas também:

> As campanhas difamatórias e o aparecimento de um pujante meio de comunicação de massa, a televisão, trouxeram aos quadrinhos momentos de dificuldades, superados por autores e editores em cinco décadas de luta. As lojas especializadas, que se multiplicaram no final dos anos 70, trouxeram alento para a área, mas não colaboraram para a renovação de leitores. Enquanto isso, as *graphic novels*[43] buscavam um público adulto [...]. Os quadrinhos iniciam o século XXI em busca de amadurecimento, de legitimação como linguagem artística e de ampliação de seu público para camadas mais eruditas (VERGUEIRO, 2014a, p. 1).

Como meio de comunicação em massa que buscava a ampliação de seu público com fins comerciais e lucrativos, alguns quadrinhos tornaram-se, portanto, produtos da indústria cultural, marcados pela padronização, baixa qualidade, racionalização das técnicas de produção, caráter alienatório, próprios do sistema capitalista, perdendo seu viés artístico e reflexivo. Tais produtos, aceitos sem resistência, resultam originariamente das necessidades dos consumidores ávidos também por entretenimento (DUARTE, 2010). Ao mesmo tempo em que busca atender aos desejos das massas, a indústria cultural impõe determinados padrões, tanto de consumo, quanto de comportamento moral, político e estético, deixando evidente o comprometimento econômico e ideológico da indústria cultural com o *status quo*:

---

personagens mais humanos, encontrados, principalmente, nos quadrinhos europeus (VILELA, 2013).

[43] "Em meados do século XX, os artistas sequenciais se voltaram para obras longas, genericamente chamadas *graphic novels* (um termo que pode abarcar tanto livros de não-ficção, como obras genuinamente romanescas) [...]. O crescimento e a aceitação cada vez maiores das *graphic novels* podem ser atribuídos à opção dos criadores por temas abrangentes e relevantes e à constante inovação em sua abordagem" (EISNER, 2010, p. 149).

> [...] ela precisa, por um lado, lucrar, justificando sua posição de próspero ramo de negócios; por outro, ela tem de ajudar a garantir a adesão (ou, pelo menos, a apatia) das massas diante da situação precária em que elas se encontram no capitalismo tardio. [...] para esse ramo de negócios é interessante não apenas manter as mais amplas camadas da população num estado de ignorância, mas, tanto quanto possível, cultivar e ampliar essa ignorância, pois, além de isso (não sempre, mas frequentemente) garantir a adesão ao status quo, também influencia no custo total das produções (DUARTE, 2010, p. 49).

Na lógica da racionalização dos procedimentos e padronização dos produtos, o lucro e o sucesso encontram-se acima da qualidade ou expressão artística, distanciando-se da perspectiva pura de autonomia da arte. Em outras palavras, os produtos veiculados/produzidos pela indústria cultural tornam-se mercadoria submetida às regras de uma sociedade capitalista, que busca integrar as massas à ordem social vigente, disciplinar, moralizar e homogeneizar pelo entretenimento veiculado pelos meios de comunicação. Para atingir tais objetivos, o conteúdo constante nas mídias se pauta pela repetição, simplificação e naturalização de clichês e fórmulas prontas de sucesso, atingindo, assim, o máximo possível de consumidores.

> A indústria cultural emprega sempre temas simples, utilizando-se de elementos com os quais o público pode identificar-se. Nada mais lógico do que isso, uma vez que ela almeja atingir sempre o maior número possível de consumidores [...]. É também, pelo mesmo motivo, que ela exige pouco nível de atenção ou esforço de seu público, tendo seus produtos, via de regra, um caráter efêmero para o consumo rápido (VERGUEIRO, 1985, p. 47).

A indústria cultural, como produto da sociedade capitalista, reflete sua ideologia e seus modos de produção e de relações pautadas na ideia de mercadoria e de lucro, de estandardização dos produtos e racionalização das técnicas de distribuição. “As produções do espírito passam a ser encaradas, tão somente, como mercadorias, sujeitas às leis do mercado, à oferta e à procura” (VERGUEIRO, 1985, p. 43). Nesse sentido, as obras, na perspectiva da indústria cultural, tornam-se mercadoria e sua qualidade depende apenas de seu valor de troca vinculado ao prestígio social e ao *status* conferidos a quem as consome.

> [...] a indústria cultural expressa a dinâmica da mercantilização da cultura e da sociedade capitalista avançada na qual a indústria e a racionalidade da produção modificam o processo de criação cultural e conferem uma homogeneidade de padrão que perpassa diferentes veículos culturais [...] toda cultura de massa é idêntica (LOUREIRO, 2007, p. 530).

Segundo Duarte (2010), para atingir seus objetivos, a indústria cultural busca um público imenso e heterogêneo, sem qualquer individualidade, pois é encarado simplesmente como consumidor, despido de tudo que o potencializa enquanto sujeito único. Sendo assim, a

indústria cultural não comporta o pensamento e a leitura críticos, a produção de sentidos e contrapalavras, a avaliação do todo em seu contexto, pois busca fomentar um processo no qual os consumidores se identificam com os modelos veiculados, criando uma pseudoindividualidade. Devido à homogeneização das consciências, valores, padrões comportamentais, há pouco espaço para a reflexão sobre o caráter do conteúdo propagado, e o indivíduo, dispensando-se do esforço de adquirir conhecimentos e de refletir sobre as condições materiais de existência, apoia-se na satisfação de fazer parte no universo cultural tendo apenas noções superficiais de tudo o que é dito, lido, assistido, consumido. Deixa-se, portanto, iludir facilmente pelos conteúdos associados às imagens, cuja diretriz é sempre a do conformismo ao sistema como um todo.

> As pessoas tranquilizam-se e até se orgulham do aparente enriquecimento cultural. Contudo, não desconfiam que, em verdade, pouco ou quase nada sabem daquilo que consomem. O que importa no indivíduo semiformado é o pensamento vazio sobre a capacidade de julgamento crítico. Esse império produz um recorrente incentivo à não reflexão (LOUREIRO, 2007, p. 529).

Segundo Loureiro (2010), outro ponto relevante é o entendimento que a diversão se torna um prolongamento do trabalho na perspectiva do controle, repetindo o processo de padronização e levando à ausência de reflexão. Nada há a pensar e o mundo perde a estranheza, tornando-se familiar em tudo, implicando a permanência cega do(no) sistema e sua imutabilidade.

> A existência no cotidiano ordinário é esvaziada de qualquer singularidade, de assinatura da própria obra. A padronização, a massificação dos afetos, da experiência sensível socialmente produzida implica a mais elevada forma de servidão voluntária promovida pela fantasmagoria imagética veiculada pelos inúmeros dispositivos dos meios imagético-eletrônicos, que administram a disciplina, controlam os desejos e cooptam as intenções de resistência: negação determinada (LOUREIRO, 2010, p. 192).

Como consequência da massificação, o acesso exclusivo aos produtos da indústria cultural pode impossibilitar ao indivíduo a aquisição de conhecimento relacionado à cultura do povo, seus valores e lutas, de forma a alienar, mascarar a realidade, padronizar e massificar os afetos, invisibilizando, assim, as relações econômicas e culturais entre as classes. Conforme explicita Loureiro (2010):

> [...] a indústria cultural veicula um discurso de democratização da cultura, mas encobre objetivos totalitários, tendo em vista que suas mercadorias padronizam o gesto estético (sentidos) ao ditar as formas de ser e estar, de amar, de sofrer, de ser feliz do cidadão cliente (LOUREIRO, 2010, p. 174).

Por conseguinte, provoca-se um esvaziamento dos valores locais, regionais, nativos, que passam a receber o sentido "pejorativo" de folclórico ou da cultura produzida pelo povo, tal como aconteceu no Brasil, tendo em vista a história dos quadrinhos no país, que surgiram em 1869 e reproduziram o padrão dos Estados Unidos e a ideologia do *american way of life*, desconsiderando os valores da cultura brasileira. De acordo com Vergueiro (1985), contrariando os padrões da indústria cultural, no início dos anos 60, Ziraldo Alves Pinto lançou o *Pererê*, primeira revista brasileira cujos personagens e temática eram baseados na realidade nacional, sendo apresentadas críticas do cenário e costumes da época. Pelo seu caráter de subversão à indústria cultural, a revista configurou um espaço de problematização nos quadrinhos nacionais ao questionar o processo de produção industrial dos *comics*[44] e seu consumo pelos brasileiros. A revista *Pererê* teve seu último número em abril de 1964, logo após a instauração do regime civil-militar.

> A contraideologia contida nas histórias de Ziraldo não pode mais efetuar-se esteticamente a partir da mudança política do país: a luta do desenhista nacional contra o truste do quadrinho estrangeiro fracassou, justamente quando ocorreu o silenciamento de todas as manifestações artísticas que procuravam as raízes culturais brasileiras. A classe militar, dominante na época, determinava as mensagens que podiam ser divulgadas no país (SEIXAS, 1996, p. 18).

Na ditadura civil-militar, iniciada em 1964, a repressão cultural acentuou-se de 1969 a 1974 quando a televisão, principalmente a Rede Globo, tornou-se a transmissora da ideologia do Estado e reprodutora da imagem oficial de tranquilidade, ordem e zelo pela moral e bons costumes preconizados pela classe média, e de um país cujo desenvolvimento econômico era conveniente à manutenção do regime. Não havia, portanto, a veiculação de notícias que realmente mostravam a realidade, como a crise econômica, as manifestações políticas contra o regime, as atitudes violentas e repressivas da polícia, as torturas e mortes, tal como nos dias atuais. As novelas, distração da classe média, reproduziam estereótipos e preconceitos, padronizavam desejos e necessidades nos espectadores, e mostravam o mundo das relações interpessoais isento de contradições. Os seriados estadunidenses transmitiam uma mensagem dos contos de fadas, nos quais o bem sempre triunfava; os quadrinhos eram importados, principalmente, dos Estados Unidos da América, pois era mais barato do que produzi-los e editá-los no Brasil e, consequentemente, transmitiam ideologias do *american way of life*, ratificando identidades distantes da nossa brasilidade (SEIXAS, 1996).

[44] Quadrinhos produzidos nos Estados Unidos da América.

A indústria cultural, a serviço de um regime militar repressivo, buscava, portanto, a homogeneização e impedia qualquer reflexão crítica sobre a realidade. Com isso, mantinha distantes os artistas brasileiros que não se adequavam aos padrões impostos e buscavam novas maneiras de fazer quadrinhos e humor, levando-os a buscar os jornais ou revistas da imprensa alternativa[45], onde tinham mais liberdade para criarem novos estilos e (na medida do possível) criticarem o sistema dominante (SEIXAS, 1996).

De acordo com Seixas (1996), os quadrinhos se inserem na arte industrial em que a reprodutividade pode substituir a originalidade do artista, dificultando a criação única e irreprodutível, pois a produção é sempre em equipe e as obras produzidas em série: "[...] à assimilação automatizada das mercadorias culturais corresponde um procedimento totalizante de confecção" (DUARTE, 2003, p. 54) e uma domesticação dos estilos dos artistas, tendo em vista a valorização econômica e a manutenção ideológica do capital. Porém, apesar dos quadrinhos reproduzirem as características da indústria cultural, existem desenhistas que tentam subverter a padronização, a homogeneização, a visão reducionista e o estilo americano de produção, como Henfil, cujos desenhos, feitos na década de 70, mostram-se atuais, sendo possível trabalhá-los em sala de aula, objetivando a problematização de uma questão social e política abordada por ele e que faz parte da realidade de nossos alunos, como a violência contra as mulheres. Nesse sentido, reiteramos o preconizado por Silva (2013):

> [...] como qualquer forma de comunicação humana, os quadrinhos têm servido ao longo da história tanto à reprodução da ideologia das classes dominantes quanto a sua denúncia, o que significa dizer que elas em si, não são boas nem más, mas sim o uso que fazemos delas (SILVA, 2013, p. 69).

Devido aos estudos da Escola de Frankfurt, que reconhecem a indústria cultural como instrumento de manipulação das massas e dominação cultural no sistema capitalista, houve, durante um certo tempo, pouco espaço para pesquisas que analisassem os quadrinhos como forma de arte com potencial para ampliar a sensibilidade artística, o horizonte cultural e a criticidade de seus leitores. Enfim, relacioná-los, exclusivamente, às especificidades da indústria cultural contribui para a marginalização dos quadrinhos e de seu distanciamento das práticas pedagógicas.

[45] A imprensa alternativa designa o tipo de imprensa não alinhada à linha da mídia tradicional durante a ditadura civil-militar no Brasil (1964); era representada por pequenos jornais, em geral, com formato tabloide, dirigidos e elaborados por jornalistas de esquerda que buscavam informar a população sobre temas de interesse nacional, mesmo sendo alvo de censura (PERUZZO, 2006).

Atualmente, considerando a variedade de publicações em quadrinhos, sua rica diversidade de propostas gráfico-editoriais e diferentes possibilidades de leitura, Vergueiro (2014a) apresenta alguns motivos que levam os quadrinhos a se constituírem como recursos didáticos a serem levados aos alunos: os estudantes querem e gostam de lê-los; palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; existe um alto nível de informação neles; auxiliam no desenvolvimento do hábito da leitura e enriquecem o vocabulário dos estudantes; o caráter elíptico[46] da linguagem quadrinística leva o leitor a imaginar e realizar inferências; e a utilização em qualquer nível escolar e com qualquer tema. Nesse sentido, conforme nos aponta Rodrigues (2013) em sua pesquisa, os quadrinhos surgem como possibilidade de "profanação" do currículo escolar.

Entretanto, de acordo com Vergueiro (2014a), o sucesso da utilização dos quadrinhos em sala de aula está condicionado a algumas questões relativas aos professores: é preciso que o professor tenha familiaridade com a linguagem deles; domine razoavelmente o processo de evolução histórica dessa manifestação artística, seus principais representantes e características; conheça o processo de produção e distribuição, e saiba onde eles se encontram disponíveis, como jornais, revistas, *internet* etc.

Assim, mesmo que alguns intelectuais do passado tenham se equivocado com a ideia dos quadrinhos como prejudiciais para crianças e jovens, existem aqueles que se distanciam da normatização imposta pela indústria cultural e que podem ser selecionados pelo professor e trabalhados como recurso pedagógico com objetivos educacionais voltados para o diálogo entre as linguagens e a formação de alunos críticos, reflexivos e responsivos, produtores de sentidos próprios, tendo em vista o contexto da enunciação. Nesse sentido, Ramos (2014a, p. 30) enfatiza: "Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto". Em outras palavras, quando o professor tem familiaridade com a linguagem e os elementos desses textos, há potencial para o desenvolvimento criativo do aluno, de modo a formar sujeitos inventivos e curiosos, descobridores de outras verdades e capazes de construir perguntas e contrapalavras em relações dialógicas.

[46] Ocorre elipse quando o leitor é capaz de inferir aquilo que não é revelado entre um quadrinho e outro. Ramos (2014) define duas formas de elipse: pequenas elipses, que indicam uma sequência de eventos no tempo, e grandes elipses, quando há um corte maior no espaço e no tempo da narrativa.

Não sendo possível elencar e analisar todas as características dos quadrinhos, optamos por selecionar aquelas mais presentes na produção humorística de Henfil e que serão analisadas no subcapítulo seguinte.

3.3.1 Os elementos dos quadrinhos

Os quadrinistas criaram ao longo da história dos quadrinhos, elementos específicos que caracterizam sua linguagem. Parte desses elementos foi apropriada do cinema, pois ambas as artes mantiveram e mantêm articulações desde o século XIX (VERGUEIRO, 2014b). Ao se apresentarem como forma de arte com linguagem específica, trataremos, nesta seção, de alguns elementos que a compõem, dialogando com os desenhos de Henfil.

A linguagem quadrinística possui uma série de recursos para representar a fala dos personagens. Uma delas é a utilização dos balões, marca característica dos quadrinhos. De acordo com Ramos (2014a), eles são o recurso que, possivelmente, mais caracterizam os quadrinhos como forma de linguagem. O formato e contorno do balão, além da tipografia dentro dele, podem nos dizer muito sobre a natureza desse som. O balão de fala tem contorno simples; o de pensamento tem contorno de nuvem (esse contorno em um requadro indica uma memória, um *flashback*); um balão espetado representa um grito ou som alto; o balão com linha tracejada transmite a ideia de que o personagem está falando em voz muito baixa, de forma a não ser ouvido pelos demais (VERGUEIRO, 2014b). Normalmente, o balão tem uma ponta, indicativa da fonte de seu som, e um contorno, que pode ser apenas um risco ligado a um texto solto no quadro. Dessa maneira, os diálogos, monólogos[47] e solilóquios[48] dos personagens são representados pelos balões: "O recurso seria uma forma de representação da fala ou do pensamento, geralmente, indicada por uma linha de contorno, que procura recriar um solilóquio, um monólogo ou uma situação de interação conversacional" (RAMOS, 2014a, p. 33).

O tamanho das letras pode indicar a intensidade ou natureza do som; letras cursivas, uma voz doce; letras escorridas, um tom macabro; letras menores, uma voz fraca e doente; sublinhadas,

[47] Um monólogo é a representação do pensamento de um personagem descrito em palavras e, geralmente, dentro de um balão de pensamento (RAMOS, 2014a).

[48] Um solilóquio ocorre quando o personagem é flagrado falando em voz alta. Sua fala pode ou não estar dentro de um balão de fala (RAMOS, 2014a).

uma ênfase na fala. O balão possui dois elementos (Figura 2): o continente (corpo e rabicho/apêndice) e o conteúdo (linguagem escrita ou imagem). O continente pode adquirir diversos formatos, cada um com sentidos diferentes, dependendo da linha que contorna o balão (RAMOS, 2014a).

> O efeito é obtido por meio de variações no contorno, que formam um código de sentido próprio na linguagem dos quadrinhos. As linhas tracejadas sugerem voz baixa ou sussurro. A forma de nuvem revela o pensamento ou imaginação da figura representada. O sentido dos traços em ziguezague varia conforme o contexto situacional. Podem indicar, por exemplo, voz alta, gritos, sons eletrônicos (RAMOS, 2014a, p. 37).

Contudo, os exemplos dados de formatos de balões e das letras não são únicos, havendo inúmeras possibilidades à disposição do desenhista, que pode optar também pela não utilização dos balões ou valer-se somente do apêndice. Na Figura 2, percebemos, pelo uso da expressão "mar de lama", uma crítica tanto às inundações, as quais, frequentemente, atingem as localidades onde moram as classes desfavorecidas devido à infraestrutura precária, quanto ao "mar de lama" na qual se encontrava a política nacional da época (e a atual), pois a expressão é utilizada para designar corrupção e degradação moral relacionadas a um governo. A fala do personagem encontra-se em um balão com continente e conteúdo ("Iximaria! Eu num pensei que o tal mar de lama tava tão grande, siô!") e pelo seu contorno e tamanho da fonte é possível inferir o tom alto de voz, porque só assim é possível alguém ouvir o personagem sitiado junto com sua esposa, filho e uma galinha. De acordo com Santos (2015, p. 30), "[...] as palavras que são inseridas em balões e recordatários[49] ganham novos sentidos dependendo do tamanho e do estilo da fonte".

[49] "Ao lado do balão, os recordatários ou legendas também têm como função abrigar os textos, sejam eles de narração (passagem de tempo ou de espaço) ou de expressão da voz interior de um personagem. Painéis normalmente retangulares e situados na parte superior das vinhetas, eles contêm informações necessárias par que o leitor compreenda a história e possa prosseguir com a leitura" (SANTOS, 2015, p. 30).

Figura 2 - Exemplo de balão de fala com continente e conteúdo

Fonte: HENFIL, acesso em 2016

A ausência de balão é uma característica predominante nos quadrinhos de Henfil. Nesse caso, não existe o contorno do balão, porém pode ou não existir o apêndice. O próprio Henfil se justifica:

> No início dos quadrinhos o pessoal usava a divisão quadradinha para facilitar a leitura para um público que NUNCA tinha visto aquele tipo de leitura animada. E o balão é um recurso (recurso apenas) para mostrar o papel ao leitor ainda inseguro, de onde é que saía a fala, quem é que estava falando. Pô, mas hoje, 20 a 30 anos depois, com toda a antiga e nova geração já acostumada com os símbolos dos quadrinhos [...] não há mais necessidade desses recursos primários, dessas muletas de comunicação. No meu caso, quando quero indicar quem está falando o texto, faço apenas um traço em direção ao boneco. Boneco este que geralmente está com a expressão e a boca de quem está justamente falando aquilo (HENFIL, 1976b, p. 41-42).

Na Figura 3, Henfil critica o salário recebido por professores e, nas três enunciações, percebemos a inexistência do contorno do balão, sendo possível inferir a qual personagem estão relacionadas pelo apêndice.

Figura 3 - Exemplo de quadrinho com apêndice e ausência de balão

Fonte: HENFIL, acesso em 2016

Para McCloud (2005), toda imagem nos quadrinhos é um ícone, já que está lá para representar algo a ser entendido pelo leitor, assim como as palavras, cujos sentidos são construídos em interações. O mesmo autor pensa em todo texto como imagem, pois sua compreensão não depende apenas dos sentidos das palavras, mas também de sua apresentação gráfica, isto é, da utilização da linguagem verbo-visual. Ao mesmo tempo, considera toda imagem como texto, à medida que são ícones apreendidos e interpretados pelo leitor, o qual, ao assumir uma atitude responsiva diante do que é lido, chega a um sentido elaborado por ele.

McCloud (2005) aponta também ser o quadro o ícone mais importante do vocabulário da arte sequencial, isto é, a unidade de espaço visual primordial da narrativa, pois é onde a ação narrada se desenvolve. Assim, a disposição dos quadros constrói um ritmo narrativo, uma ideia temporal, e a transição de um painel para outro faz com que o leitor perceba os quadros como uma sequência até chegar à conclusão. Eisner (2010) afirma ser o quadro uma segmentação arbitrária de um momento indicativo de um fluxo ininterrupto de ação, um movimento contínuo. Vergueiro (2014b) propõe a seguinte definição para o quadrinho:

> [...] o quadrinho ou vinheta constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada em instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. Isso quer dizer que um quadrinho se diferencia de uma fotografia que capta apenas

> um instante, um átimo de segundo em que o diafragma da máquina fotográfica ficou aberto (VERGUEIRO, 2014b, p. 35).

Na Figura 4, percebemos uma sequência de quadrinhos cuja disposição constrói o ritmo narrativo e a transição de um painel para outro pelo fluxo ininterrupto de ações: a chegada de Bode Orelana para conversar com a Graúna sobre a televisão como meio de integração nacional[50]; o discurso da ave sobre os artistas estadunidenses como se fossem brasileiros, e o quadrinho final com a Graúna pedindo silêncio para assistir ao filme *Planeta dos Macacos*, entendido por ela como um "épico amazônico", levam o leitor a perceber os quadros como uma sequência até chegar ao fim da narrativa. O quadrinho apresenta uma crítica de Henfil, tanto à indústria cultural, quanto à utilização da televisão no período da ditadura civil-militar como meio de integração nacional, ao mesmo tempo em que veiculava, majoritariamente, programas dublados dos Estados Unidos da América. A integração via homogeneização ocorria pela transmissão de valores importados e descaracterização da identidade nacional e das múltiplas manifestações culturais, sociais e políticas. De acordo com Loureiro (2010):

> A indústria cultural expressa a dinâmica da mercantilização da cultura na sociedade capitalista mais avançada, na qual a indústria e a racionalidade da produção modificam o processo de criação cultural e conferem uma homogeneidade de padrão que perpassa diferentes veículos culturais (LOUREIRO, 2010, p. 188).

[50] "A rigor apenas se pode conceber uma efetiva cultura midiática no Brasil a partir dos anos 60. Somente naqueles anos estavam dados os requisitos gerenciais, tecnológicos e mercadológicos para a instalação em plenitude da lógica da indústria cultural no país, bem como as conformações sociais que poderiam inaugurar novas modalidades de sociabilidade [...] a constituição de uma rede nacional de telecomunicações, a partir dos anos 60, como suporte tecnológico imprescindível para que a comunicação pudesse integrar o país, ou pelo menos suas regiões mais desenvolvidas, através de uma produção de bens simbólicos regidos pela lógica mercantil da indústria cultural. A conjunção disso com novos procedimentos gerenciais e mercadológicos e com um modelo de desenvolvimento que inseria o Brasil em um capitalismo internacionalizado, de renda concentrada, possibilitou a realização da lógica da indústria cultural e a instalação hegemônica de uma cultura midiática no país. A Rede Globo é o exemplo maior dessa efetivação" (RUBIM, A.; RUBIM, L., 2004, p. 20).

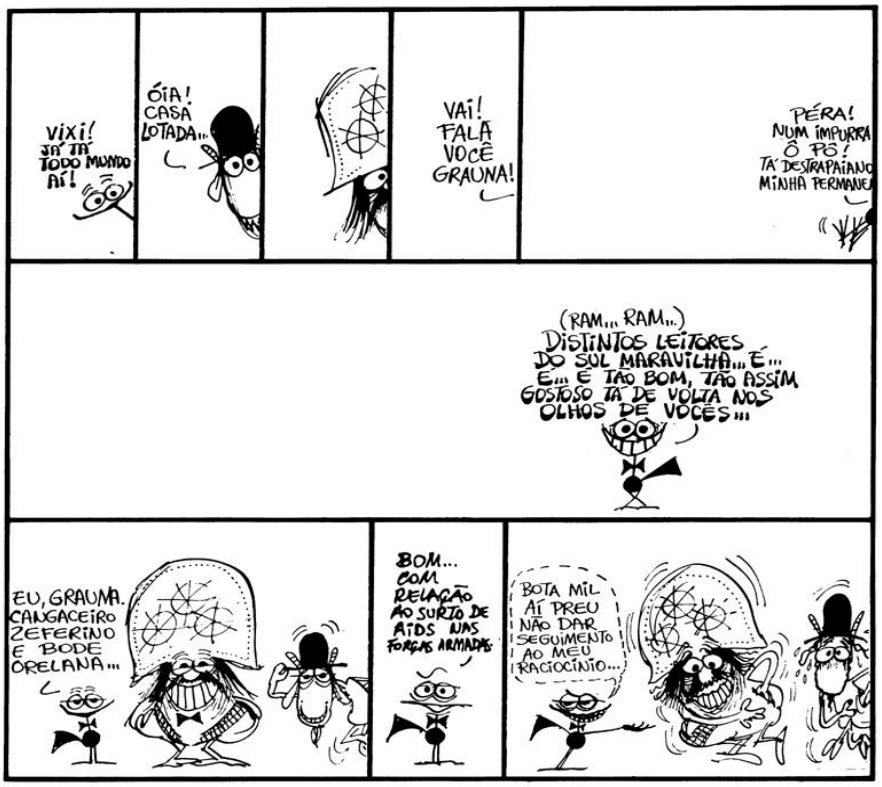
Figura 4 - Exemplo de arte sequencial

Fonte: HENFIL, acesso em 2016

De acordo com Ramos (2007), o formato do quadrinho varia, havendo preferência pelos formatos retangulares (mais comuns) ou quadrados. Pode, entretanto, assumir outros formatos menos convencionais, como os quadrinhos circulares ou diagonais, ou serem demarcados de maneira desigual (Figura 5). A escolha do quadrinho ideal vai depender da intenção do desenhista e do espaço físico utilizado para produzir a história. Na Figura 5, ressaltamos a presença de um balão de cochicho no último quadro, quando os personagens da Turma da Caatinga ao se apresentarem para os leitores tal como se estivessem em um teatro, tentam, inicialmente, pela voz da Graúna, chamar a atenção falando sobre o surto da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids) nas forças armadas em um tom de voz alto, indicado pelas letras mais escuras. Em seguida, a Graúna interrompe sua fala, e solicita – em voz baixa, representada pelos leves traços das letras no balão de cochicho – dinheiro ao Bode Orelana e Zeferino para não dar continuidade a um assunto alvo de censura na época, quando ainda prevalecia a ideia de que apenas homossexuais eram contaminados com o vírus da Aids.

Logo, infere-se pela fala da Graúna, a referência à presença da homossexualidade nos quartéis, considerado um tabu até os dias de hoje.

Figura 5 - Exemplo de quadrinhos com demarcação desigual



Fonte: HENFIL, acesso em 2016

Henfil procurava adotar quadros inteiros, verticais ou horizontais em seus desenhos, apesar dessa quadrinização nem sempre se ajustar aos interesses econômicos dos jornais, que buscavam divulgar o maior número de quadrinhos em um menor espaço possível (PIRES, 2010). Henfil discorre sobre a padronização e disposição dos quadros da seguinte forma:

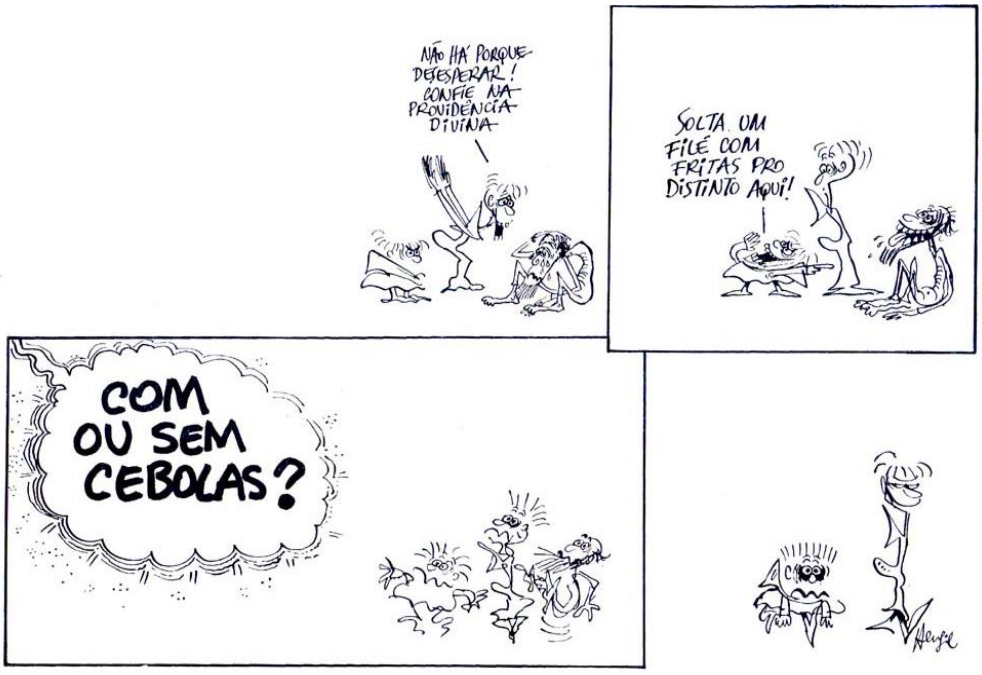
> Reconheço que facilita tremendamente a leitura. Mas, ao lado de quem produz, muitas vezes, tolhe e condiciona. A gente acaba se acostumando a fazer dentro de um espaço determinado e não se solta a voos mais livres e altamente criativos. Pessoalmente, acho monótono e mais, acho que atrofia a percepção dos leitores. A um ponto tal que quando veem algo diferente se sentem confusos, desinteressados e até incapazes de perceber e entender (HENFIL, 1976c, p. 42).

O quadrinho pode também apresentar uma borda, constituída por uma linha de contorno, chamada linha demarcatória, requadro, contorno ou moldura do quadrinho, com dupla função: marcar graficamente a área da narrativa dentro do quadrinho e indicar o momento de um

trecho da narração. A escolha do contorno ideal depende do espaço e do tempo a ser representado, sendo mais comum a reta. Assim, é o formato da linha que indica o tempo da narrativa: linhas retas ou traços equivalentes indicam o tempo presente vivido pelos personagens e o passado pode ser representado por linhas onduladas ou tracejadas (RAMOS, 2014a).

Dessa maneira, muitas leituras podem ser realizadas apenas pela linha demarcatória, o formato, o traço e, inclusive, a falta de uma (nem todos os quadros têm linhas demarcatórias, podendo a imagem do quadro estar solta sobre um fundo ou em um quadro contínuo fundida em outras imagens) (RAMOS, 2014a).

Figura 6 - Exemplo de quadrinhos não convencionais



Fonte: HENFIL, 2003

Na Figura 6, observamos que Henfil valeu-se da linha demarcatória apenas em dois quadrinhos de tamanhos irregulares, estando o primeiro e o último sem o contorno. A linha demarcatória reta nos demais quadros está ligada ao tempo da narrativa e indica tempo presente vivido pelos personagens. Ainda nessa Figura, percebemos, no terceiro quadro, um balão indicativo de um grito de Deus. O tamanho das letras e a cor mais escura também apontam para o grito, tal como um trovão, que chegou a assustar os demais personagens.

Segundo Vergueiro (2014b), os contornos dos quadrinhos não representam uma gaiola da qual não se pode escapar, como podemos perceber no final da Figura 7, quando Bode Orelana, com medo da Onça Glorinha, pede para sair dos quadrinhos, justificando que devido à sua formação pequeno burguesa, ele não seria capaz de lutar com a onça na "hora do pau". Henfil procurou criticar os intelectuais, representados no personagem do Bode Orelana, os quais, na época da ditadura, dominavam conhecimentos teóricos, porém não se envolviam, efetivamente, na luta contra a repressão.

> Autores que dominam a linguagem dos quadrinhos costumam, [...] extrapolar os limites dos quadrinhos, fazendo com que parte da ação se desenrole fora deles. Em outros momentos, os quadrinhos, por necessidade narrativa, podem aparecer interrelacionados, com uma mesma ação sendo contada de forma a virtualmente transpassar os quadrinhos (como a trajetória de uma flecha ou de uma bala, um corpo que se movimenta após um soco) (VERGUEIRO, 2014b, p. 39).

Figura 7 - Exemplo de ação desenvolvida fora dos quadrinhos

Fonte: HENFIL, 1977c

Outro elemento dos quadrinhos é a linha demarcatória, relacionada com a calha ou sarjeta, com o espaço vazio (geralmente em branco) entre dois quadros, que pode ou não existir. A escolha pelo uso de requadros ou calhas é mais estética, não havendo, em geral, diferença na

narrativa, como pode ser observado na Figura 8, quando os fradinhos Baixim e Cumprido procuram "integrar" o índio à "civilização" motivados por uma visão etnocêntrica, um sinal de negação do direito à diversidade cultural e à subjetividade indígena. Pela fala de Cumprido, parece existir uma preocupação em vacinar o índio contra doenças que não fazem parte do cotidiano dos índios. Ao mesmo tempo, o fato de não ter outras particularidades próprias do estilo de vida eurocêntrico, ocidental e considerado moderno, como sapinho, herpes, chulé, coceira, sarda, caspa, espinha, o índio e tudo o que ele representa é assimilado por Baixim como um atraso cultural, tendo em vista a fala no balão de cochicho no último quadrinho: "Menino! eles estão atrasadíssimos!". Nesses quadrinhos, Henfil faz uma crítica à perspectiva excludente e discriminatória adotada pelos "ditos civilizados" Baixim e Cumprido em relação aos ameríndios, visão ainda existente nos dias de hoje e que justifica/legitima processos de colonização e imposição de valores culturais a determinadas civilizações consideradas "menos evoluídas". Percebemos, portanto, a presença de vozes com pontos de vista contraditórios, caracterizando o discurso polifônico.

Figura 8 - Exemplo de quadrinhos com calha

Fonte: HENFIL, 2003

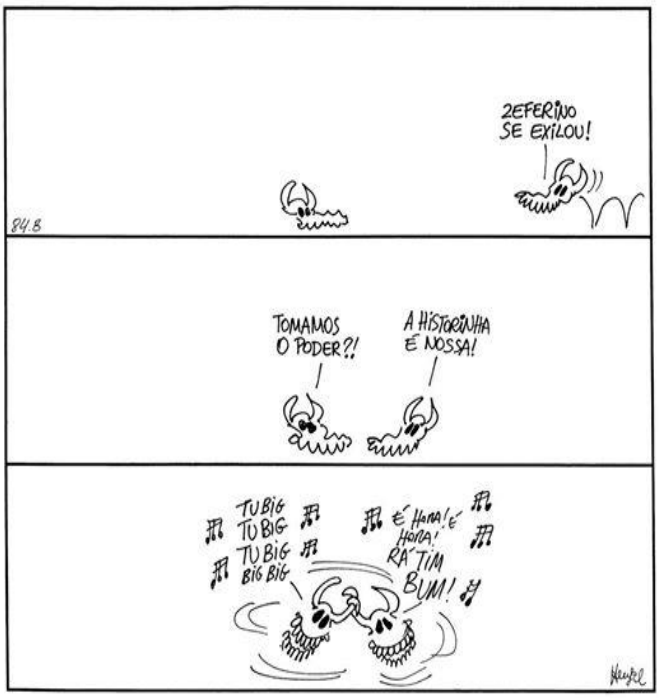
Um recurso gráfico sonoro utilizado nos quadrinhos é a onomatopeia, cuja compreensão é influenciada pela tipografia. Pode estar dentro do balão, ser um elemento solto no quadro ou junto de algum objeto ou linha de movimento. As onomatopeias são como:

> [...] signos convencionais usados nos quadrinhos para representar ou imitar um som por meio de caracteres alfabéticos. Elas variam de país para país, na medida em que diferentes culturas representam os sons de acordo com o idioma utilizado para sua comunicação. Assim, a representação do canto do galo, por exemplo, será feita pelo francês como *ki-ki-ri-ki-ki*, enquanto o brasileiro representa esse som por co-co-ri-co-có (VERGUEIRO, 2014b, p. 62).

Para os estadunidenses no início do século XX, o uso de onomatopeias foi uma maneira simples e natural de simplificar uma narrativa, pois o inglês é uma língua com um número significativo de verbos onomatopaicos. McCloud (2005) afirma que o balão e as onomatopeias são ícones verbo-visuais indicadores de sons. Podem também aparecer sem palavras ou em imagens conceituais, como caveiras, pregos e tornados, por exemplo, os quais costumam indicar palavrões, ou ainda mais abstratamente, por exemplo, na forma de um coração para representar amor, ou estrela para indicar admiração, orgulho. Também nas onomatopeias o aspecto visual da letra utilizada indica expressividades diferentes. Em alguns casos, a onomatopeia tem a função de simular sons e sugerir movimento físico de personagens ou objetos, atuando como linha cinética ou figura cinética.

> Para dar ideia de mobilidade, deslocamento físico, foi desenvolvida uma série de artifícios que permitem ao leitor apreender a velocidade relativa de distintos objetos ou corpos, genericamente conhecidos como figuras cinéticas. Ainda que seja impossível esgotar todos os tipos possíveis de figuras, pois elas variam de acordo com a criatividade dos autores, as mais comuns são as que expressam trajetória linear (linhas ou pontos que assinalam o espaço percorrido), oscilação (traços curtos que rodeiam um personagem, indicando tremor ou vibração), impacto (estrela irregular em cujo centro se situa o objeto que produz o impacto ou o lugar onde ele ocorre), entre outras (VERGUEIRO, 2014b, p. 54).

Figura 9 - Exemplo de quadrinhos com onomatopeias e linhas cinéticas



Fonte: HENFIL, acesso em 2016

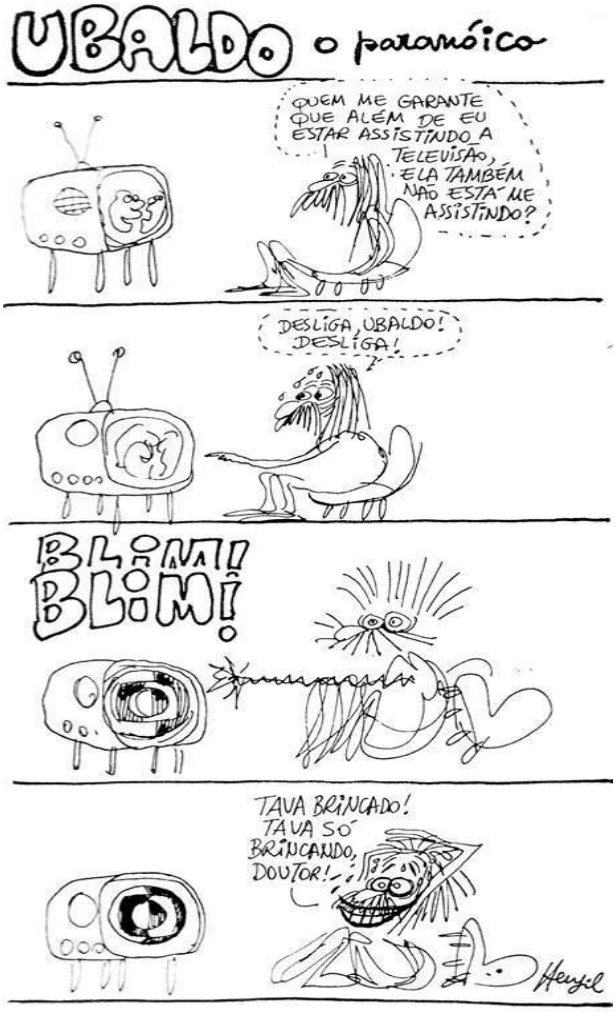
Na Figura 9, vemos a presença de linhas representando o "caminhar" do personagem Caverino no primeiro quadrinho e o movimento de dança no último, onde também podem ser encontradas onomatopeias ("Tu big! Tu big! Big! Big! Rá, ti, bum!"), que representam a música cantada pelos personagens.

O tempo se constitui em elemento essencial na linguagem quadrinística, percebido pela disposição dos balões e dos quadros. "Quanto maior o número de quadrinhos para descrever uma mesma ação, maior a sensação de prolongamento do tempo. Quanto maior o corte entre uma cena e outra e menor o número de quadrinhos, menor a presença de um mesmo momento" (RAMOS, 2014a, p. 128-129).

Na Figura 10, há, nos quadrinhos do personagem Ubaldo, o paranoico, a descrição de ações em quatro requadros e em um curto período de tempo: o cochicho do personagem (representado pelo balão tracejado), o qual imaginava ser vigiado pela televisão; o ato de tentar desligá-la; o aparecimento da onomatopeia "Blim! Blim", logotipo de um canal de televisão nacional; o susto de Ubaldo diante do logotipo, uma metáfora de um olho que observa quem o assiste; e a desistência do personagem que se rende à TV, permitindo-se ser "vigiado" e se mantendo submisso ao regime de opressão na época e à manipulação midiática

exercida pela televisão. Tal sujeição ao regime pode ser inferida pela expressão “doutor”, utilizada pelo personagem para se referir às figuras de autoridade representantes da ditadura e do controle da mídia. Nesse desenho, Henfil mostra como Ubaldo não conseguia se ver livre da mania de perseguição (daí a sua “paranoia”) pelos agentes do regime civil-militar nem ao assistir TV sozinho em sua casa. Para o personagem, até mesmo durante um momento de lazer, ele poderia ser alvo da repressão do regime ditatorial.

Figura 10 - Exemplo de quadrinhos representando o tempo da narração.

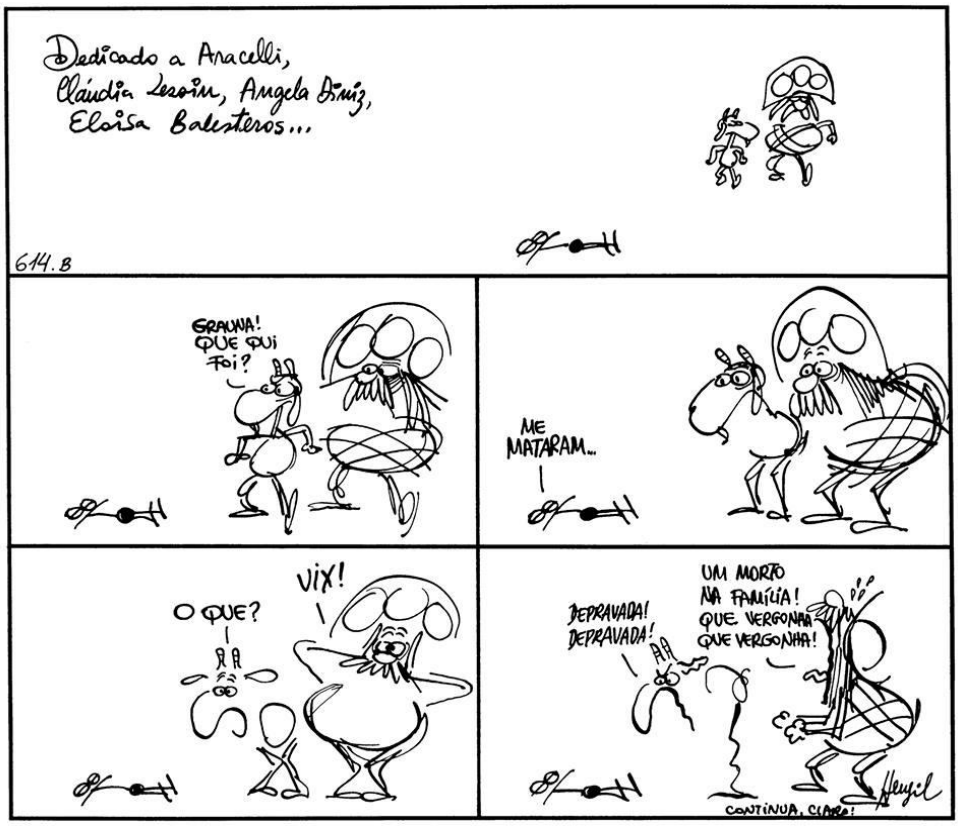


Fonte: HENFIL, 1999

Outro elemento dos quadrinhos é a legenda (Figura 11), localizada na parte superior ou inferior do quadrinho e que deve ser lida antes ou depois da fala dos personagens. De acordo com Vergueiro (2014b), a legenda indica a voz do narrador onisciente ou a narração de alguém externo à ação desse narrador; os verbos apresentam-se na 3ª pessoa. “A legenda

representa a voz onisciente do narrador da história, sendo utilizada para situar o leitor no tempo e no espaço, indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimento ou percepções dos personagens" (VERGUEIRO, 2014b, p. 62).

Figura 11 - Exemplo de quadrinhos com legenda



Fonte: HENFIL, 1980

Na Figura 11, vemos um exemplo de legenda no canto superior esquerdo do 1º quadrinho, indicando a voz onisciente de Henfil, que dedicou uma sequência de 12 quadrinhos às mulheres citadas (Cláudia Lessin, Angela Diniz e Eloisa Balesteros), assassinadas por seus companheiros durante a década de 70, e à jovem Aracelli, assassinada em 1973, aos 8 anos, na cidade de Vitória/E.S. Nessa mesma Figura, no último quadrinho, Henfil utiliza a legenda "Continua, claro!", para indicar a continuidade da história, tendo em vista os processos longos e intermináveis envolvendo as mulheres vítimas de violência e aos feminicídios[51], os

[51] Em 2015 foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff a Lei 13.104/15, que alterou o artigo 121 do Código Penal Brasileiro ao incluir nova modalidade de homicídio qualificado: o feminicídio, definido pela lei como o crime cometido contra mulher por razões de menosprezo e discriminação à condição do sexo feminino (BRASIL, 2015). O crime está relacionado à violência doméstica e familiar e insere-se no rol de crimes

quais persistem atualmente. Essa sequência será abordada m nosso produto educacional.

A cor talvez seja o elemento que mais incorporou alterações na arte sequencial devido ao aumento da comercialização e à tecnologia.

> O quadrinho em cor atingiu a indústria jornalística como uma bomba. A cor aumentou as vendas, só que aumentou os custos. Providências foram tomadas para tornar o processo mais custo-eficaz, e o processo padrão de quatro cores passou a predominar (McCLOUD, 2005, p. 187).

Ramos (2014a) explica que as cores fazem parte dos quadrinhos, constituindo-se em signos plásticos com informação ora mais relevante para a produção de sentidos do texto narrativo, ora menos, porém sempre com uma intenção estilística, e inseridas no espaço do quadrinho onde se passa a cena narrativa. As cores também podem indicar movimento - como as figuras cinéticas -, contribuindo para a caracterização de personagens e influenciando no processo de produção de sentidos.

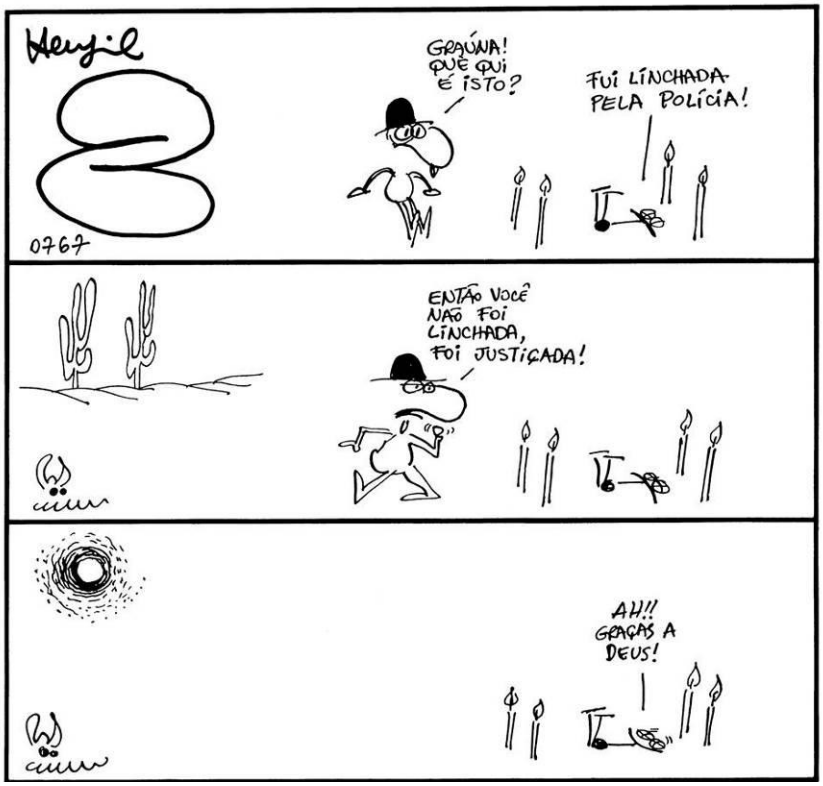
> A cor é um elemento que compõe a linguagem dos quadrinhos, mesmo nas histórias em preto e branco. O uso de cores, a preta e a branca, vem desde o início dos quadrinhos e permanece até hoje, por limitação de recursos tecnológicos, por economia de custos ou por pura opção estilística (RAMOS, 2014a, p. 84).

Na Figura 12, há o uso exclusivo das cores preta e branca, as quais representam uma metáfora da ausência de condições de vida dignas na caatinga, local onde se passa a narrativa com os personagens Bode Orelana e Graúna, envolvidos em um caso de linchamento praticado por policiais. No quadrinho, vemos a Graúna simulando um enterro e dizendo ter sido linchada pela polícia. Para o Bode, se o "linchamento" foi realizado por policiais, na verdade, a Graúna foi "justiçada". Enfatiza-se a crítica henfiliana aos linchamentos com envolvimento de policiais (seja por acobertarem ou por realizarem o ato), que se constituíam em práticas de ação extra-legal da ditadura civil-militar de 1964.

---

hediondos (Lei nº 8.072/90).

Figura 12 - Exemplo de quadrinhos com o uso exclusivo das cores preta e branca



Fonte: HENFIL, acesso em 2016

Dentre outras características, elencamos também a predominância da cor branca e do vazio nos quadrinhos de Henfil, isto é, a escassez de objetos e paisagens (Figura 12). O cartunista assim se pronuncia a respeito dessas características:

> Como não estou a fim de na base de um erro maior justificar um menor, quero esclarecer para quem ainda não notou que uma das características do meu trabalho é o uso do branco (branco, espaço, vazio, *white*). O branco faz parte do clima das minhas historinhas. O branco é o meu cenário [...] (HENFIL, 1976c, p. 44-45).

Também na Figura 12, apontamos a presença do sol no último quadro. Esse elemento gráfico encontra-se em alguns desenhos da Turma da Caatinga como um componente da árida paisagem, tal qual um personagem, bem como os cactos e caveiras (os personagens Caverinos). Conforme explicita Pires (2010), o sol representa a condição sufocante imposta pela ditadura, devido a seu caráter repressivo e autoritário. Assim, a pressão exercida pelo sol sobre a vida na caatinga, tornando-a quase inexistente em um cenário de pobreza e abandono por parte do Estado, é uma metáfora da vida no auge do regime ditatorial, em que predominava a falta de esperança e a constante iminência da morte devido à repressão e às

condições de vida precárias. Apontamos nos quadrinhos a utilização de poucos elementos para representar o espaço da caatinga e o predomínio da cor branca, permitindo ao leitor inferir o ambiente de restrição de direitos civis, sociais e políticos dos personagens. Para Henfil, tornava-se desnecessária a utilização de outros elementos, pois

> [...] o conflito em minhas historinhas não é com a natureza [...] mas sim entre os homens. O cenário atrapalharia, seria gratuito e idiota. Dependendo do tamanho do branco é que teremos o posicionamento dos bonecos naquela determinada cena. Um branco enorme com os bonequinhos bem pequenos é para (acho) dar a visão da solidão, do esmagamento, às vezes, do espírito sonhador, da distância dos personagens. Já o boneco ocupando o espaço todo, sem branco quase nenhum deve dar uma demonstração de força, de close de centralização da preocupação dentro dele (HENFIL, 1976c, p. 44-45).

Conforme o exposto, há na obra de Henfil o comprometimento em fazer do humor um instrumento de crítica social e política por meio de personagens, os quais retratam o ser humano comum envolvido em ações que tecem a vida cotidiana, como: os fradins[52] (forma amineirada para "fradinhos") Baixim e Cumprido (Figura 13); o operário Orelhão (Figura 14), representante da classe trabalhadora e de suas condições de vida precárias; a Turma da Caatinga[53], formada pela ave Graúna das Mercês, o cangaceiro Zeferino e o Bode Orelana (Figura 15), que criticam a miséria e a fome no Nordeste, em oposição a outras regiões do Brasil, chamada pelos personagens de Sul Maravilha; o Cabôco Mamadô (Figura 16), administrador do Cemitério[54] dos Mortos-Vivos, que enterra famosos considerados por ele como simpatizantes da ditadura ou omissos politicamente; Ubaldo, o paranoico (Figura 17), um retrato do medo do estado repressor, autoritário e violento; o Preto-que-Ri (Figura 18), o qual reage ao racismo com sonoras gargalhadas; os Caverinos (Figura 19), dentre outros (MORAES, 1996; PIRES, 2010).

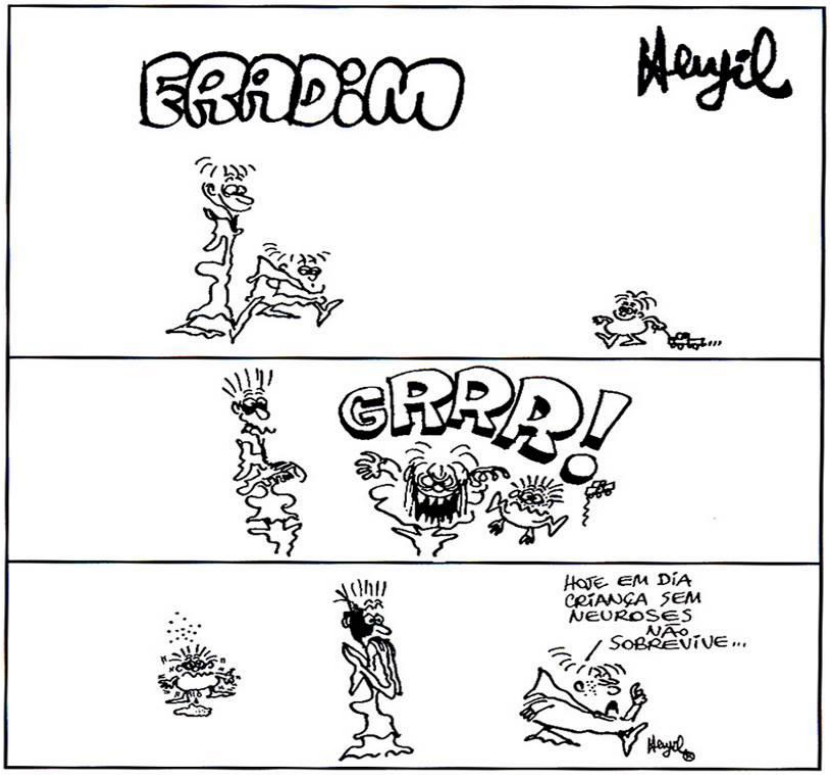
---

[52] Os personagens Baixim e Cumprido representavam um protesto contra o moralismo no âmbito dos costumes que tomava volume no discurso político da ditadura civil-militar e eram reproduzidos pelas mídias aliadas ao regime (PIRES, 2010).

[53] A Turma da Caatinga "[...] partia de problemas regionais para colocar em relevo contradições sociais que eram nacionais, ao mesmo em que tempo correspondeu à exposição da agonia quase paralisante gerada pela perseguição silenciosa da censura sobre os grupos produtores de cultura" (PIRES, 2010, p. 59).

[54] Coincidentemente, o pai de Henfil administrou uma funerária em Belo Horizonte. "Henriquinho [como era chamado quando ainda era criança] familiarizou-se com o universo funerário a partir de 1949 [...] A molecada da vizinhança brincava de esconde-esconde entre as fileiras das urnas tão à vontade quanto em um parque de diversões [...] 'A funerária era parte de minha vida e foi lá que eu me dei conta de existir', diria Henfil" (MORAES, 1996, p. 24).

Figura 13 - Personagens Baixim e Cumprido

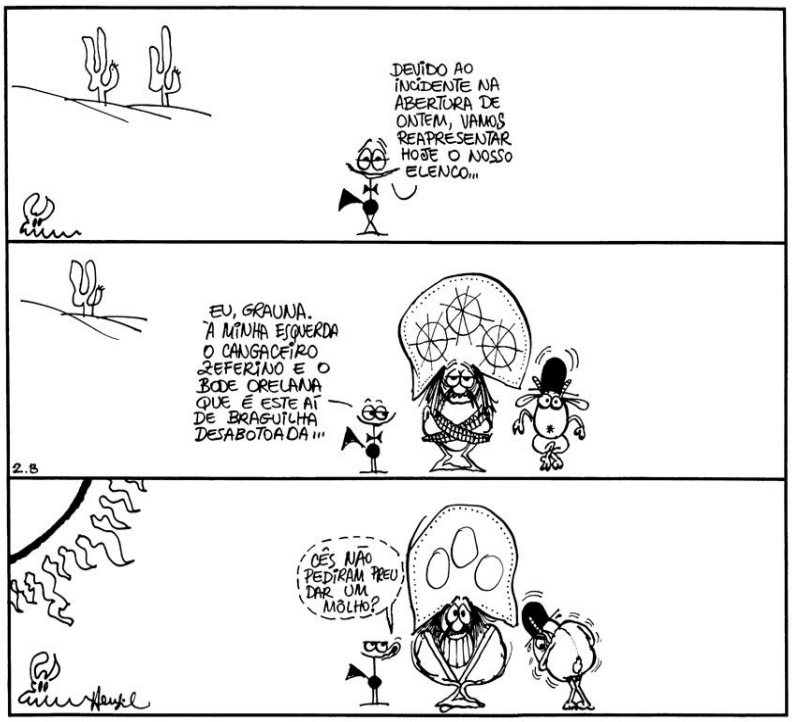


Fonte: HENFIL, acesso em 2016

Figura 14 – Personagem Orelhão

Fonte: HENFIL, acesso em 2016

Figura 15 – Personagens da Turma da Caatinga

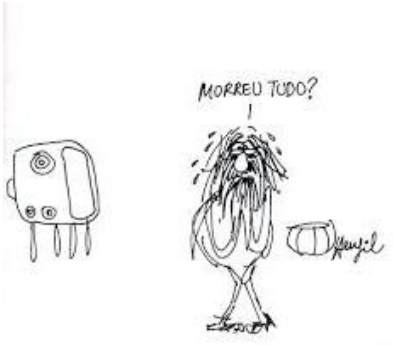


Fonte: HENFIL, acesso em 2016

Figura 16 - Personagem Cabôco Mamadô

Fonte: HENFIL, acesso em 2016

Figura 17 – Personagem Ubaldo, o paranoico

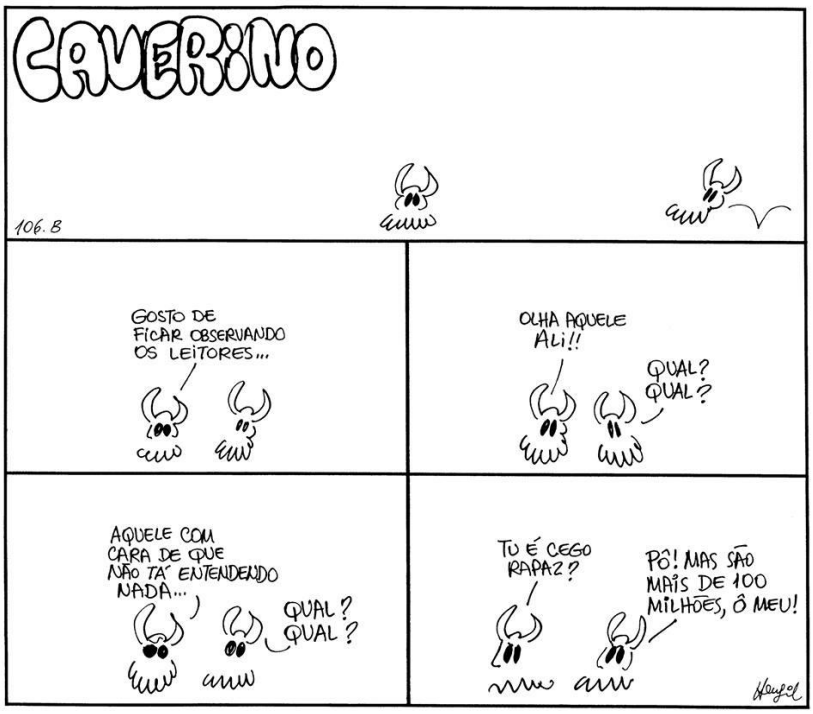


Fonte: HENFIL, 1999

Figura 18 - Personagem Preto-que-Ri

Fonte: HENFIL, 1972-1973

Figura 19 - Personagens Caverinos



Fonte: HENFIL, acesso em 2016

Henfil também politizou o quadrinho esportivo, ao criar personagens para as torcidas cariocas pelo viés da luta de classes: de um lado, a elite caracterizada pelo Pó de Arroz – Fluminense – (Figura 20) e o Cri-Cri – Botafogo – (Figura 21); de outro, o povo formado por operários e imigrantes portugueses representados, respectivamente, por Urubu – Flamengo – (Figura 22) e Bacalhau – Vasco – (Figura 23) (MALTA, 2008). Nas palavras do próprio Henfil: "[...] eu queria relacionar o futebol à realidade social, jogar com o perfil dos torcedores. Dentro dessa espécie de luta de classes, eu fazia histórias paralelas ao mundo do futebol. Era uma maneira de passar alguma crítica naquela época de censura" (HENFIL apud MORAES, 1996, p. 78).

Figura 20 - Personagem Pó de Arroz

Fonte: HENFIL, acesso em 2016

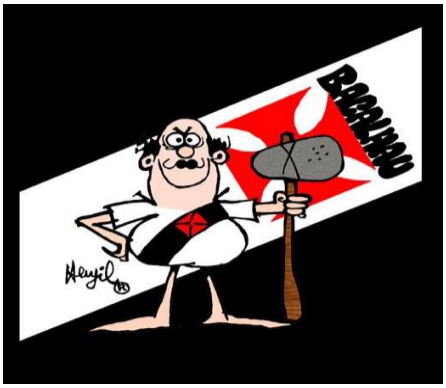
Figura 21 - Personagem Cri-Cri

Fonte: HENFIL, acesso em 2016

Figura 22 - Personagem Urubu

Fonte: HENFIL, acesso em 2016

Figura 23- Personagem Bacalhau



Fonte: HENFIL, acesso em 2016

As novas relações que o indivíduo passa a ter com o desenvolvimento da linguagem artística dos quadrinhos parecem ser o fato que mais é capaz de argumentar a favor da promoção de novas práticas leitoras nas escolas e para o trabalho com a formação de leitores críticos. O leitor aqui reivindicado é, conforme Bakhtin (2000), ativo e responsivo, o qual, ao ser interpelado por enunciados como os quadrinhos, recria-os dialogicamente em contrapalavras, na posição de coenunciador, cuja produção de sentidos é formulada segundo um contexto imediato e histórico e a partir de seu lugar no mundo.

Assim, o potencial dos desenhos henfilianos sujeitará o educador a uma abordagem que, necessariamente, contemple a linguagem verbo-visual e a formação de leitores críticos, apontando para uma dimensão dialógica ainda mais complexa em termos de linguagem, ao envolver imagens e palavras que atuam em simbiose. Ressaltamos, mais uma vez, o ineditismo deste trabalho ao levar para a sala de aula discussões de cunho social e político do nosso cotidiano sobre a violência contra as mulheres, por meio dos quadrinhos de Henfil, que envolvem a leitura da linguagem verbo-visual e do humor, possibilitando ao aluno posicionar-se de forma responsiva e crítica diante do que foi lido, produzir contrapalavras e, consequentemente, ter potencial para transformar a realidade as condições materiais de vida.

No próximo subcapítulo, apresentaremos de que maneira o humor se faz presente na produção de Henfil como forma de denúncia e crítica social e aspectos de sua vida e do contexto histórico relacionados a seus quadrinhos.

3.4 HENFIL E O HUMOR ENGAJADO

Quando falamos de humor, pensamos em algo que faz rir e diverte, porém essa é apenas uma de suas funções. Historicamente, no contexto do desenvolvimento das civilizações greco-romanas, havia no humor uma possibilidade não só de provocar o riso, mas também de via para a transgressão da ordem social e, por isso, na perspectiva do controle hegemônico "[...] o humor podia ser perigoso e seu lugar na cultura tinha de ser limitado a ocasiões estritamente definidas" (BREMMER; ROODENBURG, 2000, p. 30). Nesse sentido, os grupos dominantes identificavam no humor um recurso de subversão política e ideológica, configurando algo a ser combatido.

> Deleitar-se com o humor e o riso abundante é eminentemente contrário a se esforçar para manter toda a vida sob controle, o que pode ser observado entre os pitagóricos, aspartanos e, em um grau ainda mais alto, os cristãos ascéticos. Não deveria surpreender que um grupo social que tentava manter o controle sobre todos os tipos de expressão física, como comer, dormir e a sexualidade, também se opusesse ao riso. Desfrutar livremente o humor e o riso é a marca de uma comunidade tranquila, aberta, não de uma ideologia ascética ou de uma sociedade tensa (BREMMER; ROODENBURG, 2000, p. 43-44).

Na Roma Antiga, a utilização do humor era dicotomizada. Empregá-lo no espaço público como ferramenta persuasiva da retórica para o convencimento de eleitores nos debates filosóficos significava sutileza e refinamento. Por outro lado, aqueles que pertenciam às classes mais pobres e excluídas tiravam seu sustento com apresentações ao ar livre de piadas e contos cômicos. Em tais situações, o humor era tido como deplorável e vergonhoso por estar associado à marginalização e ao reconhecimento das normas sociais. Assim, a divisão entre as classes era o que produzia os limites e sentidos para os textos humorísticos (BREMMER; ROODENBURG, 2000).

Ao longo da história, o humor, com suas funções, limites e distinções, foi determinado sócio-historicamente e além da sua face relativa ao fazer rir, apresenta outros objetivos. “O humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples fazer rir” (TRAVAGLIA, 1990, p. 55).

Para tratar dos demais objetivos do humor, Travaglia (1989) estabelece quatro subcategorias: o riso pelo riso, a liberação, a crítica social e a denúncia. O riso pelo riso é uma subcategoria criticada por Travaglia, pois ele não compreende o humor com a função exclusiva de provocar o riso: “[...] todo humor acaba sendo liberador em um sentido psicológico, pelo menos” (TRAVAGLIA, 1989, p. 49). A liberação ocorre quando existe alguma proibição ou censura derrubadas pelo humor, sendo possível dizer e fazer coisas que fora dele não seriam possíveis devido à repressão. Para Travaglia (1989, p. 50), “[...] toda forma de humor tem a liberação como objetivo principal ou subsidiário uma vez que sempre há o rompimento da malha da estrutura social em que estamos presos”. Outro objetivo do humor é a crítica social, isto é, o desvelamento do absurdo e ridículo dos comportamentos, costumes, instituições, a fim de romper com a estrutura vigente e possibilitar a transformação social ao mobilizar e conscientizar o leitor.

> Um dos objetivos básicos do humor é a crítica social (que pode ser política, de costumes, instituições, serviços, tipo humano e governo). Desejando a modificação da sociedade, quase sempre mostra o absurdo e o ridículo de muitos comportamentos do homem para que esse veja a necessidade de romper a estrutura social vigente (TRAVAGLIA, 1989, p. 50).

A denúncia corresponde a um desvelamento e crítica a comportamentos dissimulados socialmente, podendo ser definida como "[...] uma espécie de crítica dirigida, especialmente, aos comportamentos que não são admitidos pelas normas sociais explícitas, mas que são praticados graças à dissimulação, hipocrisia e conivência social das pessoas" (CARMELINO, 2012, p. 48). Nesse sentido, o humor possibilita mostrar que determinado comportamento ou costume existe e é negativo, favorecendo uma mudança social. Além dessas funções apontadas, acrescenta-se a função persuasiva, na qual o humor "[...] pode ser um artifício valioso para despertar interesse, sensibilizar, incitar uma posição ou opinião, capturar a benevolência, provocar ação" (CARMELINO, 2012, p. 48).

Verifica-se que o objetivo do humor transcende o riso ao apresentar outras funcionalidades, como satirizar, depreciar, denunciar, criticar e sua construção está diretamente relacionada ao contexto da enunciação, exercendo um papel político-social: "[...] o humor é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão de mundo e das realidades naturais e culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios" (TRAVAGLIA, 1990, p. 55).

Mikhail Bakhtin foi também um dos grandes estudiosos do riso, porém vamos nos ater a suas proposições sobre a categoria carnavalização e o estilo intitulado realismo grotesco, elementos presentes, por analogia, no humor henfiliano. Bakhtin (1993), ao examinar a importância do riso popular no contexto da obra de François Rabelais[55], atesta:

> [...] sua amplitude e importância na Idade Média e no Renascimento eram consideráveis [...] opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época. Dentro da sua diversidade, essas formas e manifestações - as festas carnavalescas, os ritos e cultos cômicos e especiais - possuem uma unidade de estilo e constituem partes e parcelas da cultura cômica popular, principalmente da cultura carnavalesca, una e indivisível (BAKHTIN, 1993, p. 3).

Ao estudar os textos literários de Rabelais e, em especial, seus personagens, Bakhtin (1993)

[55] Escritor francês do Renascimento.

analisa as festas medievais carnavalescas, nas quais os membros de classes sociais distintas trocavam de papéis ou representavam elementos do imaginário coletivo. A alteração da ordem social ocorrida nesses festejos era dissipada diante do riso, quando o absurdo e o ridículo se tornavam parte da ordem aceitável pelos diferentes segmentos sociais, que se permitiam viver uma segunda vida, um mundo ao revés, negados pelas festas oficiais da Igreja Católica e pelo poder feudal.

> [...] todos esses risos espetáculos organizados à maneira cômica apresentavam uma diferença notável, uma diferença de princípio, poderíamos dizer, em relação às formas do culto e às cerimônias oficiais sérias da Igreja ou do Estado feudal. Ofereciam uma visão do mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferente, deliberadamente não-oficial, exterior à Igreja e ao Estado; pareciam ter construído, ao lado do mundo oficial, um segundo mundo e uma segunda vida aos quais os homens da Idade Média pertenciam [...]. Isso criava uma espécie de dualidade do mundo (BAKHTIN, 1993, p. 05).

Nesse mundo ao revés, o medo inexistia e ria-se das contradições sociais inerentes à sociedade da época. Assim, o que havia de terrível se tornava habitual e o inaudito era desvelado pelo humor e por uma linguagem constituída em paródia da vida ordinária, pois, ao negá-la, ressuscitava e renovava pela catarse, forma de alívio para as situações de conflito social. De acordo com Bakhtin (1993, p. 11), "[...] o riso carnavalesco medieval é ambivalente: alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo, burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente". Ao rir do interdito pela ideologia oficial e censura do Estado, o povo da obra de Rabelais liberava-se do ponto de vista hegemônico sobre o mundo, das convenções sociais e dos medos, e passava a "[...] olhar o universo com outros olhos, e a compreender até que ponto é relativo tudo o que existe; portanto, permitia compreender a possibilidade de uma ordem totalmente diferente do mundo" (BAKHTIN, 1993, p. 30).

Em consonância com a categoria carnavalização, Bakhtin reflete sobre o realismo grotesco[56], marca do estilo literário de Rabelais, como aquele o qual se constitui pelas manifestações de rebaixamento e degradação de tudo que é considerado da ordem do sagrado e da moral de

[56] Na obra *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1993), Bakhtin define o termo "grotesco", substantivo oriundo da palavra *grotta* (gruta), traçando sua origem a partir da descoberta de uma pintura encontrada no século XV nas paredes subterrâneas das termas romanas de Tito. Essa imagem reunia representações de formas vegetais, animais e humanas que se transformavam e se confundiam. O termo "grotesco" expressa a transmutação de certas formas em outras, no eterno inacabamento da existência. Bakhtin infere também que essa pintura compõe um universo da imagem grotesca que existiu em todas as etapas da Antiguidade e que continuou existindo na Idade Média e no Renascimento (DISCINI, 2006).

determinada época. “O traço marcante do realismo grotesco é o rebaixamento, isto é, a transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua indissolúvel unidade, de tudo o que é elevado, espiritual, ideal e abstrato” (BAKHTIN, 1993, p. 17). Era durante as festas carnavalescas medievais, fonte para a criação literária de Rabelais, que ocorria uma paralisação temporária de todo tipo de censura e medo impostos pela religião dominante, bem como uma ruptura passageira das relações hierárquicas vigentes.

> Essa eliminação provisória, ao mesmo tempo ideal e efetiva, das relações hierárquicas entre os indivíduos, criava na praça pública um tipo particular de comunicação, inconcebível em situações normais. Elaboravam-se formas especiais do vocabulário e do gesto da praça pública, francas e sem restrições, que aboliam toda a distância entre os indivíduos em comunicação, liberados das normas correntes de etiqueta e da decência (BAKHTIN, 1993, p. 9).

Por meio das festas populares descritas em textos literários de Rabelais, o povo relativizava a ordem habitual das coisas, aproximando-se do que, normalmente, colocava-se à distância e abaixando o que, comumente, encontrava-se no alto. Pelo humor permitia-se a dessacralização do modo oficial de conceber a vida, marcado pela opressão, proibição e rigor, e a sua substituição por uma concepção mais livre, catártica, a qual se revelava nas alternâncias, reversões, ambivalências e profanações (BAKHTIN, 1993).

Os quadrinhos que buscavam a dessacralização pelas vias do humor de um modo oficial de conceber a vida marcada pela opressão, proibição e rigor impostos pela ditadura civil-militar e a sua substituição por uma concepção mais livre, catártica e eminentemente marcada por subversões são a marca da produção do cartunista Henrique de Souza Filho, o Henfil.

Mineiro de Ribeirão das Neves, radicado no Rio de Janeiro e nascido em 5 de fevereiro de 1944, Henfil era de origem familiar modesta e sua condição socioeconômica o possibilitou verificar *in loco* as mazelas da sociedade brasileira, as quais serviram de inspiração para a criação dos enredos e das tramas vividas por suas personagens. Henfil passou sua infância no bairro de Santa Efigênia, em Belo Horizonte, lugar definido por ele como “complexo hospitalar-favelado” (HENFIL apud MORAES, 1996, p. 28). Conforme seu depoimento a Tárik de Souza (1985), a vivência no bairro de Santa Efigênia foi fundamental para sua formação e para a caracterização de sua produção humorística, pois o fez conhecer a diversidade no interior da miséria. “Identifiquei-me com o sofrimento daquele povo carente à porta da Santa Casa e nas favelas. Aprendi a dar valor a um sistema solidário e humano”

(HENFIL apud MORAES, 1996, p. 29).

Henfil e seus dois irmãos[57], o sociólogo Herbert José de Sousa (Betinho) e o músico Francisco Mário de Sousa (Chico Mário), herdaram da mãe a hemofilia[58], doença que impede a coagulação do sangue e é controlada por constantes transfusões. Sob influência dos irmãos mais velhos, principalmente de Betinho[59], Henfil engajou-se precocemente nas causas políticas e sociais, como também no universo dos intelectuais mineiros. Em Belo Horizonte, iniciou sua trajetória profissional nos jornais e revistas locais, como *Diário da Tarde*, *Última Hora*, *Diário de Minas*, *Jornal dos Sports e Alterosa* (PIRES, 2010).

Inspirado pelas repressões vivenciadas em seu círculo familiar católico e pela sua convivência com frades dominicanos[60] durante a infância e juventude, Henfil criou seus primeiros personagens na revista *Alterosa*, em julho de 1964: os fradins Baixim e Cumprido (MALTA, 2008). Com personalidades distintas e antagônicas, o frade Cumprido se caracteriza pela ingenuidade e bondade, enquanto Baixim destila sarcasmo, ironia, agressividade e maldades, incluindo o sadismo e comportamentos de subversão do sagrado e do instituído, com a exposição do corpo material. O vínculo entre os personagens constitui uma relação dialética que busca interpretar e criticar a realidade a partir de uma vivência complementar entre os opostos. Segundo Henfil, por meio dos personagens ele colocou a sua "[...] divisão interna. Então, metade do meu comportamento era do Cumprido, e metade era como o Baixim" (HENFIL 1977a, p. 47). Os fradins também representam uma forma simbólica de participação na vida política apesar dos limites físicos impostos pela hemofilia. Henfil garantia ter: "[...] uma certa intuição de que uma limitação física ou mental ou social ativa [...]

[57] Além dos dois irmãos, Henfil também tinha seis irmãs: Maria Cândida, Zilah, Wanda, Maria da Glória, Filomena e Maria da Conceição, a primogênita (MORAES, 1996, p. 16).

[58] Devido aos riscos da hemofilia, desde criança Henfil conviveu com a proximidade da morte: "Assimilei rapidinho a consciência da morte. O primeiro machucão que eu levei doeu mais do que o normal e mais do que eu percebia nas outras pessoas quando caíam. Comigo doía demais. É a iminência da morte que faz com que as pessoas com algum problema comecem a viver intensamente" (HENFIL apud MORAES, 1996, p. 25).

[59] "Não é de se estranhar que Betinho funcionasse como um farol. Henriquinho convivia no mesmo teto com um ativista de tempo integral, em cujo ideário se inscreviam o socialismo, o nacionalismo, as reformas de base, a igualdade de direitos e o anti-imperialismo. Não há a menor dúvida de que a construção da fisionomia ideológica do jovem Henfil se amparou em tais andaimes" (MORAES, 1996, p. 45).

[60] Sobre os frades dominicanos, Henfil ressalta: "Quando conheci os dominicanos, tomei o maior susto: eles cantavam, dançavam, contavam piadas, falavam palavrão, riam... Estavam limpos, soltos, felizes! Então o bom caminho não é o das pedras, o da dor? O bom caminho é outro? Fiquei fascinado com essa possibilidade de libertação" (HENFIL apud MORAES, 1996, p. 38).

abre o apetite para que você saia criando alternativas fora de você" (HENFIL apud SEIXAS, 1996, p. 154).

As histórias dos fradins expressam a dessacralização da ética cristã e as contradições da classe média, dividida entre a euforia promovida pelo suposto milagre econômico veiculado pelas mídias, e a barbárie praticada dentro e fora dos porões da ditadura. Vivia-se uma alegoria do real onde o humor instaurava uma possibilidade de sobrevivência existencial e de resistência às formas instituídas de relações entre os sujeitos e às condições precárias da classe trabalhadora. Nesse sentido, os quadrinhos de Baixim e Cumprido deram início a

> [...] uma liberação, uma linguagem que não era permitida, então o Baixim tirou meleca e, naquela época, isso era subversivo. [...] O Baixim anarquiza, ridiculariza e agride as falsidades e as hipocrisias da sociedade em que vivo. Ela é toda uma negação da religião do terror, na qual tudo é pecado. Minha política é simples: poesia, não; sadismo, sim! (HENFIL apud MORAES, 1996, p. 104).

Na Figura 24, Henfil recorre ao estilo do realismo grotesco medieval, com a prevalência do rebaixamento e da degradação de discursos de caráter sublime e moralizante, aproximando-os do que é humano ou próprio da realidade da época, como o problema da fome no nordeste, na fala de Baixim, que se opõe à pergunta de Cumprido relativa à origem mítica cristã dos habitantes da lua ("Estava pensando: o habitante da lua nasceu de Adão e Eva?"). Como contraponto à exacerbação dos valores morais cristãos personificados em Cumprido, Henfil apresenta a postura crítica, indisciplinada e debochada do Baixim, o qual com sua indagação e seus gestos satirizam elementos associados a uma retórica ético-moral cristã e burguesa valorizada pelo regime civil-militar. A celebração da imoralidade, como o gesto representado pela onomatopeia "Top! Top!"; o uso das expressões "Putz! Que ferrada!", consideradas ofensivas, e tudo o que tais comportamentos representam, não só relativizam como subvertem a concepção de moral associada à divindade, ao sagrado e ao moralmente correto, representados no discurso de Cumprido e rebaixados/profanados pelo frade Baixim.

Figura 24 - Realismo grotesco nos quadrinhos henfilianos

Fonte: HENFIL, 2009

Em 1967, Henfil foi para o Rio de Janeiro para trabalhar na sucursal do *Jornal dos Sports* e, em julho de 1969, passou a integrar a equipe do jornal alternativo *O Pasquim*, principal janela de suas críticas ao regime civil-militar e aos costumes da época, quando adotou uma postura combativa e irreverente contra o autoritarismo no âmbito político e dos costumes.

Carmelino e Ramos (2015) apontam que o humor de *O Pasquim* não se tratava de uma comicidade de diversão, mas sim de um humor engajado e político.

> Seus alvos principais eram a ditadura militar, contra a qual se opunha de maneira visceral, a classe média moralista e a grande imprensa. [...] a 'patota' de *O Pasquim* encontrou seu denominador na mais intransigente oposição à ditadura. Por isso, *O Pasquim* possuía duas dimensões: uma, contingente, de combate à ditadura, e outra filosófica (CARMELINO; RAMOS, 2015, p. 107).

O humor pasquiniano desmontava discursos, destronava instituições e seus representantes, e buscava reconciliar e reintegrar seus leitores pela suspensão temporária do medo, das hierarquias e das proibições. Com isso, adquiriu um caráter regenerador e se instituiu como um instrumento de resistência ao regime.

> Uma vez que o espaço público de representatividade política estava cerceado pelas condições impostas pela ditadura militar, o texto pasquiniano, aí incluído o discurso humorístico de Henfil, buscou, pretensamente, desempenhar o papel de voz ativa dos interesses sociais democráticos, constituindo uma alternativa geradora do sentimento de pertença política que se encontrava esvaziado (PIRES, 2010, p. 51).

Em *O Pasquim*, Henfil tornou-se um dos principais cartunistas da linhagem carioca da imprensa alternativa. Nesse período, além dos problemas econômicos e da injustiça social, desenvolveram-se aqueles derivados da ostensiva repressão política após a publicação do Ato Institucional nº 5 (o AI-5, de 13 de dezembro de 1968), decretado pelo general-presidente,

Arthur da Costa e Silva, como a pulverização e criminalização de movimentos artísticos, estudantis e sociais, somados ao represamento da luta sindical, da subjugação da classe trabalhadora e da intensificação da coerção e censura sobre intelectuais e produtores de cultura no Brasil.

> Naquele momento encontrava-se em ascensão a preocupação com o desenvolvimento de uma cultura política comprometida, de início, com o estabelecimento dos princípios democráticos e, posteriormente, com a qualidade da democracia instaurada. Essa se manifestava, sobretudo, através das redes de militância, de solidariedade, de informação e de comunicação construídas no âmbito da sociedade civil e que, de alguma forma, contribuíram para reverter o grau de fragmentação e desarticulação da sociedade civil organizada e para propor às instituições políticas mecanismos de divisão na formulação e execução de políticas públicas corretivas das gritantes desigualdades sociais existentes (PIRES, 2007, p. 46).

Nesse contexto, a imprensa alternativa foi utilizada por atores sociais para expressar a oposição ao regime militar instaurado, aos costumes e valores burgueses, ao modelo econômico proposto, bem como à defesa dos direitos fundamentais garantidos por uma sociedade democrática. Por conseguinte, *O Pasquim* abriu espaço para uma imprensa que colocou o humor ao lado da reflexão política e da transformação social.

> A imprensa, como aparelho ideológico informativo do Estado, reproduzia a imagem oficial de tranquilidade política conveniente à manutenção do governo militar [...]. Em 1969, o jornal *O Pasquim*, do Rio de Janeiro, instaurava-se como resistência à censura ideológica que existia na época. Realizado por jornalistas de classe média, dirigia-se a essa classe, procurando manter o nível de consciência adquirido nos movimentos populares que persistiram até 1968, apesar de toda a mobilização dos órgãos de segurança do Estado (SEIXAS, 1996, p. 11).

Graças ao sucesso alcançado com seus quadrinhos em *O Pasquim*, Henfil lançou, em 1973, a revista *Fradim*, "[...] uma das mais longevas experiências de publicações autorais de histórias em quadrinhos no Brasil" (SOUZA, 1985, p. 245). Havia uma distinção entre o conteúdo apresentado por Henfil no jornal *O Pasquim* e na revista *Fradim*, pois enquanto no jornal os desenhos abordavam questões cotidianas relacionadas, principalmente, ao âmbito dos costumes da classe média, na revista as temáticas eram mais amplas e relativas aos movimentos sociais, relações de poder entre os sexos, transição política, anistia, homossexualidade, movimento estudantil, dentre outras. Esses temas eram articulados ao autoritarismo, cuja representação na revista superava o âmbito político, compreendendo também aspectos da vida social (PIRES, 2010).

Em um contexto de censura e repressão, Henfil modificou sua forma de produzir humor: "Na ditadura, eu acentuava muito a agressividade do humor. Tínhamos que encontrar um jeito de obrigar as pessoas a refletirem sobre o que estava acontecendo" (HENFIL apud MORAES, 1996, p. 134). A censura determinou a produção cultural do Brasil dos anos 70 e qualquer crítica à política dos anos 60 implantada pelos militares e setores da sociedade civil a pessoas exiladas e consideradas subversivas ou terroristas pelo Estado, tornava a obra impublicável. "A censura configurou-se como mantenedora do poder do grupo militar dominante no país selecionando e determinando o saber que poderia ser divulgado às classes dominadas" (SEIXAS, 1996, p. 9). Tal fato explica o porquê de Henfil quase não criticar ou satirizar, de forma explícita, personalidades ligadas ao regime civil-militar. A censura, portanto, promoveu outros modos de criação e de fazer arte no Brasil, tendo em vista as limitações impostas, mas Henfil a considerava apenas de maneira negativa, porque o distanciava do público e o obrigava a ser sutil em suas expressões artísticas.

> [...] todo mundo fala assim: 'Ah, mas a censura é muito propícia para criação, porque você é obrigado a criar novas linguagens, você enriquece muito! Não enriquece coisíssima nenhuma, porque o que acontece é que você vai ficando cada vez mais sutil, você vai elitizando a sua comunicação. Não é meu interesse, então, essa elitização e eu estou indo, cada vez indo mais para ela, estou cada vez com menos contato com o povo (HENFIl, 1977c, p. 42-43).

Além da censura, cerceadora da liberdade de criação daqueles que intentavam ir além dos padrões impostos pela ideologia dominante, houve também durante a ditadura civil-militar uma crescente mercantilização da cultura em função das condições de fortalecimento dos monopólios dos grandes grupos e de uma cultura massificada pela indústria cultural, levando jornalistas, artistas e intelectuais a buscarem vias alternativas, isto é, veículos não comprometidos com a ideologia dominante e a manutenção do *status quo*. A imprensa alternativa buscava também uma ação política partidária atuante e ofensiva e se inspirava na contracultura estadunidense, voltando-se à crítica de costumes, à ruptura cultural e à valorização da produção nacional (PIRES, 2010).

Com relação aos quadrinhos que surgiram no período da ditadura civil-militar com viés contra-hegemônico, Vergueiro (1985) cita o quadrinho alternativo brasileiro, similar ao quadrinho *underground* estadunidense[61], e publicações de resistência ao regime, como o

[61] O movimento *underground* surgiu nos Estados Unidos da América, em 1968, com o lançamento do *comic-book All New Zap Comix*. De caráter iconoclasta e contestatório aos costumes e valores tradicionais, o movimento trouxe "[...] aos quadrinhos uma característica inovadora, notadamente a de uma sequência de

jornal *O Pasquim* (1969), as revistas *Balão* (1972) e *O Bicho* (1975), os quais não só veiculavam tais quadrinhos marginais[62], mas também textos de crítica ao sistema e costumes da época. Porém, os "[...] os títulos de quadrinhos alternativos alcançaram, via de regra, poucos números, devido à circulação restrita e ao número limitado de consumidores" (VERGUEIRO, 1985, p. 134-135). Além do caráter contestatório, os quadrinhos marginais se destacaram ao assumirem uma posição de luta contra os enlatados estadunidenses, dominantes no mercado, e como forma de firmar a identidade dos nacionais (VERGUEIRO, 1985).

A obra henfiliana é vasta, variada e com uma característica marcante: seu desenho, seu traço, eficiente e rápido, que parece não se conter em seu próprio pensamento. "Henfil desenhava à velocidade do pensamento, quase tão perfeitamente como se estivesse escrevendo. Mais até, pois os elementos utilizados em suas representações eram mais do que a escrita poderia objetivar" (VAILLÕES, 2014, p. 118-119). Em meio a um contexto ditatorial, Henfil procurou tratar em sua produção humorística fatos do cotidiano da época pelas especificidades da linguagem verbo-visual dos quadrinhos, em que as palavras se integravam ao espaço das imagens desenhadas, aos quadrados fronteiriços e até a alguns vazios estratégicos, no caso de sua produção.

> Mas, o mais importante é se acostumar a ler a sequência dos quadrinhos. Em geral, as pessoas ficam tensas querendo à força entender. E aí param um tempo enorme em cada quadrinho, olhando todos os detalhes, como se num deles estivesse a chave, o segredo da piada ou a charada. E perdem o fio da sequência, que é o que interessa (HENFIL, 1977a, p. 42).

Henfil valia-se da ridicularização e da zombaria como fundamentais para a deterioração da imagem pública dos símbolos do poder e dos costumes da época. Assim, sobressaíam em seus traços os contornos mais nítidos do humor político, traço marcante de sua obra e definido de maneira metafórica por ele no seguinte excerto do livro *Como se Faz Humor Político* (SOUZA, 1985), em entrevista a Tárik de Souza:

> Henfil: [...] o talento é fruto da necessidade. Vamos a uma situação concreta. Você não sabe desenhar nada. Mas um dia você vê um incêndio e lá em cima tem uma pessoa desesperada e esta pessoa é analfabeta. Você tem que avisá-la que os bombeiros estão chegando para salvá-la, para que ela não pule. Não adianta escrever no chão, porque ela não sabe ler. Tem que desenhar esta mensagem no chão. Como?

---

personagens e histórias criadas não com o intuito do lucro ou da popularidade alcançada por seus similares, mas visando ao protesto dos valores dominantes, recorrendo, frequentemente, à extravagância, à escatologia e ao erotismo" (VERGUEIRO, 1985, p. 89).

[62] A expressão "quadrinhos marginais" é utilizada por Vergueiro (1985).

> Desenhar o que puder. O outro não entende. Aí você vai mudando o "desenho" com a ajuda do outro lá em cima. Muda, cria, até ele entender. Aí está o SEU desenho.
> Tárik: Você concorda que acaba de definir o humor político?
> Henfil: Concordo (SOUZA, 1985, p. 89).

A arte defendida por Henfil é a arte que modifica, que milita por um mundo melhor; é a arte que busca representar quem está sendo explorado e não tem como falar. A arte feita por ele, por si só, traz a preocupação com o engajamento político, ao empregar o humor para chocar e falar verdades. Sendo assim, o trabalho do cartunista não pode ser desvinculado da militância e do cuidado com a politização de seus desenhos, por mais que a censura da época tenha atuado no sentido de censurar o que era inadequado para manter a chamada ordem pública. A obra henfiliana é engajada, briguenta, patrulheira: "Do alto dos seus 1,70m de insolência, afirmou que 'o humor pelo humor é sofisticação, é frescura, já passou'. De acordo com Henfil, para ser tomado a sério, o humorismo deveria ser jornalístico, engajado, quente" (HENFIL apud MORAES, 1996, p. 140). Mais do que isso, ele queria que seus desenhos fossem do povo e para o povo:

> O que aparece em seus desenhos, contemporâneos, críticos e virtuais avessos da ditadura, são temas de poder popular, capacidade de atuação contra o regime, nação marcada por múltiplas tensões (alto da caatinga *versus* sul-maravilha; homem *versus* mulher; intelectuais *versus* seres comuns; classe média *versus* pobres [empregadas domésticas, operários etc.]; racismo e preconceito *versus* solidariedade) (SILVA, 2002, p. 339).

Henfil afirmava seu compromisso não com o humor e nem com o riso, mas sim com o desvelamento de uma realidade censurada: "Quando eu faço um desenho, eu não tenho a intenção que as pessoas riam. A intenção é de abrir, é de tirar o escuro das coisas. Só isso, mais nenhum interesse" (HENFIL apud SOUZA, 1985, p. 23). O que não quer dizer que sua arte fosse totalmente desprovida de humor. A produção henfiliana transcende as intencionalidades do artista, ou seja, ela está aberta a diferentes diálogos, os quais ultrapassam os propósitos do autor no momento da sua criação. Por meio do exposto, ressaltamos que o humor integra a obra do cartunista e foi utilizado como instrumento de subversão da ordem vigente em contextos de repressão próprios de regimes ditatoriais, possibilitando desnudar aspectos dessa realidade censurados pelo Estado. Tendo em vista a sua criatividade, comportamento subversivo e engajamento político, Henfil também procurou inovar nos quadrinhos brasileiros de modo a diferenciá-los dos estrangeiros[63] e fugir da normatização da

[63] "Importa-se cultura, no caso dos quadrinhos, pois é muito mais lucrativo para os editores fazer a tradução das

indústria cultural, que impunha determinados padrões e podava a sua expressão artística. Assim, "[...] calejado pela ironia de ver o mundo se expandir em meio às dores coletivas, desenhava como se estivesse mastigando pedras" (MORAES, 1996, p. 15).

Henfil faleceu no Rio de Janeiro, em 4 de janeiro de 1988, aos 43 anos, em decorrência do vírus da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, contraído por transfusão de sangue, mas seus desenhos permanecem como elementos importantes na história da imprensa e arte brasileiras e como potencial para motivar a busca pela liberdade de expressão, o protesto contra o autoritarismo e o conservadorismo, e a formação de leitores críticos, indispensáveis para promoverem mudanças no atual momento político nacional, em vivemos sob um regime de exceção advindo de um golpe de Estado (2016), e em que o neoliberalismo entorpece o desejo de transformações e homogeniza as subjetividades adormecidas por ideais de felicidade pautados no individualismo, na competitividade e nos ditames do mercado.

Atualmente, o filho de Henfil, Ivan Consenza de Sousa, dirige o Instituto Henfil, com a finalidade de divulgar e relançar a produção humorística henfiliana. O Instituto não possui sede própria, mas apresenta um *blog*[64] desde 2010 com informações sobre andamento de projetos, exposições, livros e relançamentos.

No capítulo seguinte, explicitaremos os pressupostos legais relativos ao produto educacional e sua sistematização a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

---

legendas das histórias e imprimir o material já praticamente pronto pelos desenhistas estrangeiros do que financiar toda uma equipe nacional. Em síntese, quem determina as regras do jogo, dentro do país, ou em termos de relações mundiais, é a classe que detém o poder econômico e, consequentemente, os mecanismos de produção. Cria-se a ilusão para o autor nacional de que é preciso produzir dentro das grandes empresas estrangeiras de quadrinhos" (SEIXAS, 1996, p. 22).

[64] Disponível em: http://institutohenfil.blogspot.com.br/. Acesso em: 25 nov. 2016.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com a Portaria Normativa/Ministério da Educação número 389, de 23 de março de 2017, em seu artigo 2º, são elencados quatro objetivos do Mestrado Profissional, dentre eles: "I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais [...]" e "II- transferir conhecimento para a sociedade atendendo demandas específicas [...] com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local" (BRASIL, 2017, p. 61). Em caráter de complementação à referida Portaria, o Documento de Área 2013, da Capes, dispõe que a Área de Ensino "[...] busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino para a sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade" (BRASIL, 2013, p. 1).

Conforme diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, disponível no site do Programa[65], é facultativo ao aluno escolher realizar o Trabalho de Conclusão Final no formato de uma dissertação, com no mínimo cem páginas, ou sob a forma de um Trabalho de Conclusão Final, que tenha como produto principal um material didático, que deverá vir acompanhado de um relatório de pesquisa, com no mínimo cinquenta páginas. Assumimos a elaboração de um trabalho que se enquadra no segundo formato. Para atender a tal prerrogativa dos referenciais que adotamos, adequaremos a nomenclatura utilizada pelas fontes oficiais chamando nosso produto educacional de material educativo, sob a forma de um livro para alunos em formato impresso e digital (*e-book*).

Conforme explicita Kaplún (2003), os materiais educativos se constituem como instrumentos para socializar a cultura, transmitir conteúdos e produzir mudanças significativas nos sujeitos. Podemos, portanto, compreendê-los como objetos que podem apoiar, facilitar ou desenvolver uma experiência de aprendizado e, consequentemente, a transformação dos sujeitos, considerando os âmbitos conceitual, afetivo, axiológico e atitudinal, desde que utilizados adequadamente e com equilíbrio entre seus eixos de construção: o conceitual, o pedagógico e o comunicacional (KAPLÚN, 2003). O primeiro se refere aos conteúdos, sua seleção e organização a partir das pesquisas do tipo temático e diagnóstico. Devem também ser conhecidos o contexto pedagógico e os sujeitos a quem será destinado o material.

[65] As diretrizes relativas ao trabalho final no Mestrado Profissional em Letras estão disponíveis em http://www.profletras.ufrn.br/documentos/187325203/diretrizes#.WGQzlHf5Q_U. Acesso em: 21 nov. 2016.

> Implica realizar um trabalho de prealimentação da mensagem. educativa a elaborar, saber o que sabem, o que querem, o que pensam, imaginam, ignoram do tema em questão, e a quais necessidades nosso material poderia responder. Isto será decisivo para construir [...] o eixo pedagógico (KAPLÚN, 2003, p. 49).

No eixo pedagógico, são identificadas as ideias construtoras contraditórias e conflitos a serem provocados pelos questionamentos das ideais pré-concebidas dos sujeitos usuários do material e que servirão para embasar a intervenção que visa investigar, problematizar, (re)construir conhecimentos e, consequentemente, oportunizar a emancipação humana dos alunos envolvidos, com a possível transformação da realidade na qual vivem. A partir disso, identificam-se os diversos itinerários pedagógicos a serem propostos com o material, como por exemplo:

> [...] identificação das ideias construtoras dos sujeitos com exemplos concretos que as expressem; [...] apresentação do contraste entre as ideias construtoras, mostrando, por exemplo, as saídas possíveis para o fracasso inicial e analisando algumas de suas causas; [...] introdução de modo gradual e acessível de conceitos [...]; atividades que permitam a aplicação desses conceitos aos exemplos e contraexemplos iniciais e, sobretudo, a outros casos (KAPLÚN, 2003, p. 51).

Kaplún (2003) aponta-nos que o eixo pedagógico expressa o caminho que estamos convidando alguém a percorrer, isto é, nossos alunos-sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como suas concepções, percepções e valores, e onde eles se encontram antes de partir – o lugar onde o destinatário está, relativamente, ao eixo conceitual proposto.

O eixo comunicacional propõe um modo concreto de relação entre os destinatários por uma estrutura narrativa que ajuda a orientar os alunos no que diz respeito às intenções comunicativas e conceituais do material (KAPLÚN, 2003).

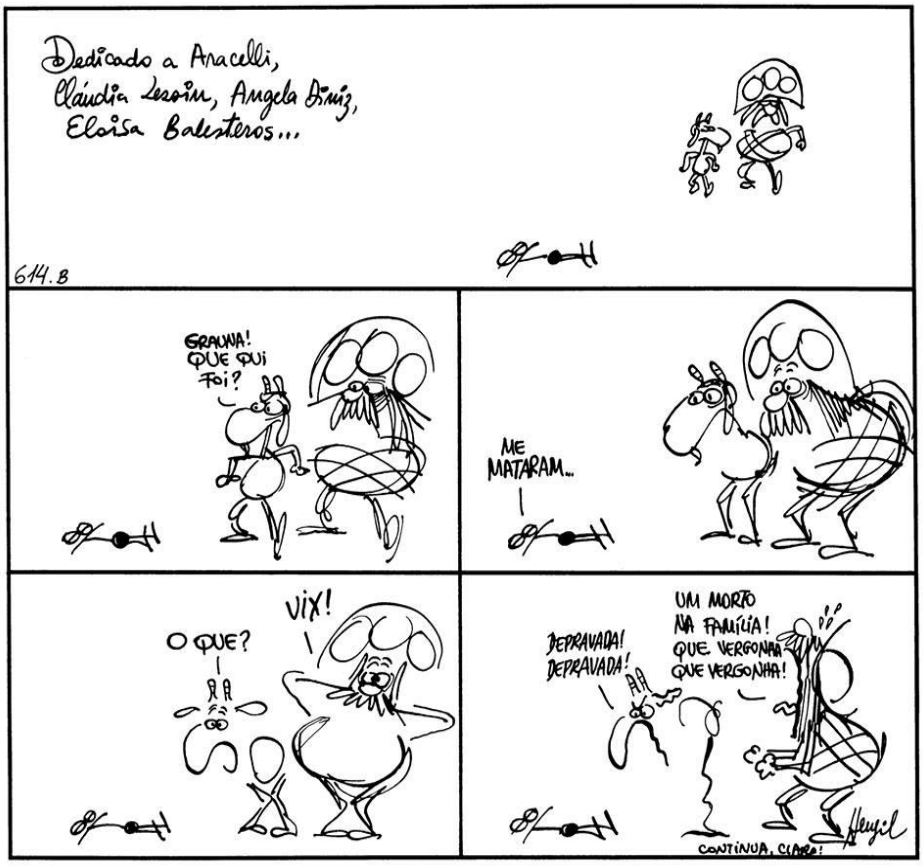
Utilizando os referencias de Kaplún e considerando os sujeitos envolvidos e os objetivos desta pesquisa, selecionamos seis eixos conceituais[66] para sistematizar as atividades do produto educacional: violência contra as mulheres no cotidiano dos alunos; estatísticas relativas à misoginia e ao feminicídio; tipos de violência contra as mulheres; violência contra as mulheres negras; mulheres e trabalho; mudança de atitudes: o combate à violência contra as mulheres. Para tanto, na produção do material utilizado na intervenção com os alunos e na oficina para os alunos do curso de Letras, consideramos as concepções de leitura como prática

[66] No material educativo, os eixos conceituais são chamados de “capítulos”, a fim de melhor sistematizá-lo para utilização dos alunos.

social, de linguagem como forma de interação e dos quadrinhos como arte com linguagem específica (linguagem verbo-visual), que pode oportunizar reflexões sobre a realidade e possibilidades de superação de suas contradições. Selecionamos textos diversos, como reportagens, propagandas, grafites, poema, música, imagens históricas, gravuras, em diálogo com os desenhos de Henfil.

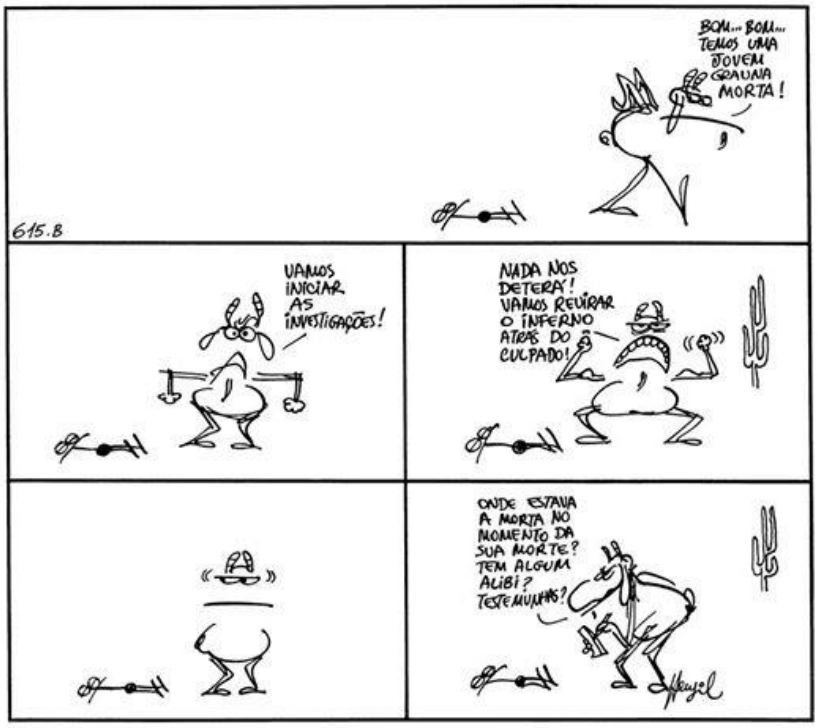
Apresentaremos a seguir, os quadrinhos selecionados dentre a vasta produção humorística henfiliana, tendo em vista os objetivos propostos por esta pesquisa.

Figura 25 - Quadrinhos do eixo conceitual I



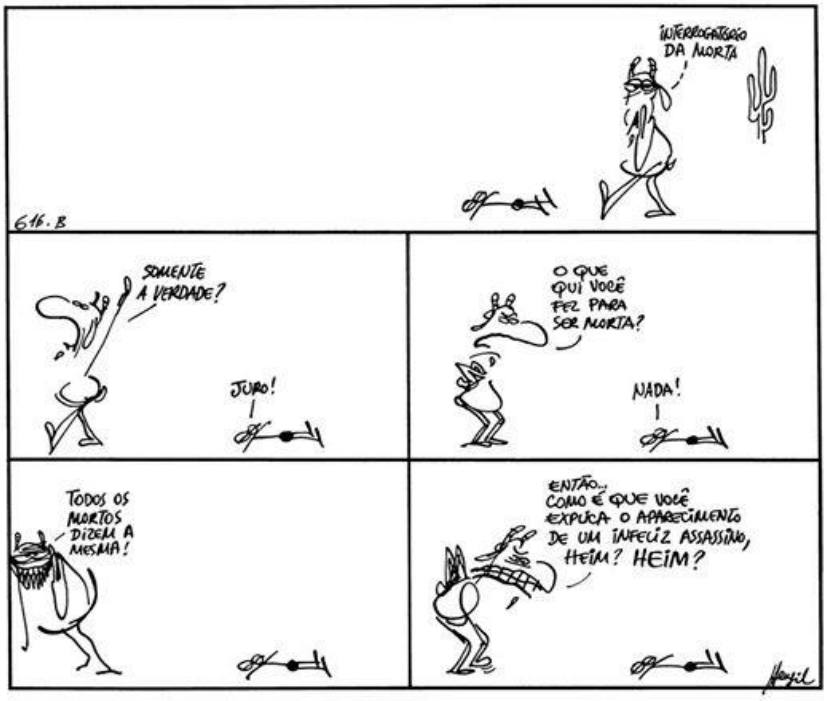
Fonte: HENFIL, 1980

Figura 26 - Quadrinhos do eixo conceitual I



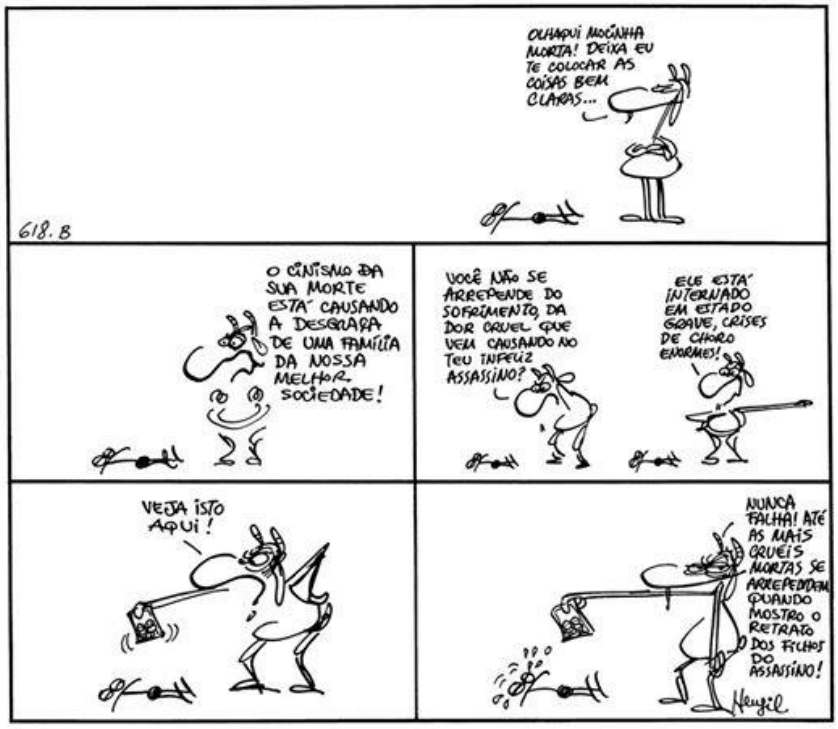
Fonte: HENFIL, 1980

Figura 27 – Quadrinhos do eixo conceitual II



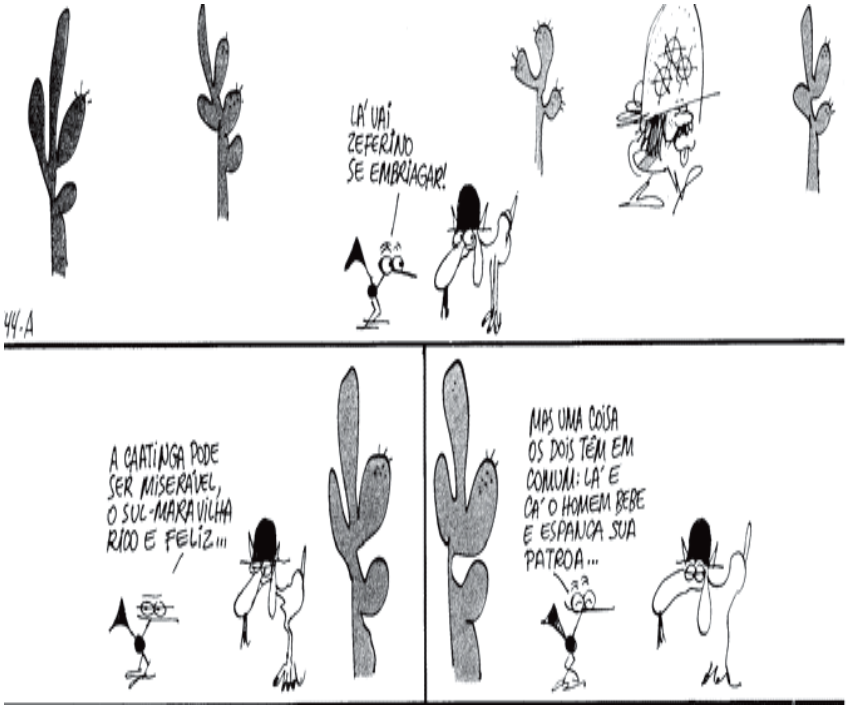
Fonte: HENFIL, 1980

Figura 28 – Quadrinhos do eixo conceitual II



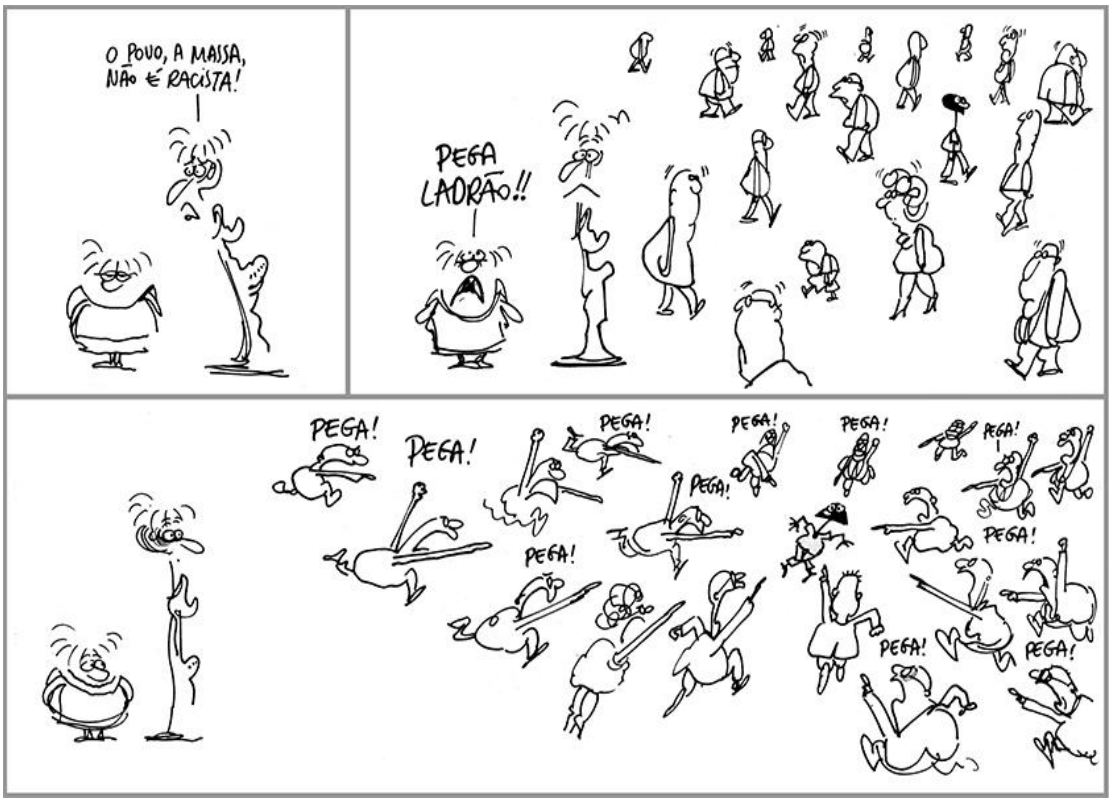
Fonte: HENFIL, 1980

Figura 29 - Quadrinhos do eixo conceitual III



Fonte: HENFIl, 1976b

Figura 30 - Quadrinhos do eixo conceitual IV



Fonte: HENFIL, 1977c

Figura 31 – Quadrinho do eixo conceitual V

Fonte: HENFIL, acesso em 2016

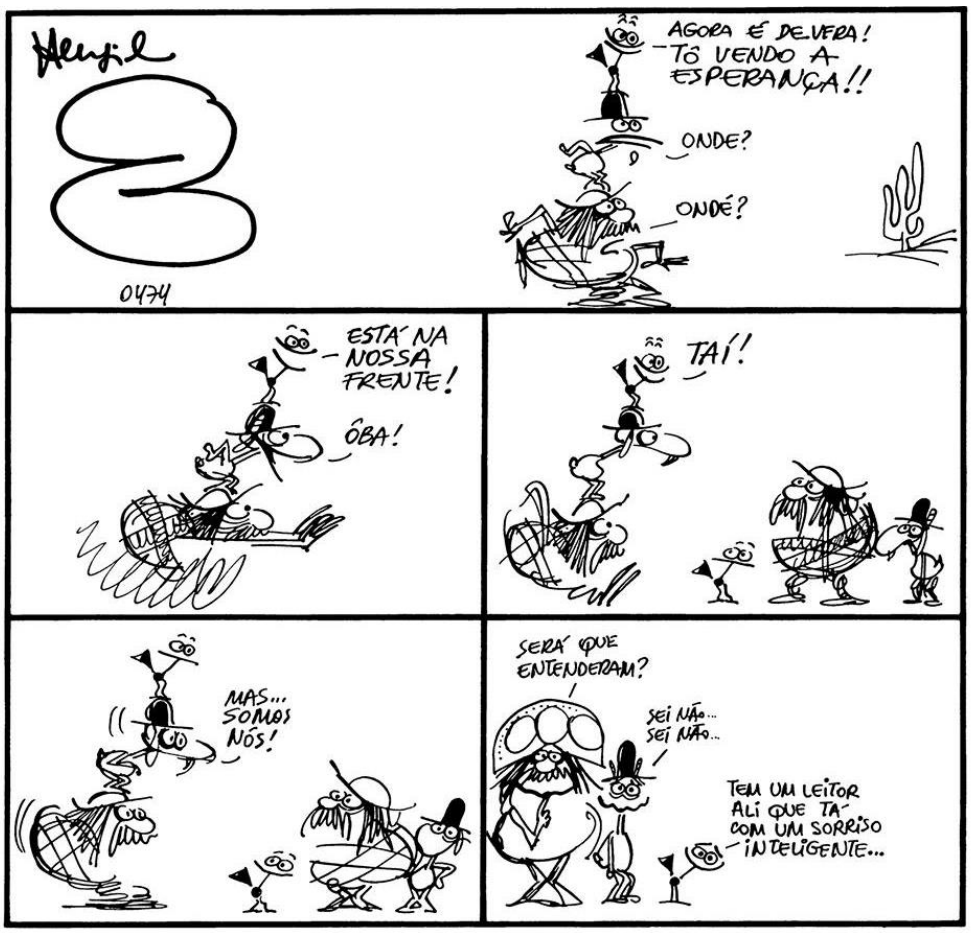
Figura 32 - Quadrinho do eixo conceitual V

Fonte: HENFIL, acesso em 2016

Figura 33 - Quadrinho do eixo conceitual VI

Fonte: HENFIL, acesso em 2016

Figura 34 - Quadrinhos do eixo conceitual VI



Fonte: HENFIL, acesso em 2016

Como forma de proposição das atividades que contemplaram os temas a serem problematizados pela mediação da leitura dos quadrinhos de Henfil e textos afins no material educativo e, de modo secundário, da intervenção realizada, dialogamos com a pedagogia histórico-crítica e os momentos pedagógicos sistematizados por Dermeval Saviani. Nas seções que seguem apresentamos tal abordagem e de que forma as atividades estão pautadas nesses momentos, a fim de promover a formação de leitores críticos pela leitura de quadrinhos henfilianos, com potencial para a produção de sentidos relacionados à violência contra as mulheres e suas implicações sociais, históricas e políticas.

4.1 OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica foi desenvolvida a partir do pensamento do filósofo e educador brasileiro Dermeval Saviani e concebe a educação como atividade mediadora no interior da prática social global, agente de transformação social, e incluída no processo sócio-histórico de humanização, no qual os homens produzem a sua existência por intermédio do trabalho. Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético[67], compromete-se com um projeto educativo baseado na visão de ser humano como ser singular e ser genérico. Ser singular, pois é dotado de capacidades situadas sócio-historicamente, cuja "[...] atividade, por mais que reproduza as formações sociais que o circundam, possui mediação de abstrações subjetivas" (BUENO, 2011, p. 94). Tais abstrações podem ser realizadas em menor ou maior grau, pois dependem dos meios de apropriação dos conhecimentos sistematizados no percurso histórico da humanidade. Além de ser singular, a pedagogia histórico-crítica considera o ser humano como ser genérico, pois para se constituir como integrante do gênero humano necessita se apropriar do "[...] conjunto das relações humanas e das objetivações por elas alcançadas no decorrer da história, desde os modos de produção da existência material desenvolvidos, até as expressões culturais mais complexas" (BUENO, 2011, p. 94).

Cabe apontar que na sociedade capitalista o trabalho é exterior ao trabalhador, não pertencendo a sua essência e há uma separação entre trabalho material e imaterial[68], na medida em que o trabalho, ao invés de ser uma atividade de autorrealização dos indivíduos, um componente que não pode ser eliminado da vida social e parte necessária da humanização do ser humano, é apenas um meio para a sua sobrevivência (DUARTE, 2011). O trabalho imaterial se divide em duas modalidades: na primeira, o produto se separa do produtor; na segunda, o produto não se separa do ato de produção. Nessa segunda modalidade situa-se a natureza do trabalho educacional, pois "[...] a educação não se reduz ao ensino, mas, ensino é educação" (SAVIANI, 2005, p. 12). Em outras palavras, no instante em que está ocorrendo o ensino, no momento da aula, também está ocorrendo o consumo dessa aula, pois o produto do

[67] "Quando é adotada a perspectiva materialista histórico-dialética, o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que têm caracterizado a história humana até aqui" (DUARTE, 2015, p. 39).

[68] Considera-se trabalho material aquele que produz mais-valia, isto é, o valor excedente com relação ao valor real da força de trabalho; esse tipo de trabalho valoriza diretamente o capital e é consumido como valor de troca e não de uso. O trabalho imaterial é o trabalho que não acumula e nem produz capital (BARBOSA, 2009).

trabalho educacional não se separa do ato de sua produção, por ser consumido no mesmo instante em que é produzido.

> [...] a atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Consequentemente, "pela própria natureza da coisa", isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá, aí, senão em algumas esferas. De fato, em algumas esferas, de maneira limitada, ele pode ocorrer, como acontece, por exemplo, com os chamados 'pacotes pedagógicos': nesse caso uma aula pode ser produzida e convertida em pacote que pode ser adquirido como mercadoria (SAVIANI, 1991, p .81).

Duarte (2011) propõe a implementação de um modelo de sociedade que rompa com o capitalismo e onde o trabalho se torne "[...] autoatividade, ou seja, atividade na qual o indivíduo desenvolve sua personalidade e por meio da qual ele deixa a marca de sua individualidade na riqueza humana" (DUARTE, 2011, p. 16). Por isso, na nova sociedade o ser humano trabalha não como meio para sobreviver, pois o trabalhar torna-se uma atividade plena de sentido, que possibilita o desenvolvimento do indivíduo de maneira universal e livre a partir de relações plenas de conteúdo. Ao assegurar a sua existência física pelo trabalho como autoatividade, o homem dá o primeiro passo no seu processo de humanização, à medida que se apropria dos elementos da natureza pelo trabalho e os transforma para a satisfação de suas necessidades primordiais (DUARTE, 2010). Nesse ato de apropriação, o homem também se transforma objetiva e subjetivamente, ao criar uma nova função para o objeto de sua apropriação. Tal ato gera para ele novas necessidades de apropriação e objetivação[69]. Portanto, é pelo processo dialético entre objetivação e apropriação[70], mediados pelo trabalho, que o homem cria uma realidade humana e se humaniza objetiva e subjetivamente (DUARTE, 2013b).

---

[69] A riqueza humana em suas formas materiais e imateriais existe como resultado do processo de objetivação, que é "[...] a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos. É a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos. Isso ocorre com objetos materiais, como é o caso da produção de instrumentos, como também com objetos não materiais, como é o caso da linguagem e dos conhecimentos [...] A objetivação do ser humana é um processo de acúmulo de experiências; é uma síntese da prática social, é condensação de experiência humana" (DUARTE, 2013b, p. 65-66).

[70] "Se no processo de objetivação, a atividade se transfere dos sujeitos para os objetos, no de apropriação ocorre o inverso, ou seja, a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade do sujeito" (DUARTE, 2013b, p. 66).

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica considera a educação como produtora de sentidos e como uma forma de trabalho imaterial, ou seja, o produtor não se separa de seu produto e não há produção de mais-valia, ao se fundamentar em uma ação transformadora, que visa à emancipação dos sujeitos sociais e à politização do fazer pedagógico inserido na prática social global (CHISTÉ, 2017). O conhecimento sistematizado, tomado no seu aspecto objetivo e transmitido pela escola - saber escolar[71] -, pode possibilitar ao aluno concreto[72] evidenciar as contradições da realidade, e a constatação de que a história é (re)constituída pelo ser humano e só pode ser transformada por ele a partir de uma tomada de decisão diante da realidade tal como ela se apresenta.

> Assim, a educação não deve ser encarada como ideologicamente neutra. Ela possui um caráter valorativo que possibilita ao indivíduo tomar uma posição no mercado de trabalho ou de adaptação ou conformismo em relação à ético-política diante das contradições que a realidade apresenta. Por isso, a formação escolar não deve ser tomada como meio de inserção do indivíduo à realidade em que vive, mas como forma de humanização dos indivíduos provenientes da classe trabalhadora, de tal forma que permita a eles não serem indiferentes em relação aos outros e à realidade onde vivem (BUENO, 2011, p. 98-99).

Sendo assim, a prática educativa é concebida nesta pesquisa: "[...] como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2005, p. 13), o que sintetiza a complexidade e a relevância envolvidas no processo educativo, essencialmente social e cultural. Para Saviani (2005), a transmissão do saber sistematizado, isto é, da riqueza humana em suas formas materiais e imateriais, necessária ao desenvolvimento da individualidade, não basta para a existência da escola, sendo igualmente necessária a criação de condições de transmissão e assimilação desse saber, que permitem ao educando a apropriação gradativa tanto do domínio do saber elaborado, quanto do modo como se produz esse saber.

---

[71] O saber escolar é "[...] o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado" (SAVIANI, 2005, p. 16).

[72] Saviani (2015) aponta a diferença entre aluno empírico e aluno concreto relacionando o ato educativo aos interesses de cada um: "[...] o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesse que não necessariamente corresponde aos seus interesses concretos. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado em uma sociedade que põe a exigência do domínio desse conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber" (SAVIANI, 2015, p. 80).

> [...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1984, p. 2).

A atividade docente como uma produção direta[73] e intencional objetiva, por conseguinte, realizar e conduzir a mediação pedagógica que possibilita a apropriação dos conhecimentos significativos elaborados ao longo da história (o que ensinar), indispensáveis tanto para a compreensão da realidade concreta quanto para a humanização dos indivíduos. Em outras palavras, a consecução dessa intenção passa, necessariamente, pela seleção e organização sistemática dos conteúdos relevantes produzidos ao longo da história e que precisam ser apropriados pelas novas gerações para que adquiram a natureza social humana decorrente das realizações humanas em vista da produção de sua existência pelo trabalho (MARSIGLIA, 2011a).

A pedagogia histórico-crítica é, consequentemente, uma concepção pedagógica revolucionária, fundamentada não somente no conhecimento técnico-científico, mas também na prática social transformadora, cujo objetivo é instrumentalizar a classe trabalhadora para a compreensão das contradições nas quais encontra-se inserida, de forma a possibilitar a sua emancipação e a transformação das condições materiais de vida (SAVIANI, 2012).

Ante o exposto, os quadrinhos, considerados como esfera superior de objetivação humana e como conhecimento sistematizado, podem contribuir para a formação do leitor crítico, pois pela leitura da linguagem verbo-visual e do processo de produção de sentidos potencializados pelos temas propostos para a discussão, os alunos ressignificam suas experiências, produzem novos conhecimentos sobre a realidade concreta, compreendem suas contradições e reconceituam os termos e vivências relativos à realidade empírica deles. Nesse processo, parte-se do conhecimento que o aluno possui a respeito dos temas tratados nos eixos conceituais (conhecimento sincrético posto pela prática social inicial) e, aos poucos (pela mediação do professor e pela análise realizada em/das interações dialógicas), esse conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, até chegar a um conhecimento mais complexo e abrangente (o concreto pensado através do conhecimento sintético e analítico). Dito isso, evidenciamos que o produto educacional foi sistematizado a partir dos

[73] "[...] a produção do ato educativo é direta em dois sentidos. Em primeiro lugar trata-se de uma relação direta entre educador e educando e, em segundo lugar, o resultado direto do trabalho educativo deve ser a humanização do indivíduo" (DUARTE, 2015, p. 54).

momentos pedagógicos propostos por Saviani, os quais estão explicitados no próximo subcapítulo.

4.2 A SISTEMATIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: OS MOMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Saviani propõe cinco momentos interdependentes e articulados que podem pautar o trabalho pedagógico, os quais, conforme assevera Martins (2011), devem ser considerados como uma metodologia de cunho filosófico e não procedimental.

> Com vista à sistematização do método de ensino próprio à pedagogia histórico-crítica, Saviani propõe cinco passos que, na qualidade de momentos articulados e independentes, possam pautar o trabalho pedagógico. Assim, consideramos que tais momentos ultrapassam o âmbito da didática, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos tempos e conteúdos constitutivos da aula em si, ou seja, consideramos que a conversão dos referidos passos em procedimentos de ensino encerra o risco de culminar numa leitura reducionista em relação às proposições do autor (MARTINS, 2011, p. 226).

O método sugerido para o trabalho educativo se apresenta do seguinte modo: ponto de partida da prática educativa (prática social); problematização, que corresponde à identificação das questões suscitadas pela prática social, isto é, quando "[...] trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar" (SAVIANI, 2012, p. 71); instrumentalização, quando são dispostos os instrumentos teóricos e práticos aos alunos para a compreensão e solução dos problemas levantados; catarse, que é a incorporação desses instrumentos como elementos integrantes da própria vida dos alunos; e ponto de chegada da prática educativa, relacionada à prática social modificada (SAVIANI, 2012). Em outras palavras, o ponto de partida e o de chegada é a prática, e a mediação da escola se explicita na problematização, instrumentalização e catarse. A respeito da prática social e sobre a mediação da educação, Saviani (2012) pondera:

> [...] a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. [...] a prática social referida no ponto de partida e no ponto de chegada é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que ele própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior modificou-se qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é licito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressalvar que a alteração objetiva da prática só pode dar-se a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais (SAVIANI, 2012, p. 73).

Considerando o trabalho com quadrinhos de Henfil com temática voltada para a violência contra as mulheres e os objetivos desta pesquisa, explicitamos as propostas de atividades para cada eixo conceitual, as quais norteiam os momentos de interação entre a pesquisadora[74], autora do texto que ora apresentamos, e os alunos no decorrer do processo educativo pautado nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Ressaltamos que durante a intervenção os alunos propuseram alterações e, de acordo com as observações da pesquisadora, surgiram outras alternativas para a elaboração das perguntas que fazem parte das atividades na versão final do material.

As atividades do produto educacional iniciam-se no eixo conceitual sobre a violência contra as mulheres no cotidiano dos alunos. Nesse momento, buscam-se as concepções, ideias, percepções que os alunos possuem dos conteúdos do eixo. Tais percepções são expressões da vida concreta e particular dos alunos, daquilo que vivenciam cotidianamente de maneira próxima, mas também refletem e reproduzem a prática social mais distante e geral.

Sendo assim, o primeiro olhar é sempre para a realidade empírica, para a prática social, ainda percebida e compreendida pelos alunos de maneira sincrética, caótica e baseada na percepção do senso comum, pois apesar dos conhecimentos que possuem a partir do cotidiano, ainda não realizaram, no ponto de partida, a relação da experiência pedagógica com a prática social mais ampla da qual participam. Saviani (2012) evidencia que, nesse momento, a prática social é comum a professor e alunos, mas podem apresentar níveis diferenciados de compreensão da mesma prática. Por isso, em princípio, cabe ao docente situar-se em relação à realidade de maneira mais clara e mais sintética que os alunos. Em síntese, o ponto de partida determina os problemas da prática social compreendidos em totalidade com vistas à superação e modificação das contradições postas.

> Nesse primeiro momento, o professor tem uma síntese precária, pois há conhecimento e experiência em relação à prática social, mas seu conhecimento é limitado, pois ele ainda não tem claro o nível de compreensão dos seus alunos. Por sua vez, a compreensão dos alunos é sincrética, fragmentada, sem a visão das relações que formam a totalidade inicial [...] baseado no senso comum de forma fragmentada e caótica. Com isso, se pode dizer que esse momento deve, com base nas demandas da prática social, selecionar os conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos, traduzidos em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas (MARSIGLIA, 2011a, p. 105).

[74] Utilizamos o termo “pesquisadora” ou “professora” quando nos referimos aos momentos de interação com os alunos.

Tendo em vista o exposto, as atividades do material educativo iniciam-se com algumas questões norteadoras para a problematização da prática social dos alunos sobre a violência contra as mulheres.

1) Você já vivenciou algum tipo de violência contra as mulheres?
2) Na sua opinião, de que maneira a violência contra as mulheres pode se manifestar em sua comunidade, casa, escola?
3) Você considera importante discutirmos esse tema? Por quê?
4) O que você já ouviu dizer sobre violência contra as mulheres?
5) Como as mídias e as redes sociais tratam a violência contra as mulheres?

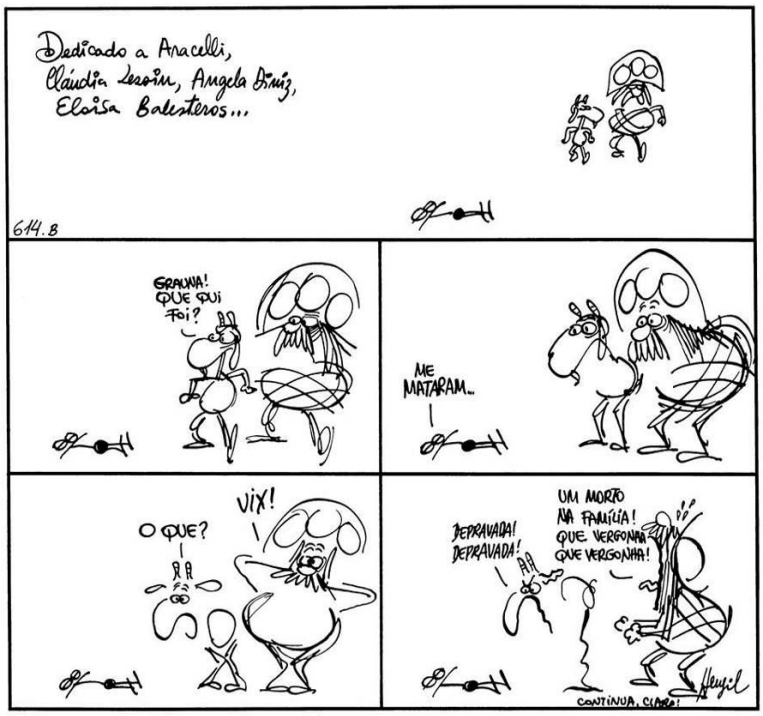
É apresentado em seguida um texto sobre a linguagem da produção humorística de Henfil a fim de instrumentalizar o aluno quanto aos elementos verbo-visuais dos quadrinhos analisados nos encontros.

"Henrique de Souza Filho, o Henfil (1944-1988), foi um desenhista mineiro que buscou inovar a linguagem dos quadrinhos, trazendo novos elementos a sua produção humorística de crítica aos costumes da época, como: a utilização das cores preta e branca, o cenário com a predominância do vazio, a ausência de balões (Henfil utilizava apenas o apêndice para indicar a fala dos personagens), seus traços eficientes e rápidos, que pareciam não se conter em seu próprio pensamento, e seu humor crítico e político, que buscava não só o riso, mas também 'tirar o escuro das coisas' (palavras de Henfil).

Assim, seus quadrinhos são textos nos quais a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e enfatizando formas de junção assumidas por essas dimensões no processo de produção de sentidos. Alguns de seus personagens merecem destaque e serão apresentados neste material: a Turma da Caatinga, formada pelo cangaceiro Zeferino, a ave Graúna das Mercês e o bode Orelana; os Fradins Baixim e Cumprido, dentre outros" (MALTA, 2008; PIRES, 2010).

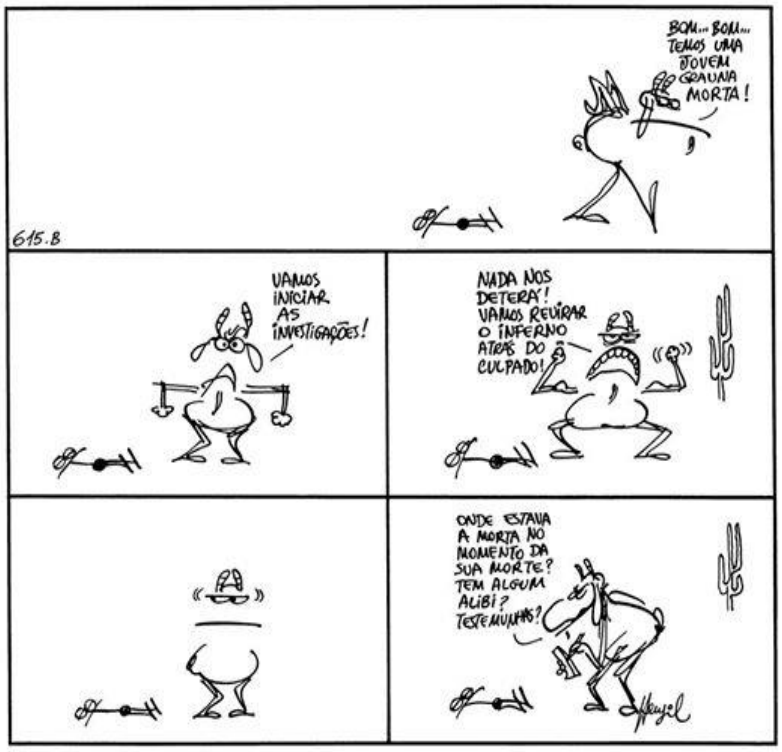
Provocados pela pergunta "Como estes quadrinhos podem ou não estar relacionados à violência contra as mulheres em nossa sociedade mesmo depois de tantos anos?", são, então, apresentados dois quadrinhos de Henfil (Figuras 35 e 36).

Figura 35 – Série *A Culpa é da Vítima* (parte 1)



Fonte: HENFIL, 1980

figura 36 – Série *A Culpa é da Vítima* (parte 2)



Fonte: HENFIL 1980

Em seguida, são realizados os questionamentos:

- No primeiro quadrinho da Figura 35, são apresentados por Henfil, em forma de dedicatória, nomes de quatro mulheres. Você já ouviu falar de algumas delas? O que pode haver em comum nos casos citados? Para responder a essas perguntas é preciso saber um pouco da história de cada uma.

"Aracelli, em 1973, aos 8 anos de idade foi estuprada e assassinada, supostamente, por três homens de famílias ricas e tradicionais de Vitória (E.S.), que foram julgados e absolvidos. Ela é o símbolo do Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (dia 18/05). Cláudia Lessin foi assassinada em 1977, Rio de Janeiro, aos 21 anos. Estavam envolvidos no caso dois homens, sendo um deles, suíço, que não foi julgado pela justiça brasileira, e outro, sentenciado a três anos de detenção. Ângela Diniz foi assassinada em 1976, Búzios/R.J., aos 32 anos, pelo seu companheiro Doca Street, condenado em um segundo julgamento (1981) a 15 anos de detenção. Antes disso, em 1979, ele havia sido condenado a dois anos, pois o crime foi considerado 'em legítima defesa da honra'. Eloísa Ballesteros foi assassinada em 1980 pelo seu marido, em Belo Horizonte/M.G. O réu, condenado a dois anos de prisão por ser réu primário e ter bons antecedentes, obteve a suspensão condicional da pena".

Essas informações iniciais são importantes para a produção de sentidos da série de quadrinhos intitulada *A Culpa é da Vítima*, visto que situam o leitor no contexto histórico. Algumas características das produções de Henfil podem ser evidenciadas nas Figuras 35 e 36: poucos elementos no cenário, ausência de balões, o uso das cores preta e branca, a ênfase nos personagens e o traço rápido e simplificado do artista. Quanto ao conteúdo dos quadrinhos é possível observar que, de modo irônico, a personagem Graúna, aparentemente morta, dialoga com Zeferino e com Bode Orelana. Contudo, apesar de estar destituída de vida, pois foi assassinada, é subjugada e culpada por seu estado pelos seus companheiros de cena. Desse modo, Henfil nos coloca em frente a uma questão muito cara à justiça e à sociedade brasileiras: o homem envolto por ciúme pode matar a mulher, pois ela, de uma forma ou de outra, é sempre culpada pelo crime passional ocorrido.

O material educativo traz uma imagem do acervo do Coletivo Anarcofeministas (Figura 37)

referente a uma intervenção urbana do Projeto Aracelli e texto sobre a grafiteira Kika e seu trabalho como participante do Coletivo.

“Kika é uma grafiteira de Vitória, Espírito Santo, participante de coletivos que têm como objetivo dar visibilidade às mulheres no contexto do grafite e desenvolver intervenções urbanas relacionadas à violência contra mulheres. Dentre suas produções, destaca-se o Projeto Aracelli. Em Vitória, duas importantes avenidas da cidade possuem o nome das famílias supostamente envolvidas no caso Aracelli: Avenida Dante Michelini e Avenida César Hilal. Em 2013, quando o caso Aracelli completou quarenta anos, o coletivo Anarcafeministas, do qual Kika faz parte, apropriou-se desse crime de violência contra as mulheres e elaborou uma intervenção urbana. Nas avenidas citadas foram colocados adesivos imitando placas de ruas com o nome Avenida Aracelli em cima do nome original das famílias” (MACÊDO, 2015).

Figura 37: Intervenção urbana do Projeto Aracelli

Fonte: ANARCAFEMINISTAS, 2015

A fim de estabelecerem um diálogo entre os quadrinhos de Henfil, a imagem da intervenção urbana e o texto sobre a grafiteira e o Coletivo, são propostas as questões:

1) Os quadrinhos das Figuras 35 e 36 fazem parte de uma sequência de 12 quadrinhos publicados em 1980 e intitulados *A Culpa é da Vítima*. Você já ouviu a expressão “culpabilização da vítima”? O que significa? Qual relação pode haver com os quadrinhos?
2) No último quadrinho da Figura 35, o que a legenda “continua, claro!” sugere?

3) Na Figura 36, o bode Orelana utiliza a expressão “temos uma Graúna morta”. Faria diferença caso ele utilizasse a expressão “temos uma Graúna assassinada”? Por quê?
4) Ainda na Figura 36, 4º quadrinho, o olhar de Orelana, sua postura, o silêncio e a presença de linhas cinéticas (na linguagem dos quadrinhos essas linhas são utilizadas para indicar movimento), podem ter qual sentido?
5) Na sua opinião, e com base nos elementos verbo-visuais presentes nos quadrinhos, qual a crítica apresentada por Henfil?
6) Qual o sentido da intervenção urbana realizada pelo coletivo Anarcafeministas, considerando a história de Aracelli, a quem Henfil também dedica seus quadrinhos (Figura 35)?
7) Quais as características dos quadrinhos de Henfil você consegue apontar nas Figuras 35 e 36?

O material educativo problematiza também a naturalização da violência contra as mulheres presente em diversos espaços e discursos que passam despercebidos, mas contribuem para a naturalização das violências, legitimando socialmente as agressões.

“A violência contra as mulheres está presente de diferentes formas e em espaços, tais como: casas, ruas, ambiente virtual, hospitais etc. Encontra-se também em algumas falas que ajudam a naturalizar tais violências, legitimando-as. Por isso, é necessário refletir sobre elas e procurar não as reproduzir. Os discursos mais comuns são:
* ‘Ele bateu porque gosta de você’, quando dito para mulheres e crianças.
* Uso da expressão ‘crime passional’ para se referir a um crime motivado por amor, paixão ou desejo, sendo, portanto, ‘justificado’ por isso.
* ‘Existem mulheres que gostam de apanhar!! Só um tapinha, não dói!’
* ‘Ela deve ter feito alguma coisa para que isso acontecesse’.
* Falar para a vítima: ‘Se você se comportar melhor, talvez ele mude’.
* ‘Se ele sente ciúmes ou te bate é porque te ama!’
* ‘Ruim com ele, pior sem ele’.
* ‘Eu te amo e por isso não quero que você tenha amigos. Eu sou o único homem em sua vida, entendeu?!’
* ‘Mulher minha só sai comigo. Se sair sozinha e acontecer algo, a culpa é dela!’
* ‘Quem manda na minha mulher sou eu!’

É importante você saber que as agressões, geralmente, reproduzem um ciclo – chamado ‘ciclo de violência’ – composto de três fases: a criação da tensão, o ato de violência e a fase amorosa, em que o agressor demonstra arrependimento e procura se desculpar ou se justificar”.

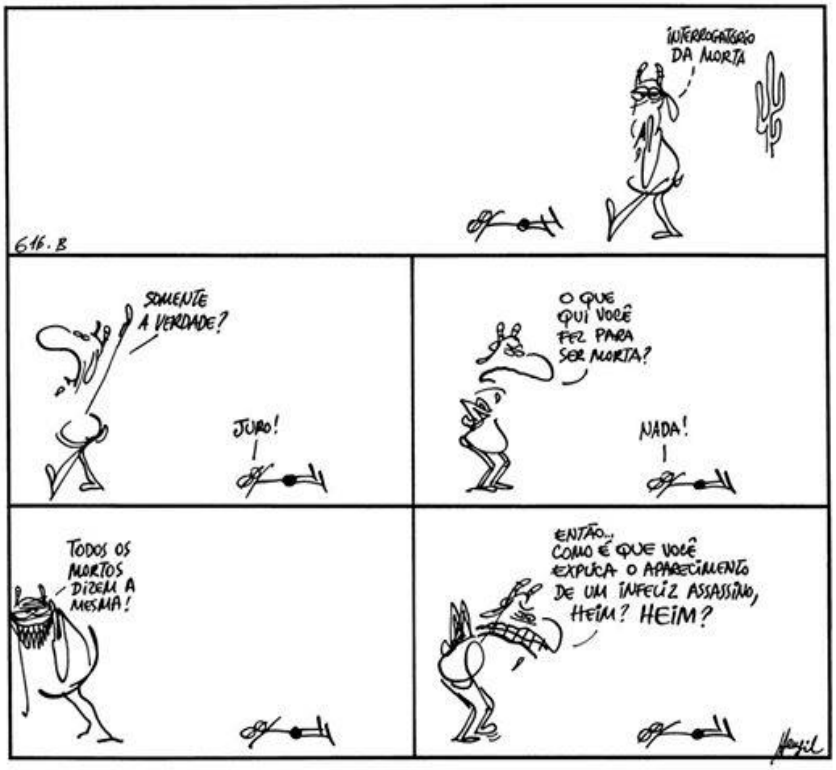
Como atividade final do capítulo, é proposta uma produção textual com o seguinte enunciado: “Percebemos que a naturalização e a culpabilização das mulheres estão presentes em nossas falas e comportamentos, assim como nos quadrinhos de Henfil. Vamos agora analisar esses discursos a partir de suas experiências e história de vida. Escreva um texto em que você explica como essas frases podem ou não estar presentes em seu cotidiano”.

Assim, a partir das perguntas propostas no material educativo, partimos da prática social inicial do aluno e de seu conhecimento sincrético da realidade, para, com a mediação da professora, possibilitar a incorporação do conhecimento sistematizado sobre a violência contra as mulheres, oportunizando ao aluno retornar a sua prática com uma nova compreensão sobre ela.

No capítulo II, intitulado *Estatísticas Relativas à Misoginia e ao Feminicídio*, abordam-se os tipos de violência contra as mulheres e as estatísticas relativas à misoginia e ao feminicídio em diálogo com outros dois quadrinhos de Henfil (Figuras 38 e 39), e são propostas questões iniciais de problematização da prática social empírica do aluno:

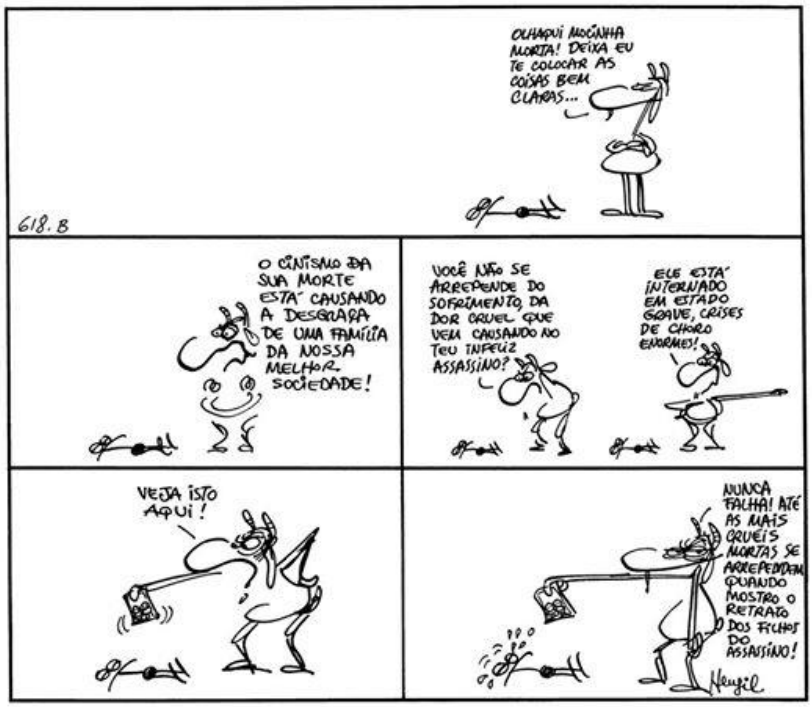
- Na sua comunidade ou escola você já ouviu alguma justificativa para casos envolvendo violência contra mulheres?
- Para você, como podem ser explicados tais atos?

Figura 38 – Série *A Culpa é da Vítima* (parte 3)



Fonte: HENFIL, 1980

Figura 39 – Série *A Culpa é da Vítima* (parte 5)



Fonte: HENFIL, 1980

Com base nos dois quadrinhos apresentados (Figuras 38 e 39), o material educativo propõe a seguinte atividade:

1) No primeiro quadrinho da Figura 38, o apêndice que indica a fala do Bode Orelana foi desenhado de maneira diferente dos demais. O que isso sugere?

2) No último quadrinho da Figura 38, a expressão “Heim? Heim?” foi escrita com letras de tamanhos e tons diferentes? Por quê?

3) No penúltimo quadrinho da Figura 39, há dois riscos de cada lado do retrato mostrado pelo Bode Orelana. Nesse caso, qual o sentido das linhas cinéticas?

4) Pelas falas de Bode Orelana, é possível caracterizar tanto a Graúna quanto o assassino. Que imagens são essas construídas pelo Bode, tendo em vista as palavras utilizadas por ele?

5) O que Henfil denunciou nos quadrinhos, considerando os elementos verbo-visuais utilizados?

Ao buscar estabelecer diálogos com outras vozes e discursos, o material educativo traz figuras com dados sobre a violência contra as mulheres, apontando também informações que contextualizam as duas pesquisas.

Figura 40 – Dados sobre a violência contra as mulheres

Fonte: COMPROMISSO, 2016.

Figura 41 - Dados sobre a violência contra as mulheres no Brasil

Fonte: WAISELFISZ, 2015

1) Os dados da pesquisa (Figura 40) apresentam alguma proximidade com a sua realidade? Se você realizasse essa pesquisa em sua comunidade quais seriam os resultados?
2) Complete a seguinte frase: “Eu acho que a violência contra as mulheres...”.
3) Qual a relação pode haver entre o resultado dessas pesquisas e os quadrinhos de Henfil da série *A Culpa é da Vítima*, criados em 1980?
4) A Secretaria de Educação do Estado do Paraná, em parceria com outras secretarias, desenvolveu a Campanha Escola Livre de Violência contra a Mulher, cujo objetivo é a problematização e a criação de estratégias de enfrentamento às violências sofridas pelas mulheres. Na sua opinião, qual a importância de trabalhar essa questão nas escolas?

A fim de levar os alunos a construírem os conceitos de misoginia e feminicídio, o material educativo propõe que o professor leve para a sala dicionários[75] para realizarem pesquisa e apresentarem, em grupo, os conceitos elaborados, bem como sua aplicação no cotidiano dos alunos. Dessa forma, professor e aluno se tornam coautores do processo ensino e aprendizagem, pois juntos descobrem a finalidade social dos conteúdos científico-culturais sistematizados e transmitidos pela escola, que se tornam teórico-práticos.

[75] Esta atividade estava planejada para ser realizada no laboratório de informática, porém, tendo em vista a falta de conexão da escola à *internet*, houve uma adequação com o uso do dicionário.

Objetivando a sistematização do conhecimento, a ressignificação de suas experiências, o esclarecimento das contradições e a reconceituação, junto com os alunos, dos termos da realidade empírica deles, o material educativo sugere uma produção textual com os conceitos pesquisados e as formas pelas quais o feminicídio e a misoginia encontram-se presentes no cotidiano deles.

No capítulo III, referente aos tipos de violência contra as mulheres, o material educativo propõe atividades que visam à reflexão das violências (física, psicológica, patrimonial, sexual, obstétrica, virtual), contra as mulheres e como elas estão presentes na prática social dos alunos, porém ainda não problematizadas. Como proposição inicial do conteúdo a ser trabalhado, é apresentado o texto:

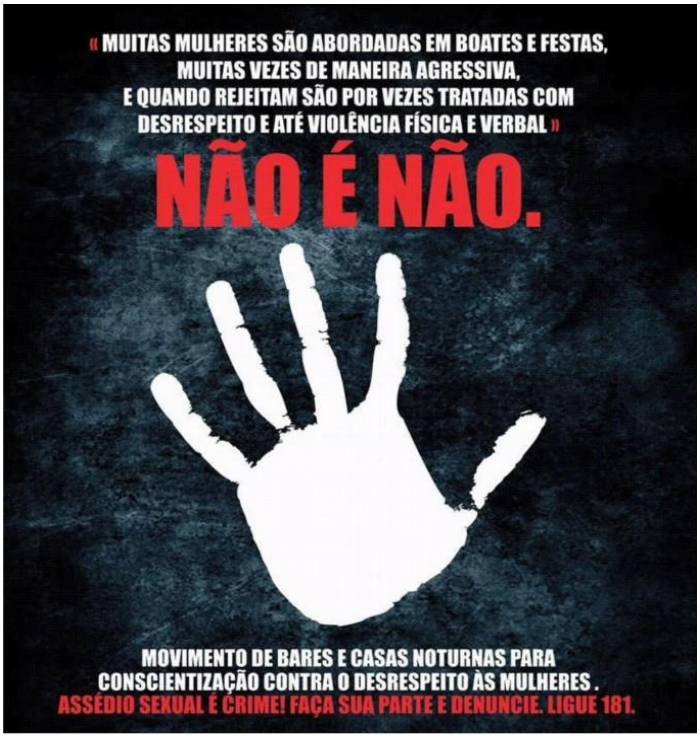
“Podemos imaginar que a violência só está presente quando é física ou existe agressão ao corpo. Porém, há outras formas de violência que provocam sofrimento, dificultam nossas relações e nos distanciam das outras pessoas. São as violências patrimonial, sexual, psicológica, moral, obstétrica, virtual, que acontecem tanto em espaços públicos quanto privados, estando, portanto, presentes nas ruas, em nossas casas, redes sociais, programas de TV, propagandas. Identificá-las e compreender como elas se manifestam são fundamentais para evitar que outras mulheres sejam vítimas delas”.

Após as problematizações iniciais da prática social dos alunos, o material educativo sugere atividades com outros textos (Figuras 42 e 43) em interlocução com os quadrinhos de Henfil, objetivando a transformação do conteúdo e dos desafios da prática social inicial em questões desafiadoras para se chegar à totalidade concreta.

Figura 42 – Tipos de violência contra as mulheres

Fonte: Ministério, 2016

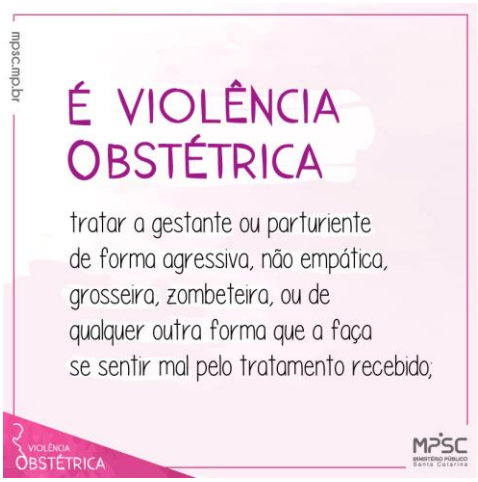
Figura 43 – Campanha sobre a violência contra as mulheres



Fonte: Sindicato, 2016

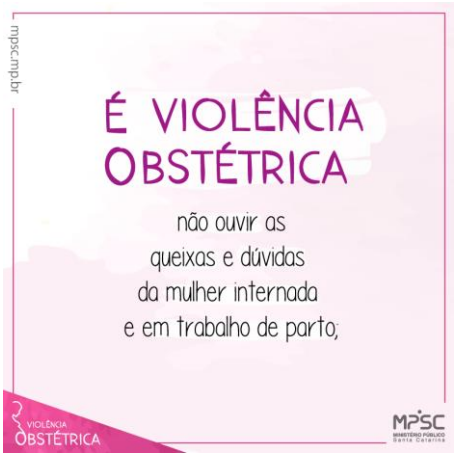
O material educativo também traz um pequeno texto introdutório e quatro imagens (Figuras 44 a 47) com novos conhecimentos sobre as violências das quais as mulheres são vítimas no momento do parto. Assim, é problematizada a violência obstétrica como uma prática social integrante da realidade empírica dos alunos, sendo conteúdo significativo com potencial para produzir atividades pedagógicas como instrumento de crítica social e de possíveis transformações das condições materiais de vida.

Figura 44 – Exemplo de violência obstétrica



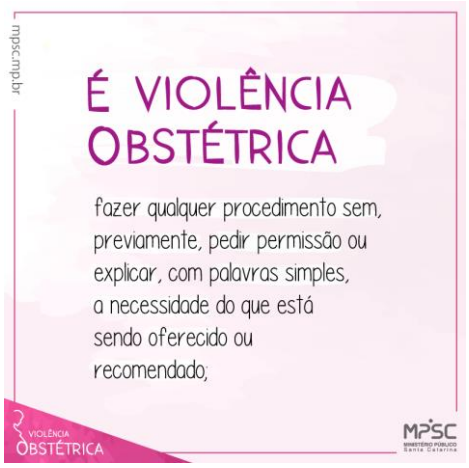
Fonte: Ministério, 2016

Figura 45 – Exemplo de violência obstétrica



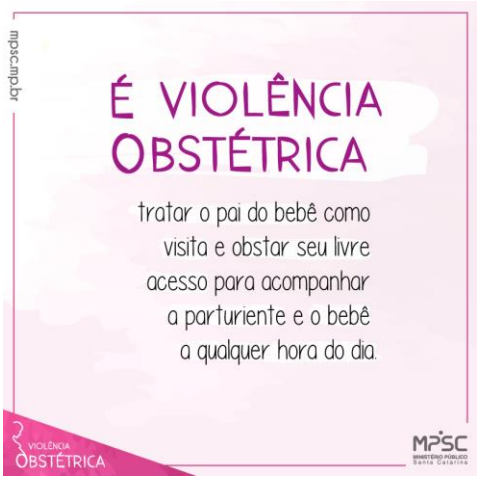
Fonte: Ministério, 2016

Figura 46 – Exemplo de violência obstétrica



Fonte: Ministério, 2016

Figura 47 – Exemplo de violência obstétrica



Fonte: Ministério, 2016

Além das imagens, o produto apresenta um texto sobre violência virtual, prática comum no cotidiano dos alunos. Em conversa com a pedagoga e considerando os meus últimos anos de trabalho em escolas, a utilização de redes sociais e da *internet* de forma a produzir situações constrangedoras e sofrimento psíquico a alunas e familiares, era fato corriqueiro. Ressalta-se a gravação de discussões e brigas disponibilizadas em redes sociais sem o conhecimento dos envolvidos, a divulgação de fotos de alunas despidas sem a anuência delas e o uso de redes sociais para difamar jovens e gerar intrigas. Nesse sentido, trazer para a sala de aula a problematização desses conteúdos – a violência virtual e a utilização responsável das tecnologias digitais -, possibilita instrumentalizar o aluno a partir da identificação dos

principais problemas postos pela prática social. Ao mesmo tempo, busca-se "[...] a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o pleno desenvolvimento humano" (SAVIANI, 2005, p. 88). Segue o texto que faz parte do material educativo:

"Mulheres sofrem um tipo muito específico de violência em ambientes virtuais e em maior escala do que os homens: perseguição, assédio sexual e ameaças de violência sexual. Segundo a ONU (Organização das Nações Unidas):

- ➔ 73% das mulheres já sofreram algum tipo de violência no espaço virtual;
- ➔ 27 é o número de chances a mais que as mulheres têm de sofrer assédio virtual em comparação com homens;
- ➔ 61% dos assediadores sexuais no ambiente virtual são homens;
- ➔ Mulheres jovens têm mais chances de serem perseguidas e assediadas sexualmente[76]".

Tendo em vista a leitura dos textos sobre os tipos de violência, incluindo as violências obstétrica e virtual, o material educativo propõe uma atividade com oito questionamentos:

1) Podemos perceber que além da violência física, existem outras que são cometidas contra as mulheres. Muitas delas são explícitas, porém outras podem até passar despercebidas e não serem considerados atos violentos, como é o caso da violência simbólica[77]. Cite uma situação em que ocorre esse tipo de violência?
2) Diariamente, ouvimos piadas, ditados populares, histórias, que, de alguma forma, são violências cometidas contra mulheres. Tendo em vista as suas vivências e percepções, escreva sobre elas.
3) A Figura 43 apresenta uma imagem de campanha contra o assédio sexual a mulheres em festas e boates. Escreva suas considerações a respeito desse fato comum em nossa sociedade.
4) Você já sofreu violência virtual ou conhece alguém que já passou por ela? Conte um pouco

[76] Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/05/O-que-sabemos-sobre-a-viol%C3%AAncia-virtual-contra-as-mulheres. Acesso em: 20 abr. 2017.

[77] Entende-se como todo tipo de violência "suave", não explícita, invisível a suas próprias vítimas.

sobre isso.
5) Na sua opinião, por que as mulheres são mais suscetíveis à violência virtual do que os homens?
6) Tendo em vista o contexto histórico e cultural em que foram produzidos os quadrinhos de Henfil, você acredita que a violência virtual foi um tema denunciado pelo cartunista? Apresente argumentos.
7) Ao denunciar um fato social grave que existia na sociedade da época e permanece nos dias de hoje, Henfil fez uma crítica utilizando o humor. Para você, o humor está presente nos quadrinhos? Para que serve o humor, afinal?

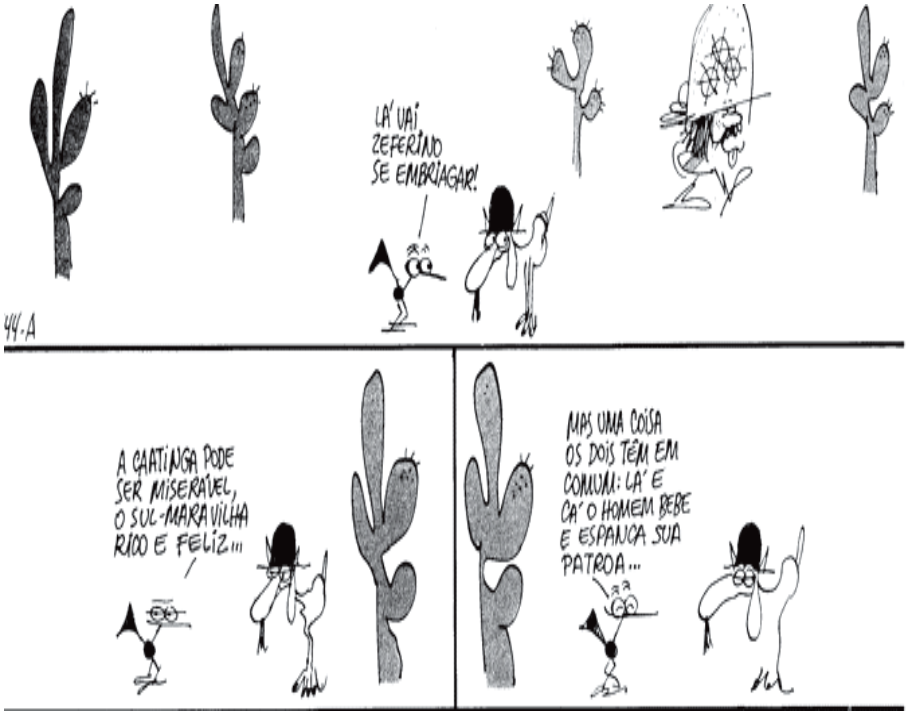
Ainda no eixo conceitual sobre os tipos de violência contra as mulheres, buscamos trazer para o processo ensino/aprendizagem questões levantadas pela prática social relacionadas à violência doméstica e retomadas de forma mais contextualizada e sistematizada de modo a possibilitar reflexões sobre esse tipo de violência no cotidiano dos educandos. Sendo assim, as perguntas propostas no material educativo ("Na sua opinião, em sua comunidade, a violência doméstica é um problema que precisa ser discutido? Por quê?") correspondem ao momento de verificar a percepção sincrética do senso comum, daquilo que vivenciam de maneira próxima e sobre o qual ainda não produziram um conhecimento sistematizado e concreto. Após essa interação com a prática social dos alunos, é proposta a leitura de outro quadrinho de Henfil (Figura 48), precedido de um texto reflexivo com quatro perguntas que visam à interlocução entre os textos apresentados.

"'O que a senhora fez para ele te bater?
Por que você não denunciou da primeira vez que ele bateu?
Por que ela não se separa dele?
Ela provocou.
É mulher de malandro, eles se merecem.
Ficou desesperado pelo amor não correspondido e acabou fazendo uma loucura.
Ela tem de aguentar as agressões porque tem filhos e não pode se separar. Não seria bom para eles'.

Sob diversas formas e intensidades a violência doméstica contra as mulheres é recorrente e presente no mundo todo, motivando crimes, sofrimento físico e psíquico e violações dos

direitos humanos. Mesmo assim, frases como essas ainda são amplamente repetidas por pessoas (independente de classe social e raça), pela mídia e por aqueles que deveriam investigar esses crimes e ouvir as mulheres, acabando por buscar motivos para culpá-las pela violência sofrida e minimizando a gravidade do comportamento dos agressores".

Figura 48 – Quadrinhos sobre violência doméstica



Fonte: HENFIL, 1976b

1) Pelos quadrinhos da Figura 48, o que Henfil procurou denunciar?

2) A Graúna faz uma distinção entre o Sul Maravilha, representado pela palavra "lá" e a Caatinga, representado pelo "cá". Que diferenças são essas? Será que elas ainda persistem, mesmo quarenta anos depois? Explique:

3) Na sua opinião o uso de álcool está relacionado à violência contra as mulheres? De que forma?

4) Já vimos características dos quadrinhos de Henfil em outras atividades. Quais características da linguagem dos quadrinhos você consegue identificar na Figura 48?

Após a problematização inicial sugerida pelos quadrinhos de Henfil, o material educativo traz uma reportagem com estatísticas sobre tipos de violência contra as mulheres e perguntas para mediar a leitura:

Figura 49 – Trecho de reportagem sobre violência contra as mulheres no Brasil

Alguns números sobre a violência contra as mulheres no Brasil

Embora muitos avanços tenham sido alcançados com a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), ainda assim, hoje, contabilizamos 4,8 assassinatos a cada 100 mil mulheres, número que coloca o Brasil no 5º lugar no ranking de países nesse tipo de crime. Segundo o Mapa da Violência 2015, dos 4.762 assassinatos de mulheres registrados em 2013 no Brasil, 50,3% foram cometidos por familiares, sendo que em 33,2% destes casos, o crime foi praticado pelo parceiro ou ex. Essas quase 5 mil mortes representam 13 homicídios femininos diários em 2013.

1) Homicídio de mulheres negras aumenta 54% em 10 anos: O Mapa também mostra que a taxa de assassinatos de mulheres negras aumentou 54% em dez anos, passando de 1.864, em 2003, para 2.875, em 2013. Chama atenção que no mesmo período o número de homicídios de mulheres brancas tenha diminuído 9,8%, caindo de 1.747, em 2003, para 1.576, em 2013.

2) Violência sexual no Brasil: Usando dados do Ministério da Saúde, o Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) analisou os registros de violência sexual e concluiu que 89% das vítimas são do sexo feminino e, em geral, têm baixa escolaridade. Do total, 70% são crianças e adolescentes. Em metade das ocorrências envolvendo crianças, há um histórico de estupros anteriores. 70% dos estupros são cometidos por parentes, namorados ou amigos/conhecidos das vítimas.

3) Percepção da sociedade sobre violência e assassinatos de mulheres (Data Popular/Instituto Patrícia Galvão, 2013): Para 70% da população, a mulher sofre mais violência dentro de casa do que em espaços públicos no Brasil. É o que mostra pesquisa inédita, realizada com apoio da SPM-PR e Campanha Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha, que revelou significativa preocupação da sociedade com a violência doméstica e os assassinatos de mulheres pelos parceiros ou ex-parceiros no Brasil. Além de 7 em cada 10 entrevistados considerarem que as brasileiras sofrem mais violência dentro de casa do que em espaços públicos, metade avalia ainda que as mulheres se sentem de fato mais inseguras dentro da própria casa. Os dados revelam que o problema está presente no cotidiano da maior parte dos brasileiros: entre os entrevistados de ambos os sexos e todas as classes sociais, 54% conhece uma mulher que já foi agredida por um parceiro e 56% conhece um homem que já agrediu uma parceira. 69% afirmou acreditar que a violência contra as mulheres não ocorre apenas em famílias pobres.

Fonte: COMPROMISSO, 2016.

Para dialogar com os quadrinhos de Henfil e a reportagem, o material traz atividades relativas ao poema *Ingredientes*, possibilitando aos alunos se apropriarem do objeto do conhecimento

em suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e tornando-o "seu". Ao mesmo tempo, realiza-se a continuidade e a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico relativos à violência doméstica, tornando possível o movimento de elaboração do pensamento sobre o real empírico e a transformação desse real pela instrumentalização de conteúdos significativos, sobre os quais Saviani (2012) pondera:

> Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir [...] Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas (SAVIANI, 2012, p. 55).

INGREDIENTES

Uma porta que se abre
Um homem que ergue o braço, o dedo
Um dedo que se move
Uma luz que se acende

Um passo que é dado
Um silêncio que estala
Um gemido que se ouve
Uma voz que resmunga

Um rosto de mulher que se oculta na cama
Um rosto de homem que se revela no hálito
Uma interrogação que incomoda, feminina
Uma resposta que não satisfaz, masculina
Uma interrogação que se repete, feminina
Uma resposta que agride, masculina
Um palavrão que desabafa, feminino
Um tapa que estala, masculino
Um grito de dor, feminino
Um bocejo, masculino
Eis a receita. E o conto.

TROSS, Sérgio. **Garfo e água fresca**. São Paulo: Ática, 1977. 80 p.

1) O que a reportagem aponta sobre a violência doméstica no Brasil?

2) Que diálogo pode ser estabelecido entre os quadrinhos da série *A Culpa é da Vítima* e a reportagem de 2016 (Figura 49)?

3) A reportagem cita que '"[...] para 70% da população, a mulher sofre mais violência dentro de casa do que em espaços públicos". Na sua opinião, por que isso ocorre?

4) Qual a relação dos dados apresentados na reportagem com os ditados “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher” e ”roupa suja se lava em casa”?
5) Como você conceituaria “violência doméstica”?
6) Da mesma maneira que Henfil, Sérgio Tross denunciou a violência doméstica, tratando-a como um problema público e não só do âmbito privado. O ditado “em briga de marido e mulher não se mete a colher” é utilizado para se referir à violência doméstica. Que sentidos você produz para esse ditado popular?

Para finalizar o capítulo, é proposta uma produção textual em que os alunos devem sintetizar os conhecimentos elaborados e transmitidos pela mediação da professora e com os quais torna-se possível pensar sobre o real empírico, as condições materiais de vida, a prática social inicial, transformando-a em real concreto: “No poema, Sérgio Tross narra um episódio envolvendo violência doméstica a partir de um narrador (eu-lírico) que não participa da história. Agora, produza um texto sobre violência doméstica sob o ponto de vista de alguém que está presente na história, como um(a) filho(a), a mulher, o homem, um vizinho”.

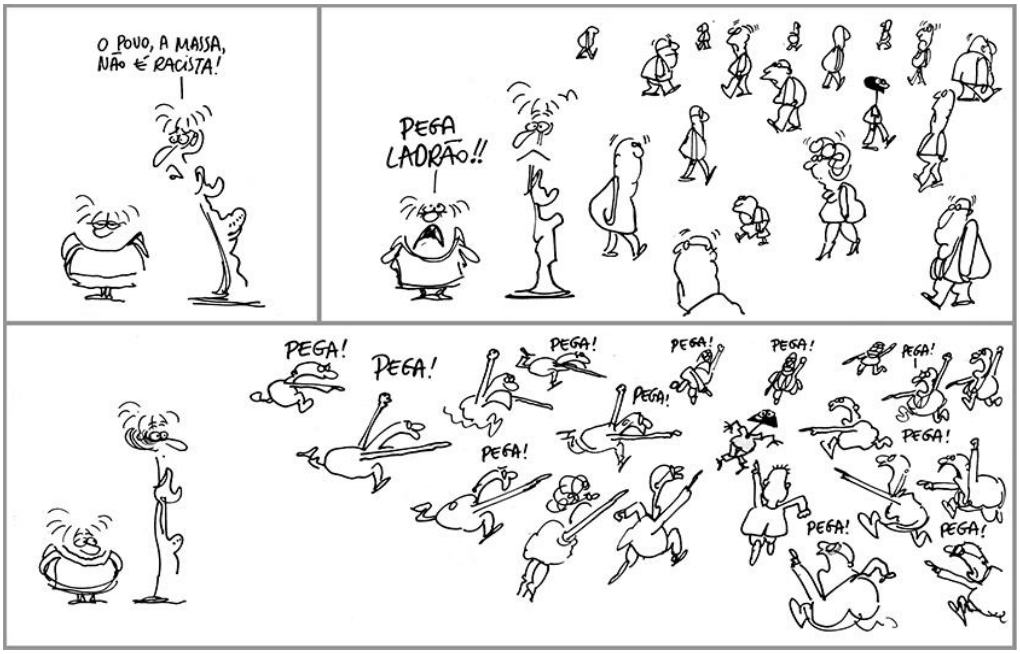
No capítulo IV, *Violência contra as Mulheres Negras*, o material educativo busca a interseccionalidade[78] dos debates relativos ao gênero e raça, problematizando as violências específicas que sofrem as mulheres negras e as percepções e vivências dos alunos a respeito do conteúdo proposto:

“As mulheres negras são mais vítimas de violência do que as brancas e as raízes do problema estão relacionadas ao histórico de escravidão da população negra. Ao mesmo tempo, elementos culturais contribuem para a manutenção e aumento da violência e discriminação contra essas mulheres. Será que as mulheres negras e brancas sofrem as mesmas violências? Qual a relação entre racismo e violência contra as mulheres? Existe racismo em sua comunidade? Os quadrinhos de Henfil podem ajudar a esclarecer algumas questões”.

[78] O conceito de interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates de gênero e vice-versa. Além dessas desigualdades podem se acoplar outras desigualdades, como de classe, de geração, orientação sexual, de territorialidade etc. É na interseção, cruzamentos e coexistência das discriminações que as desigualdades se potencializam. De acordo com Crenshaw (2002, p. 177): “A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da condição de subordinação. Trata, especificadamente, da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas, que estruturam posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento”.

Em seguida, partindo da leitura de um desenho de Henfil, o material educativo expõe como o conteúdo se conecta com as questões postas pela prática social dos alunos, buscando a compreensão e resolução delas.

Figura 50 – Quadrinhos sobre racismo



Fonte: HENFIL, 1977c

1) O que Henfil procurou denunciar nos quadrinhos dos personagens Baixim e Cumprido (os Fradins)?
2) Apesar de ter sido um quadrinho produzido em 1977, você acredita que a situação retratada por Henfil pode acontecer nos dias de hoje? Por quê?
3) As falas dos personagens foram escritas em tamanhos diferentes o que indica possíveis sentidos. Quais seriam?
4) A crença de que no Brasil não existem conflitos raciais é o resultado da difusão do conceito de democracia racial. Pelos elementos verbo-visuais presentes nos quadrinhos, Henfil defende a ideia de que vivemos em uma democracia racial? Explique.
5) Qual a relação entre racismo e violência contra as mulheres negras?
7) A partir de suas experiências, responda: existe racismo em sua comunidade? Dê sua opinião, considerando fatos vividos por você.
8) Sobre as mulheres negras no Brasil, que tipo de violência elas podem sofrer?

A fim de fomentar o debate relativo à violência contra as mulheres negras, são lançadas interrogações a partir da leitura de uma gravura (Figura 51), duas pinturas (Figuras 52 e 53), e um texto introdutório sobre os artistas produtores de cada uma delas.

“Para discutirmos um pouco mais sobre racismo e as violências sofridas pelas mulheres negras, leia as duas pinturas e a gravura dos artistas Jean Baptist Debret, Di Cavalcanti e Canato, respectivamente. Debret (1768-1848) foi um importante artista plástico francês que chegou ao Brasil em 1816. Suas obras formam um importante acervo das impressões desse artista sobre a cultura brasileira da primeira metade do século XIX. Di Cavalcanti (1897-1976) foi um pintor modernista, ilustrador, quadrinista e muralista brasileiro. Destacou-se por ser um dos primeiros artistas a pintar elementos da realidade social brasileira, como festas populares, favelas, operários das grandes cidades, o samba, dentre outros elementos de nossa cultura. Canato é um artista paulista nascido em 1965. Desenvolve trabalhos de gravura em metal e aquarela; realiza painéis, murais e capelas em São Paulo, tendo o corpo humano como protagonista de seus trabalhos”.

Figura 51 - Gravura de Jean Baptist Debret: Um Jantar Brasileiro (1827)

Fonte: INSTITUTO, acesso em 2016

Figura 52 – Pintura de Di Cavalcanti: Samba (1925)

Fonte: ENCICLOPÉDIA, acesso em 2016

Figura 53 – Pintura de Canato: Madona do Leite (1985)

Fonte: CANATO, acesso em 2016

1) A gravura e as pinturas trazem representações visuais de negras marcadas por clichês ainda ligados ao tempo da escravidão, tais como: a serviçal, a ama de leite, escrava, sensual, objeto sexual. Na sua opinião, essas representações ainda persistem? De que maneira?
2) Atualmente, como a TV, jornais, livros didáticos e *outdoors* retratam as mulheres negras?
3) Para você, essas representações das mulheres negras podem influenciar sobre a violência cometida contra elas? Explique.

Visando à sistematização do conhecimento sistematizado pelas leituras e mediações da pesquisadora, o material educativo recomenda: "Nesse momento, a fim de sistematizar o conhecimento produzido por você nas leituras propostas e diálogos em sala de aula, realize a seguinte atividade:

- Nos jornais e revistas distribuídos, observe como as mulheres negras são representadas e as notícias em que aparecem.
- Em um segundo momento, produza um texto sobre racismo e mulheres negras".

Ao entrar no capítulo V, *Mulheres e Trabalho*, são sugeridas atividades com curta-metragem, trechos de reportagens, grafites, relatos históricos e música em diálogo com quadrinhos de Henfil. A problematização do tema é iniciada com um texto sobre as diferenças entre os

trabalhos de homens e mulheres, tendo em vista os papéis sociais[79].

"Segundo o Fórum Econômico Mundial, o Brasil encontra-se na 133ª posição no ranking de igualdade de salários entre homens e mulheres formado por 134 nações. Além disso, mesmo ocupando cargos semelhantes aos dos homens, as mulheres ainda recebem menos. Quanto ao trabalho doméstico, predomina-se a ideia de que cabe às mulheres realizá-lo, levando-as à dupla (ou tripla) jornada de trabalho. Como seria a vida de um homem se coubesse a ele realizar todos os trabalhos exigidos para o cuidado com a casa e com os filhos? Para refletir sobre essas questões, assista ao curta *O Sonho Impossível*[80]. Depois, veja o que Henfil tem a nos dizer sobre o trabalho doméstico e os dados apresentados em uma reportagem".

Nesse sentido, buscamos uma forma pedagógica de agir, que possibilite ao aluno privilegiar a contradição, a dúvida, o questionamento, pela valorização da diversidade e da divergência, quando se interrogam as certezas e as incertezas e os conteúdos podem ser despojados de sua forma pronta e imutável. Assim, é proposta uma atividade em que os alunos analisam as relações entre o quadrinho de Henfil (Figura 54), a reportagem (Figura 55) e o curta.

Figura 54 – Quadrinho sobre trabalho doméstico

Fonte: HENFIL, acesso em 2016

[79] Segundo Nader (2002), papel social refere-se ao conjunto de ações e atribuições que são exigidas de homens e mulheres em uma dada sociedade e momento histórico. "A sociedade espera que cada sexo cumpra as atribuições pertinentes ao seu papel social e, por isso, delimita espaços de atuação do homem e da mulher, construindo dessa delimitação espacial, a identidade sexual de cada um. Na realidade, a sociedade atribui papéis distintos para o homem e a mulher e isso cria os campos de atuação de cada sexo, ou seja, o papel social feminino e o papel social masculino" (NADER, 2002, p. 463).

[80] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQqkmlM. Acesso em: 14 jul. 2017.

Figura 55 – Trecho de reportagem sobre trabalho doméstico

Dona de casa: o rosto das mulheres invisíveis

Por herança cultural, por escolha pessoal ou por questões circunstanciais, a nossa sociedade conta com um grande número de mulheres que dedicam suas vidas, exclusivamente, aos cuidados da casa e da família, desempenhando o papel conhecido como “dona de casa”.

Às vezes, esse trabalho se sobrepõe a outros trabalhos remunerados, momentos nos quais a mulher se torna “dona de casa” paralelamente. Seja como for, ser dona de casa é um trabalho duro sem reconhecimento, que até o dia de hoje é quase exclusivamente desempenhado por mulheres.

Fonte: A MENTE, acesso em 2016

1) No quadrinho de Henfil, considerando a fala do marido, qual a percepção que ele tem a respeito do trabalho doméstico?

2) O marido fala para a esposa: “[...] queria te falar dos meus planos de arrumar um emprego procê ajudar na casa”.

a) Por que Henfil optou pela palavra “procê” e não “para você”?

b) O que significa para o marido “ajudar na casa”?

c) Existe algum tipo de violência contra as mulheres presente na fala e na intenção do marido? Apresente seu ponto de vista.

3) Quais características da produção humorística de Henfil podem ser encontradas no quadrinho?

4) Como a personagem parece se sentir com a fala do marido?

5) Que relação podemos estabelecer entre o quadrinho de Henfil e o trecho da reportagem?

6) Na sua opinião, o trabalho de dona de casa ainda é um trabalho sem reconhecimento? Por quê?

Como proposta de sistematização do conteúdo apropriado pelo aluno, é sugerida uma atividade em que, de posse do novo conhecimento, o aluno seja capaz de intervir sobre a realidade, tendo em vista as problematizações realizadas.

“Em dupla, realize uma entrevista com outro colega de classe e depois apresente para a turma os dados produzidos.

- Como é a constituição de sua família? Quem trabalha em casa e quem trabalha fora?
- Como são divididas as tarefas domésticas em sua casa?
- Que tipo de atividade doméstica você e seus irmãos realizam?
- Em sua casa há alguma diferença na divisão do trabalho doméstico entre homens e mulheres? Explique.
- O que poderia ser modificado em sua casa em relação à divisão das tarefas domésticas?”

Com essas atividades, o aluno pode, partindo do sincretismo inicial sobre a realidade social do conteúdo trabalhado, chegar a uma síntese, que é o momento em que ele estrutura, em nova forma, seu pensamento sobre as questões que conduziram seu processo de aprendizagem e apropriação do conteúdo. É na síntese que o aluno pode evidenciar que a realidade conhecida e percebido antes como natural é, na verdade, histórica, porque produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas ou implícitas, e atendendo às demandas socioeconômicas de determinados grupos.

Ainda no eixo conceitual sobre mulheres e trabalho, o produto educacional sugere atividades que permitem a interseccionalidade entre gênero e raça, quando aborda as condições diferenciadas do trabalho doméstico remunerado exercido por mulheres brancas e negras. Para tanto, os alunos tomam conhecimento sobre alguns dados apresentados em reportagem, que dialoga com um quadrinho de Henfil, precedidos de texto introdutório problematizador da prática inicial.

“No que tange ao tipo de trabalho exercido entre mulheres brancas e negras, a discriminação é visível pelos números. Segundo divulgou a Organização Internacional do Trabalho, mais de 70% das mulheres negras que exercem algum tipo de trabalho, remunerado ou não, estão inseridas no grupo do chamado emprego precário, totalizando apenas 498.521 mil empregos

formais. Em melhor situação estão as mulheres brancas, com cerca de 7,6 milhões empregos formais.[81] Percebe-se que a raça também é fator determinante para as condições de trabalho entre mulheres, afetando a qualidade de vida de mulheres negras que tendem a desempenhar funções de baixa remuneração, perpetuando, assim, o ciclo de pobreza. Vamos abordar as condições diferenciadas entre o trabalho doméstico remunerado exercido por mulheres brancas e negras. Para tanto, veja os dados apresentados na reportagem em diálogo com o quadrinho de Henfil. Em seguida, leia a sinopse do filme *Histórias Cruzadas* e assista a alguns trechos dele".

Figura 56 – Trecho de reportagem sobre trabalho doméstico com recorte de raça

Trabalho doméstico é a ocupação de 5,9 milhões de brasileiras

Se a condição de trabalho das empregadas domésticas é ruim, a das trabalhadoras domésticas negras é ainda pior. Elas são maioria, têm escolaridade menor e ganham menos. Em 2014, 10% das mulheres brancas eram domésticas, índice que chegava a 17% entre as negras.

Entre as trabalhadoras com carteira assinada também existe diferença. O percentual é de 33,5% entre as mulheres brancas e 28,6% entre as negras. Isso reflete diretamente no salário que elas recebem: R$ 766,60 das brancas contra R$ 639,00 das negras, valor inferior ao salário-mínimo. "As mulheres negras vão mais cedo para o mercado de trabalho, não conseguem estudar e também são mães mais jovens. Toda essa conjuntura faz com que elas se sujeitem a condições mais precárias", analisa a presidenta da Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas (Fenatrad), Creuza Maria Oliveira. E esse não é o único desafio simbólico que precisa ser enfrentado. Para Creuza, a sociedade precisa se questionar por que esse ainda é um ofício para mulheres e, principalmente, para mulheres negras. Sobre isso, a baiana Marinalva de Deus Barbosa analisa: "Trabalho doméstico é feminino porque é muito desvalorizado. Se fosse mais valorizado, haveria mais homens, como aconteceu com a profissão de chefe de cozinha. Antes, as pessoas tinham vergonha. Agora é moda, está cheio de homens lá. É triste que ainda haja isso em nossa sociedade".

Fonte: BRASIL, 2016

[81] Disponível em: http://www.geledes.org.br/mulheres-negras-recebem-ate-172-menos/#gs._h_REfA. Acesso em: 01 mar. 2017.

Figura 57 – Quadrinho sobre trabalho doméstico e mulheres negras

Fonte: HENFIL, acesso em 2016

- Sinopse do filme *Histórias Cruzadas*

Baseado no livro *A Resposta*, publicado aqui no Brasil pela editora Bertrand Brasil, o filme narra a produção de uma obra pelo ponto de vista das empregadas domésticas dos anos 60, nos Estados Unidos. Essas figuras, sempre negras, de baixa renda e moradoras de subúrbio, sofriam ainda mais discriminação que os demais afrodescendentes da cidade. Havia regras que determinavam como negros deveriam se dirigir aos brancos, como utilizar os transportes público, as casas de pessoas brancas e demais lugares. Com as domésticas, a discriminação não se encontrava somente na rua, mas também em seu trabalho. Elas mantinham as casas dessas mulheres brancas, limpas, seguras e fartas em comida, além de cuidarem de suas crianças. Havia também o trabalho que elas deveriam realizar nas próprias casas e os próprios filhos que necessitavam de cuidados, em um tempo que cabia apenas a mulher ser responsável pelas crianças e serviços domésticos. Nas moradas que cuidavam, eram vistas sempre como inferiores e ignorantes. Não havia uma relação que não fosse trabalhista e não envolvesse ordens entre as patroas (brancas) e suas empregadas (negras). No filme, há um momento no qual uma das personagens levanta a ideia de promover uma lei para proibir que elas utilizassem o mesmo banheiro dos demais membros da casa. Segundo ela, as empregadas possuíam germes e outros malefícios que não poderiam ser compartilhados pelo uso do mesmo sanitário. Isso além de outros absurdos particulares que podem ser vistos ao longo do filme [...].

Disponível em: https://mestredasresenhas.wordpress.com/2012/02/23/resenha-historias-cruzadas/. Acesso em: 19 abr. 2017.

Após os diálogos suscitados pelo quadrinho, a reportagem, a sinopse do filme e trechos dele, são propostas atividades para a problematização de questões levantadas pela prática social.

1) Quais as diferenças entre o trabalho doméstico remunerado exercido por mulheres brancas e negras?
2) Na sua opinião, por que existem essas diferenças?
3) Será que também há diferenças nas condições de trabalho de mulheres negras e brancas fora do ambiente doméstico? Explique.
4) Qual a crítica feita por Henfil (Figura 57)?
6) Que diálogos podem ser construídos entre a reportagem (Figura 56), o quadrinho (Figura 57) e o filme?

Para dialogar com os textos apresentados, o material educativo traz a música de MC Carol, em que são citados nomes de personalidades femininas negras pouco conhecidas e cujas histórias de luta e superação, geralmente, são invisibilizadas nos currículos escolares.

100% Feminista[82]
Presenciei tudo isso dentro da minha família
Mulher com olho roxo espancada todo dia
Eu tinha uns cinco anos, mas já entendia
Que mulher apanha se não fizer comida
Mulher oprimida, sem voz, obediente
Quando eu crescer eu vou ser diferente [...]
Represento Aqualtune, represento Carolina
Represento Dandara e Xica da Silva
Sou mulher, sou negra, meu cabelo é duro
Forte, autoritária
E às vezes frágil, eu assumo
Minha fragilidade não diminui minha força [...]
Eu não vou lavar a louça
Sou mulher independente não aceito opressão

[82] Disponível em: https://www.vagalume.com.br/mc-carol/100-feminista.html. Acesso em: 31 dez. 2016.

Abaixa sua voz, abaixa sua mão
Mais respeito
Sou mulher destemida
Minha marra vem do gueto
Se tavam querendo peso
Então toma esse dueto
Desde pequenas aprendemos
Que silêncio não soluciona

O produto educacional propõe, após a análise da música e dos diálogos construídos pelos quadrinhos de Henfil e a reportagem, a leitura de informações e imagens referentes a cada uma das mulheres citadas na música: Aqualtune (Figura 58), Carolina Maria de Jesus (Figura 59), Dandara (Figura 60), e Chica da Silva (Figura 61). Em seguida, sugere perguntas para serem trabalhadas com os alunos:

Figura 58 - Aqualtune

Fonte: GELEDÉS, 2017

Figura 59 – Fotografia de Carolina Maria de Jesus

Fonte: GELEDÉS, 2016

Figura 60 – Pintura de Dandara

Fonte: GELEDÉS, 2014

Figura 61 – Pintura do artista Marcial Ávila sobre Chica da Silva

Fonte: Prefeitura, acesso em 2016

1) Agora que você sabe um pouco sobre a vida dessas mulheres negras, na sua opinião, por que elas foram citadas na música?
2) Você já estudou sobre a participação das mulheres na história? Sobre quem você estudou? Se não estudou, por que será que isso aconteceu?
3) Como a música de MC Carol pode se relacionar com o quadrinho de Henfil (Figura 54) e a violência contra as mulheres negras?
4) É da escritora Carolina Maria de Jesus a frase: “Eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos”. Que relação podemos estabelecer entre racismo, violência contra as mulheres e a frase de Carolina?

Como atividade final desse eixo conceitual, o material educativo sugere uma criação artística que denuncie a violência contra as mulheres negras e pobres das periferias.

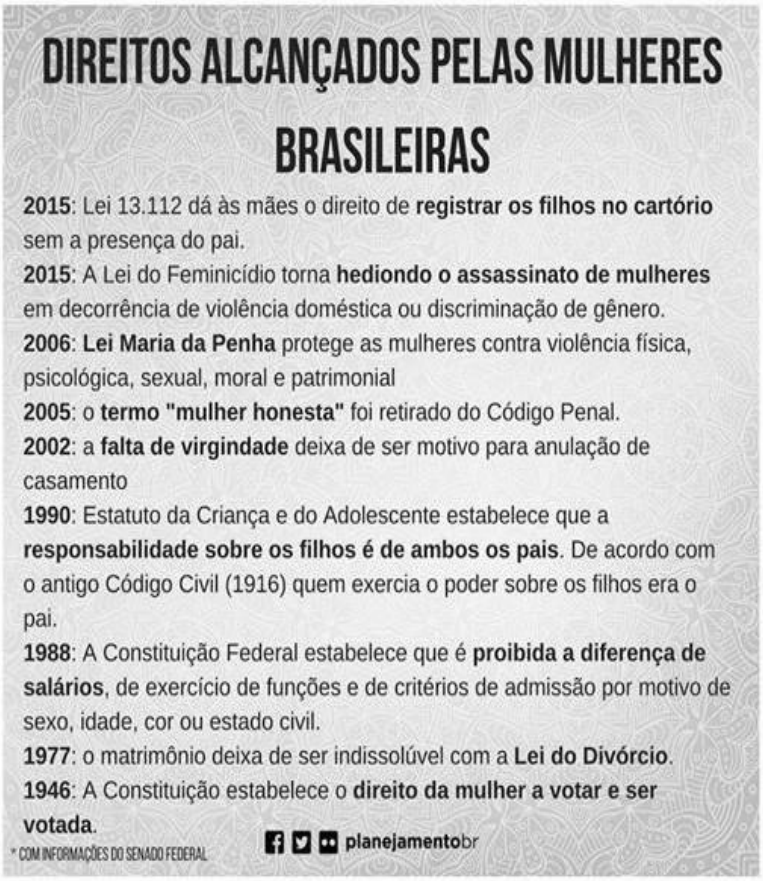
No último capítulo, *Mudança de Atitudes: o combate à violência contra as mulheres*, o

material educativo apresenta uma imagem com alguns direitos alcançados pelas mulheres brasileiras desde 1946 (Figura 62); imagens de campanhas contra agressões às mulheres (Figuras 63 e 64) e grafites (Figuras 65 e 66) que tratam do tema, oportunizando o diálogo entre as vozes presentes discursivamente e exigindo do aluno uma compreensão responsiva ativa sobre os textos a fim de replicá-los e produzir contrapalavras.

Inicialmente, é apresentado um quadro (Figura 62) com direitos e conquistas das mulheres desde 1946, oportunizando aos alunos vislumbrarem caminhos para uma possível transformação social pelo engajamento político e acesso ao conhecimento sistematizado. Em seguida, há um texto para reflexão e diálogo com as imagens antes da proposição de atividades sobre a mudança de atitudes e promoção de estratégias de enfrentamento à violência contra as mulheres.

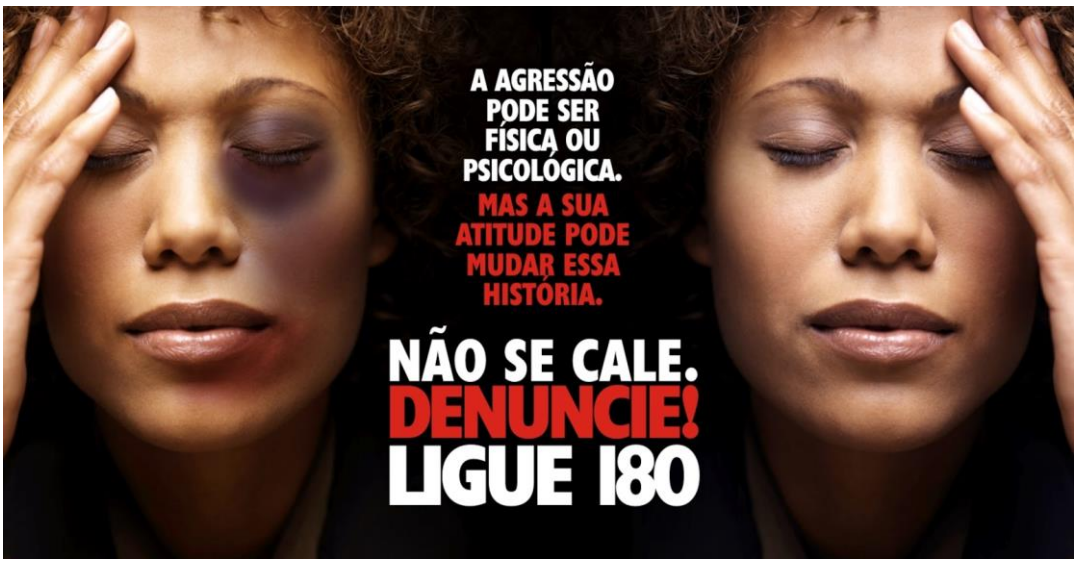
“Em seus quadrinhos, Henfil buscou denunciar uma triste realidade em nosso país: as várias violências cometidas contra mulheres e a culpabilização das vítimas. Além disso, ele procurou levar seus leitores a (re)pensarem suas práticas e mudarem de atitude. Nas imagens a seguir, temos outros textos que objetivam conscientizar a população e mostram caminhos para o enfrentamento à violência contra as mulheres: duas imagens de campanhas promovidas por órgãos estatais e dois grafites”.

Figura 62 - Relação dos direitos alcançados pelas mulheres no Brasil



Fonte: Ministério, acesso em 2017

Figura 63 – Campanha de enfrentamento à violência contra as mulheres



Fonte: Sindicato, acesso em 2016

Figura 64 – Campanha de enfrentamento à violência contra as mulheres

Fonte: Secretaria, acesso em 2016

Figura 65 – Grafite sobre violência contra as mulheres

Fonte: COLETIVO, acesso em 2016

Figura 66 - Grafite sobre violência contra as mulheres

Fonte: COLETIVO, acesso em 2016

1) Na Figura 64, a frase “Violência contra a mulher também é problema seu” dialoga com qual discurso que circula em nossa sociedade?
2) O que o grafite (Figura 65) procura desnaturalizar, tirar da normalidade, ao apresentar a mensagem “A violência contra a mulher não é normal!”? Cite outras situações em que existe violência, porém ela é invisibilizada ou naturalizada.
3) Como a mídia contribui (ou não) com ações para combater a violência contra as mulheres?

Como proposição final desse capítulo, é sugerida uma atividade baseada na Figura 67.

Figura 67 – Grafite retratando a luta das mulheres contra as violências

Fonte: BOLADONA, acesso em 2016

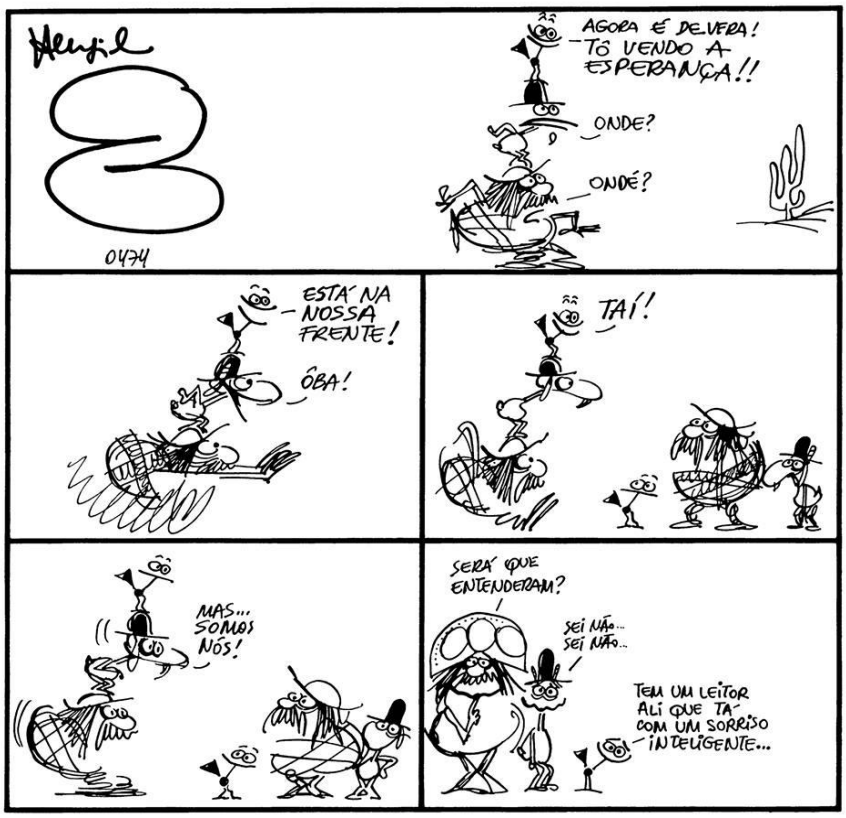
1) No grafite (Figura 67), houve a predominância de uma cor. Com que intenção o artista a utilizou?
2) A partir da análise das cores predominantes e da posição da mulher no grafite, que sentidos podem ser construídos tendo em vista os elementos verbo-visuais e a violência contra as mulheres?

A fim de ajudar o aluno a sistematizar todo o conhecimento produzido e incorporado pelos diálogos e mediações do professor, o material educativo indica uma atividade final com dois quadrinhos de Henfil (Figuras 68 e 69), seguidos de texto explicativo. Esse momento consiste em uma visão da totalidade integradora daquilo que antes aparecia como um conjunto de partes dispersas e representa o novo posicionamento intelectual do aluno, o qual situa os conteúdos histórico-concretos na totalidade.

Figura 68 – Imagem da Graúna

Fonte: HENFIL, acesso em 2016

Figura 69 – Quadrinhos sobre esperança (Turma da Caatinga)



Fonte: HENFIL, acesso em 2016

"Na imagem da Graúna (Figura 68) e nos quadrinhos da Turma da Caatinga (Figura 69), em que os personagens dialogam com os leitores, Henfil mostrou que é possível ter esperança, pois pela leitura e acesso ao conhecimento sistematizado podemos mudar nossos

comportamentos e compreensão sobre a realidade. Assim, buscamos, nas reflexões suscitadas pelos desenhos de Henfil em diálogo com outros textos, conhecer um pouco mais sobre a violência contra as mulheres, indo além daquilo que chamamos senso comum. Nesse sentido, ao entendermos melhor determinados fatos sociais, somos capazes também de modificá-los em prol de uma sociedade mais humana, menos violenta, e constituída por sujeitos plenos, críticos e que sabem viver em comunidade".

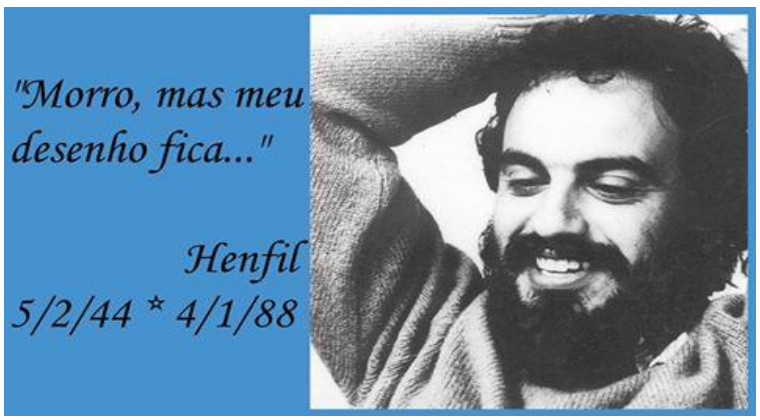
Para finalizar as atividades do material educativo, solicita-se a produção de um texto que permite ao aluno olhar para além do ambiente imediato em que está inserido, pois houve a incorporação dos conteúdos trabalhados e (re)significados por ele ao se distanciar do concreto empírico. Analisa-se, portanto, se o conhecimento sistematizado foi apropriado pelo processo educativo e se passou a integrar a individualidade do aluno e a prática social (re)elaborada.

> Tendo sido evidenciado o objeto da ação educativa e feita a mobilização dos alunos para o conteúdo que está em questão, é preciso instrumentalizar os educandos para equacionar os problemas levantados no momento anterior, possibilitando-lhes, de posse dos instrumentos culturais que lhes permitam compreender o fenômeno em questão de forma mais complexa e sintética, dar novas respostas aos problemas colocados (MARSIGLIA, 2011b, p. 25).

O texto sugerido teve como perguntas problematizadoras: O que você aprendeu sobre violência contra as mulheres? Quais ações você pretende desenvolver para combatê-la? E de que forma os quadrinhos de Henfil contribuíram em seu aprendizado?

O produto educativo apresenta ao final uma imagem (Figura 70) de Henfil com as datas de seu nascimento e falecimento e uma frase de sua autoria.

Figura 70 – Pensamento de Henfil



Fonte: HENFIL, acesso em 2016

Buscamos com as atividades propostas, disponibilizar aos alunos conteúdos que podem se constituir em instrumentos para o desvelamento da prática social, por meio de variados recursos pedagógicos e textos de gêneros diversos, em diálogo com os quadrinhos de Henfil, como músicas, reportagens, trechos de filme, curta-metragem, grafites, imagens de campanhas, estatísticas, poema, dados históricos, gravura, pinturas, que tratam não só da violência contra as mulheres de modo direto, mas também instrumentalizam o educando a fim de que ele tenha potencial para identificar violências simbólicas nos ditados populares e em fatos do dia a dia, reconheça a misoginia e a culpabilização da vítima em sua prática social, as relações desiguais entre os gêneros, o desrespeito à mulher nas pequenas ações do cotidiano, como no trânsito, nas cantadas impróprias e em locais indevidos, as discrepâncias relacionadas ao mercado de trabalho em relação a homens e mulheres, as particularidades da violência contra as mulheres negras e de suas condições de vida, o racismo, a naturalização de violências, dentre outros conhecimentos cuja apropriação são indispensáveis para a formação de sujeitos críticos, plenos e emancipados. É nesse momento que o aluno passa a compreender o todo, o sentido de sua complexidade, as múltiplas determinações que o determinam (e são determinadas por ele), e que ocorre a superação da heterogeneidade da vida cotidiana e a visão sincrética da prática social inicial.

De modo a ampliar o processo educativo, planejamos, com as atividades elencadas e sistematizadas no produto educacional, possibilitar ao aluno o rompimento com a visão parcial e fragmentada do fenômeno, favorecendo a compreensão do todo, o sentido de sua complexidade e do contexto do fato. Intentamos que isso ocorresse em vários momentos do processo educativo, buscando uma mudança na consciência individual e no cotidiano do aluno, proporcionando de forma efetiva a incorporação dos instrumentos culturais como elementos possíveis de transformação social.

Por fim, objetivamos, por meio da linguagem verbo-visual dos quadrinhos henfilianos em diálogo com textos afins, que os alunos, tendo adquirido e (re)significado o conhecimento relativo às práticas sociais patriarcais que contribuem para o aumento dos casos de violência contra as mulheres no Brasil e de sua responsabilização (mesmo sendo a vítima), ampliassem seus conhecimentos pelo entendimento e criticidade necessários para problematizar a prática social. Ao evoluírem da síncrese (conhecimento concreto empírico) para a síntese (novo conhecimento elaborado; o concreto pensado em suas múltiplas determinações), buscamos

que os alunos compreendessem os fatos analisados, os conteúdos discutidos, a fim de se aproximarem da totalidade do real em suas múltiplas determinações.

A partir do exposto sobre os fundamentos político-filosóficos da pedagogia histórico-crítica e da explanação das atividades propostas no material educativo com os quadrinhos de Henfil, torna-se evidente a ética a que essa pedagogia – materializada nas atividades do produto educacional – se direciona: a educação escolar como instrumento de humanização dos homens e a prática pedagógica caracterizada pela transmissão do saber sistematizado, produzido pelas objetivações humanas. Ao mesmo tempo, considerando a formação do ser humano como ser histórico-social, concreto e genérico, o indivíduo passa à compreensão de que o outro não é somente um objeto que serve como meio de obtenção de algum fim, sendo também sujeito possuidor de individualidade própria, estando, diretamente ou não, em constante relação consigo e com o conjunto da humanidade (DUARTE, 2013b). De acordo com Saviani (2007), o indivíduo, mesmo só, não deixa de ser um ser social e histórico. Essa compreensão do real permite um posicionamento frente a realidade desvendada pela apropriação do conhecimento e abre-se, assim, para esse indivíduo – agora, emancipado e autônomo – o conhecimento dos limites e das possibilidades lançadas historicamente. Tais postulados sustentam uma educação escolar que tem como objetivo a formação do homem como um ser histórico, conhecedor da realidade concreta determinante de sua existência na sociedade de classes, bem como dos caminhos que se abrem à transformação consciente dessa realidade. Por isso, é fundamental delimitarmos o papel histórico-social da escola no desenvolvimento da luta de classes, bem como na formação de leitores críticos e autônomos, evidenciando também sua relação com as demais instituições, suas transformações históricas e as repercussões de tais processos. Saviani (2011), assim define o papel da escola:

> [...] concluí que o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2011, p. 201).

No próximo capítulo, explicitaremos as questões metodológicas relativas à utilização dos quadrinhos de Henfil como recurso pedagógico que pode promover a formação de leitores críticos, enfocando a pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural, o *locus* e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de produção e análise de dados, os encontros realizados com os alunos e a formação para alunos da graduação em Letras (IFES/*campus* Vitória).

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, abordaremos os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa[83] de abordagem histórico-cultural, os quais nortearam as etapas desta pesquisa. Em seguida, apresentaremos o *locus*, uma escola da rede municipal do distrito de Vargem Grande do Soturno, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, e os sujeitos participantes, alunos de uma turma de 9º ano da referida escola. Para finalizar, serão explicitados os encontros realizados e seus eixos conceituais, focando tanto a intervenção com os alunos da escola, quanto a oficina com os alunos do curso de graduação em Letras do Ifes.

5.1 A METODOLOGIA DE PESQUISA

Os Mestrados Profissionais[84] buscam priorizar metodologias nas quais haja a participação de todos os envolvidos na pesquisa e não só do pesquisador, que não se constitui como o único detentor do conhecimento. Nesse sentido, exige-se do professor pesquisador uma nova relação com a produção e sistematização dos conteúdos escolares[85], que passam a ser historicizados e compreendidos não de forma linear e fragmentada. Nessa metodologia, privilegia-se a construção coletiva do conhecimento, a qual se dá nas interações e nos questionamentos de conteúdos tidos como verdadeiros e imutáveis, permitindo-se, assim, a análise, apreensão e compreensão deles em uma totalidade dinâmica e inacabada, sem perder de vista uma educação escolar que socializa os clássicos[86] no campo científico, artístico e filosófico.

---

[83] As pesquisas qualitativas valorizam os aspectos descritivos e as percepções pessoais dos sujeitos envolvidos, focalizando o particular como instância da totalidade social; busca compreender tanto os sujeitos envolvidos quanto o contexto de interação, levando-se em conta todos os componentes da situação e influências recíprocas (FREITAS, 2002).

[84] De acordo com Ostermann e Rezende (2009), os Mestrados Profissionais foram criados pela Capes em 2001 devido à demanda na formação de professores pesquisadores capazes de agregarem conhecimento à prática.

[85] Os conteúdos escolares possuem dupla referência: a importância de um determinado conhecimento para o gênero humano e para a promoção do desenvolvimento da individualidade (DUARTE, 1996, 2013a, 2013b).

[86] Segundo Saviani (2005, p. 13): "O 'clássico' não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se em um critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico". Trata-se, portanto, daquilo que capta "[...] questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente" (SAVIANI, 2015, p. 31), mantendo-se como modelo para a formação das gerações ao sintetizar as objetivações humanas já elaboradas que, ao serem apreendidas, podem possibilitar a emancipação humana, sobretudo da classe trabalhadora.

Tal modelo de formação proposto pelos Mestrados Profissionais visa à mudança das práticas nos educadores, os quais, a partir das problematizações propostas pelo curso, passam a incorporar novas atitudes relativas à produção de conhecimento em educação. Assim, conforme documento da Capes, o foco do Mestrado Profissional: "[...] está na aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino" (BRASIL, 2013, p. 23). Por conseguinte, privilegia-se a contradição, a dúvida, o questionamento, a valorização da diversidade e da divergência, a interrogação das certezas e incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta e imutável a partir das interações que se dão entre professor/pesquisador e alunos e entre professor/pesquisador e professores de português e das demais áreas, uma vez que o produto educacional gerado nessas interlocuções é disponibilizado para uso em diferentes escolas do país, conforme disposições da Capes. Sobre os produtos educacionais, Ostermann e Rezende (2009) pontuam que é necessário:

> [...] investir em produtos que não apenas contemplem a eficiência de um método de ensinar dado conteúdo, mas que envolvam uma reflexão sobre um problema educacional vivido pelo professor em uma dada realidade escolar e que levaria ao desenvolvimento de atividades curriculares alternativas (projetos interdisciplinares envolvendo toda a escola, problematização de problemas ambientais, problemas sociais, tais como, questões de gênero etc.), que exigissem a reflexão sobre as finalidades e o significado da educação em ciências da contemporaneidade (OSTERMANN; REZENDE, 2009, p. 11).

Objetivando atender aos requisitos do programa do Mestrado Profissional e buscando um produto educacional comprometido com a formação de leitores críticos pela leitura dos quadrinhos do cartunista Henfil em diálogo com textos afins sobre a violência contra as mulheres, a metodologia utilizada neste trabalho ancora-se na pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural[87], que consiste não apenas em descrever a realidade, mas também explicá-la a partir de encontros que ocorrem entre sujeitos históricos constituídos pela e na linguagem em relações dialógicas (FREITAS, 2009). Dessa maneira, pesquisador e pesquisado são sujeitos em interação social, participantes ativos do acontecimento da pesquisa, que se converte em um espaço de interlocuções alteritárias, onde todos têm voz, assumem uma posição responsiva ativa e ressignificam-se no processo de pesquisa, compreendido como uma relação dialógica entre sujeitos.

---

[87] "Ao assumir o caráter histórico-cultural do 'objeto' de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento" (FREITAS, 2007, p. 26).

Ressaltamos que em todo o processo, foi priorizada uma metodologia que permitiu a participação tanto da pesquisadora quanto dos demais sujeitos envolvidos, pois consideramos que todos podem contribuir com seus saberes, à medida em que o "objeto" de pesquisa nas ciências Humanas é um ser expressivo e falante que, como sujeito[88], não pode tornar-se mudo, sendo dialógico o conhecimento que se tem dele (BAKHTIN, 2000). Dessa forma, o sujeito não é um objeto e muito menos algo sem voz, mas

> [...] é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira, pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Essa se converte em espaço dialógico, no qual todos têm voz e assumem uma posição responsiva ativa (FREITAS, 2009, p. 5).

Os sujeitos na abordagem histórico-cultural são históricos, datados, concretos, criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 1996). Em outras palavras, os sujeitos da pesquisa pautada em uma perspectiva histórico-cultural são, de acordo com Bakhtin (2000), indivíduos que se constituem na alteridade e nas relações dialógicas.

Portanto, as ciências humanas se diferem das ciências exatas, pois nessas o pesquisador contempla o objeto e fala sobre ele, e não com ele, inviabilizando a produção de relações dialógicas criadoras de excedentes de visão, de novas possibilidades para aprender, transformar-se e ressignificar-se durante o processo de pesquisa. Entre o discurso do outro e o discurso do pesquisador, uma vasta gama de sentidos conflituais e paradoxais podem emergir levando-se em conta o contexto, que sempre será uma arena onde diferentes valores se afrontam, engendrados nas diferentes posições que ocupam os interlocutores.

> Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele [...] Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem [...] Diante dele o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, dessa maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos (FREITAS, 2002, p. 24).

No próximo subcapítulo, apresentaremos as etapas desta pesquisa organizada nos encontros

[88] "Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa. Conceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-histórica implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem" (FREITAS, 2007, p. 29).

com os alunos e na oficina para os alunos da graduação em Letras, do Ifes, *campus* Vitória, visando também à sistematização e produção do material educativo.

5.2 ETAPAS DA PESQUISA

Tendo em vista os objetivos propostos, nossa pesquisa foi sistematizada em quatro etapas. A primeira delas foi realizada no dia 20/08/2016, quando a pesquisadora foi à escola para conversar com a pedagoga e gestora, apresentar o projeto de pesquisa e solicitar a autorização para que a pesquisa fosse realizada. Assim, foi assinado o termo de consentimento livre e esclarecido pela diretora (Apêndice B). Nesse mesmo dia, com a anuência de ambas e após consentirem com a realização do projeto, tendo em vista a relevância do tema violência contra as mulheres por meio da linguagem verbo-visual dos quadrinhos de Henfil em diálogo com outros textos, a pesquisadora fotografou a escola e conversou com outros funcionários. A segunda etapa se deu no dia 31/05/2017 (Figura 71), quando a pesquisadora retornou à escola a fim de conversar com os alunos sobre a pesquisa, os objetivos propostos, e entregar os termos de assentimento para serem assinados pelos responsáveis, sendo explicado a eles que o material educativo seria construído também ao longo do processo pelas observações da pesquisadora e sugestões dos próprios alunos.

Figura 71 - Dia 31/05/2017; primeiro encontro com os alunos

Fonte: Registro feito a pedido da autora, 2017

No dia seguinte, retornei à escola para recolher os termos. Foram assinados vinte e três termos de assentimento, número total de alunos da sala, cujas idades variam de 14 a 17 anos. Os

alunos receberam o material educativo e foi passado a eles o cronograma dos encontros (Tabela 3). Entregamos também à professora de Português, Evônia Geike, à pedagoga Tânia Menassa Darós e à gestora Saritha de Angili um exemplar do material educativo.

Na terceira etapa, conforme apontado, foram realizados dezesseis encontros com os alunos da Escola Municipal de Educação Básica Jácomo Silotti, distribuídos na Tabela 3. Os horários foram acordados com a gestora, pedagoga, coordenadora de turno e professores.

Tabela 3 - Cronograma dos encontros

DATA DOS ENCONTROS	CONTEÚDOS
05/06/2017	Questionário inicial
06/06/2017	Apresentação do material; capítulo I; atividade 1
07/06/2017	Capítulo I; atividades 2 e 3
12/06/2017	Capítulo II; atividades 4 e 5
13/06/2017	Capítulo II; atividade 6
19/06/2017	Capítulo III; atividade 7
20/06/2017	Capítulo III; atividades 8, 9 e 10
21/06/2017	Capítulo IV; atividade 11
23/06/2017	Capítulo IV; atividades 12 e 13
24/06/2017	Capítulo V; atividade 14
27/06/2017	Capítulo V; atividade 15
28/06/2017	Capítulo V; atividade 16
03/07/2017	Capítulo V; atividade 17
04/07/2017	Capítulo VI; atividades 18 e 19
05/07/2017	Capítulo VI; atividade 20
06/07/2017	Questionário final

Fonte: Elaborada pela autora, 2017

A quarta etapa, realizada no dia 24/10/2017, efetivou-se no IFES, *campus* Vitória, em uma oficina com alunos da graduação do curso de Letras, objetivando a análise e validação do material educativo.

A Capes estabelece critérios de qualificação do produto educacional: 1) validação obrigatória, 2) uso em processos de formação (pessoas em cursos/oficinas), 3) distribuição de cópias

(cópias físicas editoradas), 4) incorporação ao sistema educacional, 5) acesso livre (*online* e via Portal do Professor, do MEC). Sendo assim, as etapas desenvolvidas com os alunos contemplaram o primeiro e segundo critérios. Na oficina para os alunos do curso de Letras, esses critérios também foram atendidos, bem como o terceiro e o quarto, uma vez que distribuímos cópias físicas e virtuais. O quinto critério será atendido pela divulgação do material no site do Programa de Mestrado Profissional em Letras.

No próximo subcapítulo apresentaremos o *locus* da pesquisa e os sujeitos de investigação que fizeram parte, junto com a pesquisadora, dos encontros propostas na intervenção.

5.3 O *LOCUS* E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em turma de 9ª ano do turno matutino da Escola Municipal de Educação Básica Jácomo Siloti, zona urbana, porém fora da sede do município, localizada a Rua Paulo Babisk, sem número, no distrito de Vargem Grande do Soturno, cidade de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo. Está localizada a cerca de quinze quilômetros do centro de Cachoeiro de Itapemirim e a cinco quilômetros do distrito de Gironda. Apresenta, aproximadamente, 320 (trezentos e vinte) alunos, tanto do próprio distrito, quanto das comunidades rurais adjacentes, e funciona nos turnos matutino e vespertino com turmas de 1º ao 9º anos.

Figura 72 - Entrada da escola

Fonte: Registro feito pela autora, 2016

Figura 73 - Entrada lateral da escola

Fonte: Registro feito pela autora, 2016.

Figura 74 - Rua da escola

Fonte: Registro feito pela autora, 2016

Segundo dados de 2016 do Censo Escolar[89], a escola possui água filtrada e esgoto da rede pública, energia elétrica, lixo destinado à coleta periódica, transporte escolar, e acesso à *internet* na secretaria, sala dos professores e sala da pedagoga. Possui estrutura física de médio porte, com 10 (dez) salas de aula (Figura 75), sala dos professores (Figura 76), laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Figura 77), cozinha (Figura 78), biblioteca (Figura 79), banheiros dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, despensa, almoxarifado,

[89] Disponível em: http://www.escol.as/174532-emeb-jacomo-silotti. Acesso em: 24 fev. 2017.

auditório (Figura 80), pátio coberto, que serve como refeitório (Figura 81), pátio externo não coberto (Figura 82) e quadra de esportes coberta localizada em frente à escola (Figura 83). Em seu entorno, há uma padaria, um supermercado, um barzinho, a quadra de esportes da comunidade, onde ocorrem eventos escolares e aulas de Educação Física, um terreno baldio, utilizado como garagem para os carros dos funcionários da escola e poucas casas.

Figura 75 - Sala de aula

Fonte: Registro feito pela autora, 2016

Figura 76 - Sala dos professores

Fonte: Registro feito pela autora, 2016

Figura 77 – Sala de recursos multifuncionais para AEE

Fonte: Registro feito pela autora, 2016

Figura 78 - Cozinha

Fonte: Registro feito pela autora, 2016

Figura 79 - Biblioteca

Fonte: Registro feito pela autora, 2016

Figura 80 - Auditório

Fonte: Registro feito pela autora, 2016

Figura 81 – Pátio coberto interno e refeitório

Fonte: Registro feito pela autora, 2016

Figura 82 - Pátio externo não coberto

Fonte: Registro feito pela autora, 2016

Figura 83 - Quadra coberta em frente à escola

Fonte: Registro feito pela autora, 2016

Trabalham na escola cerca de 31 (trinta e um) funcionários, sendo 01 (uma) professora em readaptação na biblioteca, 01 (uma) professora na sala de recursos, 03 (três) serventes, 02 (duas) manipuladoras de alimento, 01 (uma) coordenadora; 01 (uma) gestora; 01 (uma) pedagoga, 01 (uma) agente de biblioteca, 02 (duas) secretárias, 02 (duas) cuidadoras e 15 (quinze) professores.

A população escolar é formada, em sua maioria, por clientela socioeconomicamente desfavorecida[90], cujos pais ou responsáveis trabalham em empresas de mármore, em atividades agrícolas ou domésticas. A escola atende a alunos da zona urbana do distrito de Vargem Grande do Soturno, do distrito de Gironda e da zona rural desses dois distritos, que dependem de transporte escolar oferecido pelo município. Tal fato dificulta o retorno dos alunos no contra-turno para realizarem atividades escolares.

Enfatiza-se que a pesquisa foi realizada com todos os alunos, pois desejávamos que as atividades fossem aplicadas em condições as mais próximas possíveis da realidade da escola. Sendo assim, todos os encontros levaram em consideração uma sala de aula em condições reais de trabalho, tanto no número de alunos, quanto no local onde foram realizadas: na própria sala de aula dos sujeitos da pesquisa.

[90] Dados coletados com base nas fichas de matrícula.

6 A PRODUÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO COM OS ALUNOS

A pesquisa utilizou, como instrumentos para produção de dados, questionários aplicados aos alunos no primeiro (Apêndice C) e no último encontro (Apêndice D); textos elaborados de acordo com as atividades propostas no material educativo; e as análises das interações gravadas em áudio mediante assinatura do Termo de Assentimento dos sujeitos da pesquisa (Apêndice A). Os encontros da intervenção foram gravados para análise das interações, bem como para a produção de dados que julgamos pertinentes aos objetivos propostos. Os textos dos alunos encontram-se transcritos nesta pesquisa exatamente da forma como falaram ou escreveram, estando, alguns deles, transcritos em nota de rodapé para melhor visualização.

A aplicação do questionário inicial objetivou a verificação dos conhecimentos dos educandos a respeito dos quadrinhos e demais conteúdos. As questões foram repetidas no questionário final, a fim de averiguarmos a incorporação dos conhecimentos científicos ressignificados pelos alunos, haja vista a prática social alterada qualitativamente pela mediação da ação pedagógica ao longo da intervenção. Além desse objetivo, o questionário final apresentou questões abertas para a manifestação de opiniões avaliativas sobre a intervenção. Nos encontros, os alunos deram sugestões, que foram incorporadas ao material educativo, oportunizando, assim, a sua validação, conforme preconiza a Capes.

Tomando esses aspectos como princípios teóricos orientadores, a análise dos dados desta pesquisa considera a produção de sentidos como parte integrante das interações entre os sujeitos na arena de vozes alteritárias, e como elemento imprescindível à constituição dos próprios sujeitos pela relação entre o eu e o outro no espaço da sala de aula. Enfatizamos também que os enunciados emergem de um contexto social repleto de significados e valores como atos responsivos, tomadas de posição, e como respostas àqueles que as antecederam e sucederam nas interações produzidas. Em consequência, a análise dos dados parte do processo de produção de sentidos dos quadrinhos de Henfil em diálogo com outros textos, que emerge nas interações suscitadas pelos/nos encontros.

Sistematizamos os eixos conceituais (capítulos do material educativo), considerando os objetivos propostos neste trabalho e uma melhor organização dos conteúdos, ao mesmo tempo em que propomos uma intervenção que parte da prática social inicial dos alunos, de uma situação educativa concreta (violência contra a mulher no cotidiano dos alunos) e retorna a

mesma prática, porém pensada em suas múltiplas determinações e com possibilidades de transformação (mudança de atitudes: o combate à violência contra as mulheres). A seguir, faremos a análise dos dezesseis encontros, destacando os textos dos alunos, as interações e nossas impressões.

6.1 PRIMEIRO ENCONTRO: DIA 05/06/2017

Antes de iniciarmos os estudos propostos pelo material educativo, os vinte e três alunos preencheram o questionário inicial, que buscava investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre quadrinhos, as preferências deles e o conhecimento empírico sobre violência contra as mulheres. Nesse primeiro momento, objetivando a mobilização para o conhecimento, os alunos ainda apresentam uma compreensão sincrética da realidade, necessária como ponto de partida, mas que "[...] por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam" (SAVIANI, 2012, p. 71).

Destacamos que, após a finalização de todas as atividades, os alunos (aqueles que desejaram) leram suas respostas para a turma, a fim de incentivar o diálogo, oportunizar a produção de contrapalavras e ressaltar a importância de ouvir o outro, os silêncios e sua relevância, principalmente, em uma sociedade onde se prioriza o individualismo, o desrespeito à alteridade e o silenciamento/desvalorização do que se opõe aos discursos hegemônicos, inviabilizando, assim, os encontros e diálogos possíveis na/pela diferença. Nesse sentido, almejamos o proposto por Bakhtin (2000):

> E toda a minha vida [...] é uma reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (BAKHTIN, 2000, p. 379).

Apontamos como uma das principais dificuldades para a realização da intervenção conseguir que os alunos ouvissem uns aos outros sem utilizarem palavras desrespeitosas e sem desqualificarem o discurso dos demais. Depois de uma série de encontros nos quais falamos sobre a violência em tais comportamentos, os alunos foram modificando as atitudes e entre

eles já era possível ouvir: “Deixa ele falar. Vamos ouvir primeiro!”; “Olha o desrespeito!”, “Primeiro a gente ouve e aí pode concordar ou não com argumento [palavra frequentemente utilizada por nós e que foi apropriada pelos alunos] e sem ofensa”.

Pelas respostas ao questionário, constatamos que a leitura preferida eram as mensagens de *Facebook* e de *Whatsapp*, livros de histórias, “notícias que chamam a atenção”, “quadrinhos em mangá” e da turma da Mônica. Dentre as respostas que prevaleceram, treze alunos mencionaram textos de *Facebook* e *Whatsapp*, e cinco, os quadrinhos. Verificamos, portanto, a presença das interações via redes sociais e da necessidade de outros estudos sobre formação de leitores críticos por meio desses suportes textuais, os quais podem ser apropriados pelo professor e incorporados ao trabalho educativo, contribuindo, assim, para a seleção daquilo que há de mais humanizante no patrimônio humano genérico (SAVIANI, 2005). Enfatizamos também a posição de Chartier (2003) a respeito das mudanças nos suportes de leitura e nas formas de ler, que também devem estar presentes na escola, pois propiciam novas experiências de construção de sentidos.

> Uma vez escrito e saído da prensa, o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, mas as modalidades de ler, são elas próprias, múltiplas, diferentes e segundo as épocas, os lugares, os ambientes (CHARTIER, 2003, p. 173).

Os alunos enfatizaram a não apreciação na leitura de quadrinhos, possivelmente, por terem tido pouco contato esse tipo de texto na trajetória escolar e familiar. Assim, na pergunta sobre o gosto, a frequência e o lugar onde leem quadrinhos, onze disseram não gostar. Dos nove alunos que alegaram apreciar a leitura, um citou a *internet* como suporte; dois, a banca de jornal; cinco mencionaram a biblioteca e um escreveu: “[...] eu leio as revistinhas que minha irmã ganha da minha vó”. Tal fato abre possibilidades para outras pesquisas em um número maior de escolas e turmas sobre os quadrinhos nas escolas, a fim de verificar as dificuldades para o seu uso como recurso pedagógico e buscar alternativas, efetivamente, viáveis de atividades de leitura comprometidas com a formação do leitor crítico, sem desconsiderar as condições materiais e imateriais da prática, pois, conforme nos aponta Saviani (2005):

> [...] as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições (SAVIANI, 2005, p. 91).

As perguntas elaboradas para identificar o conhecimento relativo à prática social mediata dos alunos revelaram um conhecimento razoável dos elementos e características dos quadrinhos. Assim, os mais citados foram: os desenhos, os balões e as falas (marcas de oralidade); outros responderam: "o conteúdo que é passado"; "apresenta histórias que aparecem" (o aluno, provavelmente, referiu-se à linguagem verbo-visual dos quadrinhos); "a ação das histórias"; "o uso de quadros"; e a "criatividade porque dá para perceber as reações dos personagens e interagir com eles". Apenas a Turma da Mônica e os mangás foram citados por cinco alunos, demonstrando a limitação no acesso a outros quadrinhos, mesmo com a diversidade de títulos na biblioteca da escola, distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca nas Escolas (PNBE)[91]. Em conversa com a agente de biblioteca[92], constatamos que o acervo da biblioteca escolar possui, aproximadamente, oitenta livros/revistas em quadrinhos.

O questionário também trouxe uma pergunta sobre a violência contra as mulheres, a fim de verificar o conhecimento empírico do aluno, isto é, a realidade social mediata deles, pois é a leitura crítica dessa realidade que apresenta potencial para repensarmos as práticas pedagógicas e produzirmos outros conhecimentos. Assim, diante das perguntas: "Para você, o que é violência contra as mulheres? Como ela pode se manifestar? Você já presenciou algum caso? Conte um pouco sobre suas experiências", dois alunos não responderam e os demais relataram, majoritariamente, agressões físicas e verbais, e mencionaram a denúncia que deve ser feita pela mulher em caso de violência. Uma aluna relatou: "Violência contra a mulher para mim não é só o ato de bater fisicamente, é também gritar, xingar, ouvir 'elogios' abusivos só por estar com roupa curta; não importa que esteja nua; só pode tocar nela se ela deixar". Três alunas e um aluno elencaram casos de violência contra as mulheres presenciados ou vividos por eles: "Meu tio no dia do aniversário dele espancou a mulher dele"; "Já presenciei e já vivi uma violência. Morava em S.P. na época, era pequena, quando quase fui abusada sexualmente pelo meu vizinho, que na época era meu melhor amigo"; "Foi quando meu tio bateu na minha mãe e eu achei um absurdo. Por isso que eu não suporto violência

[91] O PNBE, desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura em alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras variadas. Apenas a partir de 2006 que os quadrinhos passaram a ser distribuídos pelo Programa nas escolas, extinto em julho de 2017, pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o qual incorporou ao Programa Nacional do Livro Didático a avaliação e disponibilização de obras didáticas, pedagógicas e literárias às escolas públicas de educação básica. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html. Acesso em: 10 nov. 2017.

[92] De acordo com o quadro funcional da Prefeitura Municipal de Cachoeiro de Itapemirim, as bibliotecas escolares apresentam agentes de biblioteca e não bibliotecários.

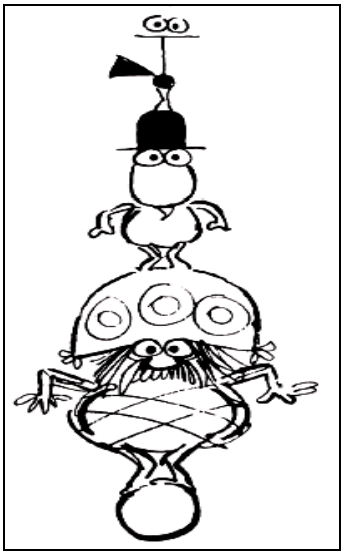
contra a mulher"; "Uma violência muito horrível! Já presenciei meu pai batendo na minha mãe e ganhei um pouco de ódio com isso. Não desejo para ninguém".

Pelos discursos elencados, é visível o quanto a violência contra as mulheres está presente no cotidiano dos alunos, porém de uma forma ainda não sistematizada e permeada por vivências fragmentadas, as quais passam a adquirir sentido quando se inserem e são compreendidas dentro de uma totalidade dinâmica, em um movimento que passa pela análise (abstração, identificação das causas e contradições fundamentais) e chega à síntese (o concreto pensado e uma prática transformadora e emancipadora) (SAVIANI, 2012).

6.2 SEGUNDO ENCONTRO: DIA 06/06/2017

Após a aplicação do questionário, na presença de 23 alunos, realizamos a análise do material educativo com a leitura do quadrinho de Henfil presente na capa (Figura 84), a fim de familiarizar o aluno com a produção humorística henfiliana. Em seguida, apresentamos suas características e aspectos formais, os personagens, o contexto histórico em que foram criados seus desenhos, reportando-nos ao golpe civil/militar de 1964. Ao mesmo tempo, instrumentalizamos o aluno quanto aos aspectos verbo-visuais dos quadrinhos, conteúdo indispensável ao processo de construção de sentidos.

Figura 84 - Fragmento de quadrinho da capa do material educativo



Fonte: HENFIL, acesso em 2016

Após a exposição dos três personagens na capa do material, lemos o sumário e a apresentação do livro, a fim de passarmos a totalidade dos conteúdos a serem trabalhados e a maneira de manusear o material, tendo em vista os elementos e a função do sumário. Houve manifestações de curiosidade em relação aos termos "feminicídio" e "misoginia", sobre os quais os alunos apenas levantaram hipóteses para os possíveis sentidos, demonstrando o conhecimento ainda precário e sincrético da realidade, construído e manipulado pela televisão e redes sociais; "Eu já ouvi algumas notícias na TV"; "Às vezes aparecem nos jornais esses casos de crimes contra as mulheres"; "O feminicídio aparece mais do que a misoginia. Mas eu não uso essas palavras. Não ouço nem na escola". As considerações apontam um distanciamento da escola dos conteúdos que fazem parte do cotidiano dos alunos, cuja compreensão e sistematização ocorrem pela mediação do trabalho educativo. Salientamos que tal mediação, como processo intencional e sistemático de ensino, deve estar inserida em tarefas da educação escolar[93], a fim de não negligenciarem as implicações políticas desse processo ou de se sujeitarem aos interesses do capital e não da classe trabalhadora.

Dando prosseguimento às atividades, deu-se início ao capítulo I (eixo I), *A Violência contra as Mulheres no Cotidiano dos Alunos*, com a leitura do texto introdutório sobre a naturalização da violência contra as mulheres, tema retomado na análise dos quadrinhos de Henfil presentes nos dois primeiros capítulos. Ao realizarmos a atividade 1, buscamos as concepções e percepções dos educandos a respeito do tema desse capítulo, especificadamente, os discursos relativos à culpabilização da vítima e à naturalização das violências a partir das questões norteadoras para problematização: "Você já vivenciou algum tipo de violência contra as mulheres? Na sua opinião, de que maneira a violência contra as mulheres pode se manifestar em sua comunidade, casa, escola? O que você já ouviu sobre a violência contra as mulheres?".

Percebemos que apenas onze alunos relataram experiências diretas em situações de violência, possivelmente, por ainda não conseguirem identificar outras formas de comportamentos violentos contra as mulheres pela teorização da prática social, que permite a compreensão e

[93] Saviani (2005, p. 8-9) elenca as tarefas da educação escolar: "a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação".

apropriação crítica da realidade em suas múltiplas dimensões. Dentre as situações citadas, destacamos: “Uma vez meu pai estava bêbado e ele bateu na minha mãe e em mim”; “Minha mãe sofria muito com meu padrasto; ele batia nela e quase matou ela enforcada; teve outras vezes também”. Uma das alunas relatou caso de abuso sexual durante a infância, tendo sido conversado com ela em particular após o encontro, objetivando uma aproximação e empatia entre nós. Nesse sentido, enfatizamos o mútuo compromisso ético entre o pesquisador e o outro.

> Na vida devo me sentir responsável pela criação do meu semelhante, assim como dependo dele para dar forma e sentido a minha existência interna. Podemos destacar três momentos da tomada de consciência do sujeito, que se revelam no encontro da vida: o outro para mim; eu para o outro; eu para mim mesmo. Em síntese, o excedente de visão do outro em relação a mim e de mim em relação ao outro cria uma cumplicidade responsável entre nós, uma vez que nem a minha existência nem a existência do outro são soberanas, mas interdependentes (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2013, p. 52).

Figura 85 - Realização da atividade 1

Fonte: Registro feito pela autora, 2017

Em relação às violências sofridas pelas mulheres na comunidade, escola e casa, todos os alunos citaram alguma forma de violência física e verbal, como xingamento, discussões, ofensas, agressões físicas (“Tem homem que fica bravo com a mulher e aí já começa a agredir e bater na mulher”), *bullying* na escola (“[...] é uma agressão à alma quando chamam a gente de gorda, feia, quatro olhos e até mesmo piranha”), falas machistas e preconceituosas (“[...] aqui muitos homens são preconceituosos e acham que lugar de mulher é só cuidando dos filhos e na cozinha”; “Quando chamam a mulher de gostosa e piriguete na rua só por causa da

roupa dela. Violência não é só bater!”). Um dos alunos respondeu à pergunta sugerindo uma ação comunitária:

> Poderia era fazer alguma coisa. Tipo, juntar as mulheres que já sofreram nas mãos dos homens e reunir umas pessoas que entendem do assunto e conversar com elas para entenderem mais e depois, juntar tudo que souberam e dar, por exemplo, palestra sobre agressão.

Na fala desse aluno, percebe-se a necessidade de políticas públicas ou projetos voltados para o enfrentamento às violências contra as mulheres não só nas escolas. Para ele, não é necessário apenas falar sobre esse tema, mas realizar ações efetivas com potencial para a transformação social, porém com a mediação de “pessoas que entendem do assunto”, pois só assim existe a possibilidade de mobilização e enfrentamento das questões postas pela prática social.

Sobre a importância de discutir os temas em questão pela linguagem verbo-visual dos quadrinhos de Henfil em diálogo com textos afins, todos apontaram a relevância do trabalho e justificaram: “Porque não quero ver outras mulheres ou a minha mãe sofrendo tudo de novo”; “Porque acontece no nosso dia a dia aqui na comunidade”; “Algumas mulheres precisam saber como procurar ajuda”; “Porque existem violências que acontecem e passam despercebidas”; “Muitas pessoas não levam a sério esse assunto”; “Pode ajudar a reduzir o número de mulheres que passam por violências”; “Aí a gente vai ficar por dentro do assunto e tentar ajudar alguém ou mudar nosso comportamento”; “Precisamos ter conhecimento sobre essas violências”. Ressaltamos nas duas últimas falas a importância da apropriação do conhecimento sistematizado para a mudança de comportamentos e para possíveis transformações nas condições de vida desses alunos. Ao mesmo tempo, enquanto seres ativos, os alunos devem estar mobilizados para isso, ou seja, devem dirigir a atenção, pensar, sentir e fazer sobre o objeto de conhecimento, o qual precisa ter um significado, ainda que mínimo, em um primeiro momento, o que foi possível constatar pelas reflexões dos estudantes.

Nas duas últimas perguntas, os alunos se reportaram às notícias veiculadas pela televisão, relacionando a violência contra as mulheres somente a agressões físicas e suas possíveis consequências, como suicídio e depressão. Na pergunta sobre o conhecimento empírico a respeito da abordagem da mídia e redes sociais em relação aos conteúdos trabalhados, os alunos citaram casos de violência virtual, tema tratado em encontro posterior, e de reprodução pela mídia dos estereótipos relacionados à mulher, quando ela sofre algum tipo de violência,

isto é, sobre a culpabilização da vítima. Também relataram o descaso e a falta de imparcialidade na abordagem desses crimes. “Por muitas vezes o jornal culpa a mulher”; “Tratam [a mídia e redes sociais] como se fosse uma coisa não muito importante”; “Eu percebo que sempre dão um jeito de falar alguma coisa ruim sobre a mulher”; “Em alguns casos são até a favor dessas agressões, o que eu acho um erro”.

Nessa atividade, os alunos propuseram a troca do verbo “manifesta-se” por “ocorre” (pergunta 2) e do verbo “tratar”, por “abordar” (pergunta 5), alegando que a troca favorecia uma melhor compreensão do que estava sendo proposto. Evidenciamos que eles conseguiram produzir sentidos para as perguntas iniciais (sem a troca dos verbos), pois sugeriram sinônimos, sem alteração do sentido.

Dando prosseguimento ao encontro, um aluno realizou a leitura do texto *A Linguagem dos Quadrinhos de Henfil* e foram apresentados alguns dos personagens henfilianos em forma de slides preparados para a intervenção[94]. Levamos também os livros e revistas com os quadrinhos de Henfil para circularem na sala, despertando a curiosidade dos alunos[95]. Em seguida, lemos os dois quadrinhos henfilianos e um aluno pediu para ler o primeiro em voz alta, criando a narração.

> Bem, o Henfil dedicou a quatro mulheres os quadrinhos. E aí vem de longe o Zeferino e o Bode que chegam perto da Graúna morta. O Bode pergunta para ela: ‘Graúna! Que qui foi?’. E a Graúna, que parecia morta responde: ‘Me mataram’. Os dois ficam assustados e falam: ‘Vixi”, “O quê?” e a Graúna continua se fazendo de morta quietinha. Aí os dois viram para ela com jeito diferente e falam: ‘Depravada! Depravada!’, ‘Um morto na família! Que vergonha! Que vergonha!’. E no final, Henfil escreve que a história continua, claro!’, porque até hoje continuam os casos como esse e porque a história também continua em outros quadrinhos. E parece que eles culparam ela no final, por isso é *A Culpa é da Vítima*. Agora eu entendi!

Devido ao interesse dos alunos nas mulheres citadas por Henfil nos quadrinhos (Aracelli, Cláudia Lessin, Eloísa Balesteros e Angela Diniz), lemos o texto sobre a vida de cada uma delas, quando demonstraram surpresa com os casos e com o uso da expressão “em legítima defesa da honra”, problematizada por eles. Apesar das reações de surpresa, disseram que ainda existem casos nos quais o homem “[...] faz o que quer com a mulher, bate, mata,

[94] Foram apresentados os quadrinhos de Henfil que se encontram nesta dissertação e não fazem parte do material educativo.

[95] Enfatizamos que as atividades do material educativo não têm um caráter fechado e imutável, podendo ser adaptadas de acordo com os sujeitos envolvidos e os objetivos propostos pela atividade educativa.

dizendo que é por causa da honra dele e que a mulher não presta. Na lei não tem mais, mas que ainda existe, existe"; "Então, por isso que muito homem se sente no direito de fazer o que quiser com a mulher. Por causa da honra dele". Nesse momento, percebemos nos alunos, pela processualidade da ação educativa, o acréscimo de determinações que enriqueceram as anteriores, possibilitando a "[...] apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular" (SAVIANI, 2005, p. 20).

Após a leitura dos quadrinhos, com a mediação das pesquisadoras, os alunos identificaram os elementos característicos dos desenhos de Henfil e marcas de oralidade, conteúdo já trabalhado pela professora de português da turma. Uma aluna perguntou o que era "apêndice", termo presente no texto lido. Para explicar, um aluno foi ao quadro e desenhou um balão, sendo, então, explicados os seus elementos: o continente (corpo e rabicho/apêndice) e o conteúdo (linguagem escrita ou imagem). Em seguida, outro aluno falou que os balões podiam ser de vários tipos e se dirigiu ao quadro para desenhá-los. Nesse momento, com a nossa mediação, isto é, atuando como facilitadores das interações e como problematizadores de situações, foram construídos os conceitos dos elementos dos balões e a tipologia, objetivando a incorporação do conhecimento relacionado à linguagem dos quadrinhos a partir do resgate do caráter ativo dos educandos enquanto sujeitos e produtores de conhecimento. Assim, conforme preconiza a pedagogia histórico-crítica, "[...] professores e alunos são considerados agentes sociais, chamados a desenvolver uma prática social [...] centrada no encontro de seus diferentes níveis de compreensão da realidade, por meio da prática social comum a ambos" (SAVIANI, 2012, p. 7).

Ao discutirem o porquê do título da série *A Culpa é da Vítima*, os alunos trouxeram questões da prática social, da realidade concreta, e teorizaram sobre a prática para além das aparências. "Teve um caso aqui em Cachoeiro que passou no jornal que a mulher foi estuprada e falaram que ela estava usando roupa curta. Parece que queriam colocar a culpa nela"; "Minha vizinha apanha direto do marido que bebe muito e quando a polícia chega ela volta atrás e não fala nada. E o pessoal fica julgando ela. Mas ela não consegue se separar dele porque depende do dinheiro dele e por pena dele também"; "Já soube de casos que a mulher apanha também e o marido não deixa ela trabalhar fora por causa dos filhos. E aí vem o pessoal e diz que ela gosta de apanhar; "Ficam culpando a mulher e dizendo que ela tem que aguentar e perdoar". Nesse momento, um dos alunos falou que se uma mulher o traísse, iria bater nela, gerando

controvérsias na sala. Novamente, foram lembrados da importância de ouvirem o outro e cada um apresentou sua réplica. Ressaltamos que esses momentos nos quais os alunos realmente falam o que pensam não devem ser punidos, mas avaliados como uma oportunidade de poderem realmente se expressarem de forma responsável e responsiva e de estarem atentos aos argumentos de outros colegas, oportunizando uma problematização efetiva das contradições postas pela prática social de cada um deles.

6.3 TERCEIRO ENCONTRO: DIA 07/06/2017

Com vinte e um alunos presentes, foram lidos o texto e a imagem sobre da intervenção urbana realizada pelo Coletivo Anarcafeministas. Após a leitura, uma das alunas perguntou o porquê de os nomes das ruas serem, majoritariamente, masculinos. Diante do silêncio dos demais, dissemos que a pergunta seria retomada em outro momento, pois esperávamos que, ao longo dos encontros e das reflexões realizadas, os próprios alunos teriam se apropriado do conhecimento necessário para responderem a tal questão. Em seguida, realizaram a atividade 2 do material educativo para sistematizarem e se apropriarem dos conteúdos trabalhados.

Não houve dificuldade para responderem à pergunta sobre a expressão “culpabilização da vítima” e a relação com os quadrinhos, temas já problematizados. Os alunos também não tiveram dificuldade em produzir sentidos para a legenda “continua, claro!”, pois o fato foi discutido durante a leitura por ter chamado a atenção. Praticamente todos perceberam a intencionalidade no uso da palavra “mataram” na fala da Graúna e a possível alteração de sentido, caso fosse utilizado “assassinaram”, considerado um termo “[...] mais forte, que mostra que tem um assassino, alguém que cometeu um crime mesmo!”. Um aluno apontou que na televisão é comum o uso de determinadas palavras quando se referem a pessoas pobres e negras: “Quando é alguém pobre que comete algum crime, chamam logo de bandido! Se for negro, também!”.

Em relação à leitura da expressão do Bode Orelana (olhar, postura, silêncio, presença de linhas cinéticas próximas ao rosto dele) relacionada ao contexto, vários sentidos foram construídos, com a prevalência da “desconfiança”; porém, outros responderam “raiva”, “revolta”, “susto” e “dúvida”. Os alunos apresentaram maior dificuldade para relacionarem a imagem do Bode Orelana ao contexto da história. Ao serem perguntados do porquê de

apontarem “desconfiança”, relataram que o Bode estava, inicialmente, falando alto para outras pessoas o ouvirem, e no quadrinho em que ele olha para os dois lados (os alunos inferiram o movimento pelas linhas cinéticas) ele demonstrou desconfiança sobre a presença ou não de outras pessoas. Percebendo que não havia ninguém, Bode Orelana retomou seu discurso de culpabilização da própria Graúna.

Após a explicação dos alunos, foi compreendida a leitura produzida por eles. Esse momento de diálogos, de discursos elaborados em um contexto singular e irrepetível, revela que o sentido do texto dá-se no acontecimento dialógico, isto é, entre posições singulares que se confrontam e em movimentos exotópicos produtores de excedente de visão, pelo qual nos orientamos na busca de uma completude e acabamento sempre inatingíveis, pois “[...] está na incompletude a energia geradora da busca da completude eternamente inconclusa” (GERALDI, 2007, p. 47).

Quanto à pergunta sobre a crítica que Henfil nos quadrinhos, onze alunos deram respostas limitadas à “violência contra as mulheres”; dois não souberam responder e oito relacionaram o título da série com a culpabilização da vítima: “Ele quis dizer que isso não para, que as mulheres continuam sendo assassinadas e levando a culpa”; “Eu penso que o Henfil quis denunciar que tinha muita mulher sendo assassinada e que estavam sempre arrumando desculpa para culpá-las”. Identificamos a dificuldade dos alunos em atingirem um processo de significação por meio da leitura como atividade dialógica, pois as respostas apontaram para uma leitura de decodificação e compreensão passiva, isto é, “[...] que não comporta o esboço de uma resposta, como seria exigido de qualquer espaço autêntico de compreensão” (BAKHTIN, 1997, p. 101).

Na pergunta sobre a intervenção urbana do Coletivo, dois alunos não responderam e os demais identificaram a intencionalidade: “Eles mudaram o nome para mostrar que nome de assassino não merece ter nome de rua. A vítima que deve ser lembrada, homenageada, igual fez o Henfil quando dedicou os quadrinhos a Aracelli”; “Eles fizeram certo! Como pode a rua ter nome de assassino?”; “O certo é nome de rua ter nome de alguém que foi importante, que fez alguma coisa ou para homenagear alguma pessoa. Gostei de tirarem o nome dos assassinos!”.

Constatamos a apropriação das características henfilianas, pois os alunos apontaram a ausência de balões, a presença de apêndice, o uso das cores preta e branca e o cenário com poucos elementos: “Deu para perceber que só usando duas cores e poucos desenhos, só tem os personagens e o cacto, sem balãozinho, o Henfil consegue fazer os quadrinhos dele. E eu sempre achei que precisava ser tudo colorido, cheio de desenho!”; “Ele não usa o balão inteiro, só o apêndice e o humor dele não faz a gente rir. É mais para criticar”.

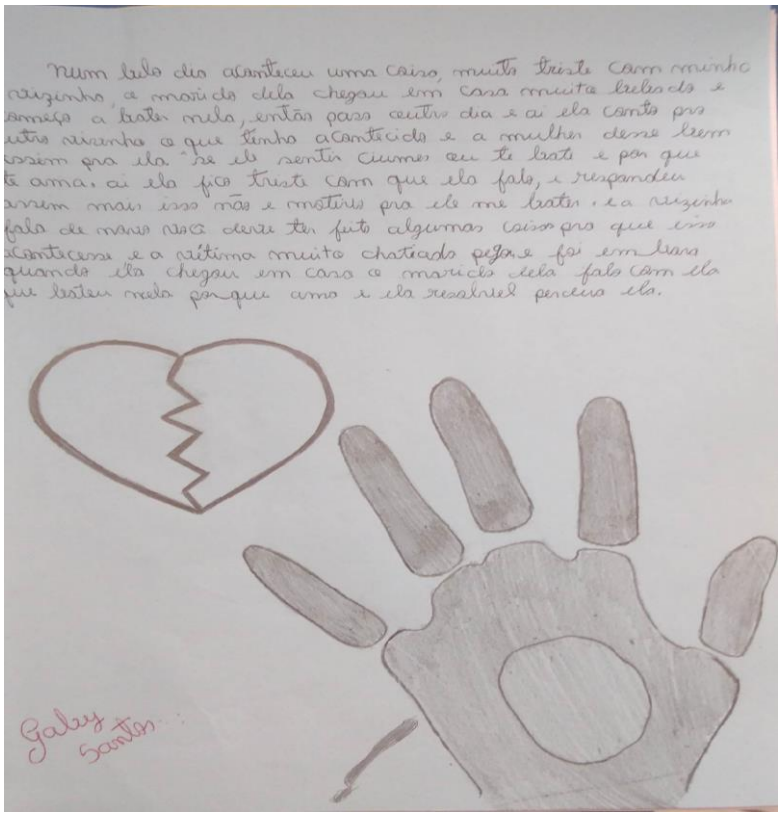
Para finalizar o capítulo I, o material educativo traz um texto sobre os espaços e discursos em que estão presentes violências contra as mulheres, com exemplos legitimadores de tais agressões e sobre o ciclo de violência[96]. Coube aos alunos citarem outros discursos incorporados ao texto, tais como: “Eu te amo e por isso não quero que você tenha amigos. Eu sou o único homem na sua vida, entendeu?!”; “Mulher minha só sai comigo. Se sair sozinha e acontecer algo, a culpa é dela!”; “Quem manda na minha mulher sou eu!”.

Ao objetivar a sistematização do conhecimento, a ressignificação das experiências e a reconceituação dos termos da realidade empírica dos educandos, o material educativo propõe uma produção textual (Figuras 86 e 87) contemplando os conteúdos trabalhados e as discussões em sala, as quais oportunizaram a produção de conhecimento

> [...] que não é estéril, meramente reproduzido e memorizado, mas algo que problematiza, que leva a buscas de novas respostas, que ajuda os alunos a compreenderem e se inserirem responsavelmente no mundo em que vivem. Um conhecimento que transforma alunos e professores não em meros repetidores, mas em autores, autores de suas próprias palavras, criadores de novas possibilidades (FREITAS, 2013, p. 105).

[96] As agressões, geralmente, reproduzem um ciclo composto de três fases: a criação da tensão, o ato de violência e fase amorosa, em que o agressor demonstra arrependimento e procura se desculpar ou se justificar (BRASIL, 2006).

Figura 86 - Produção de texto; capítulo I[97]



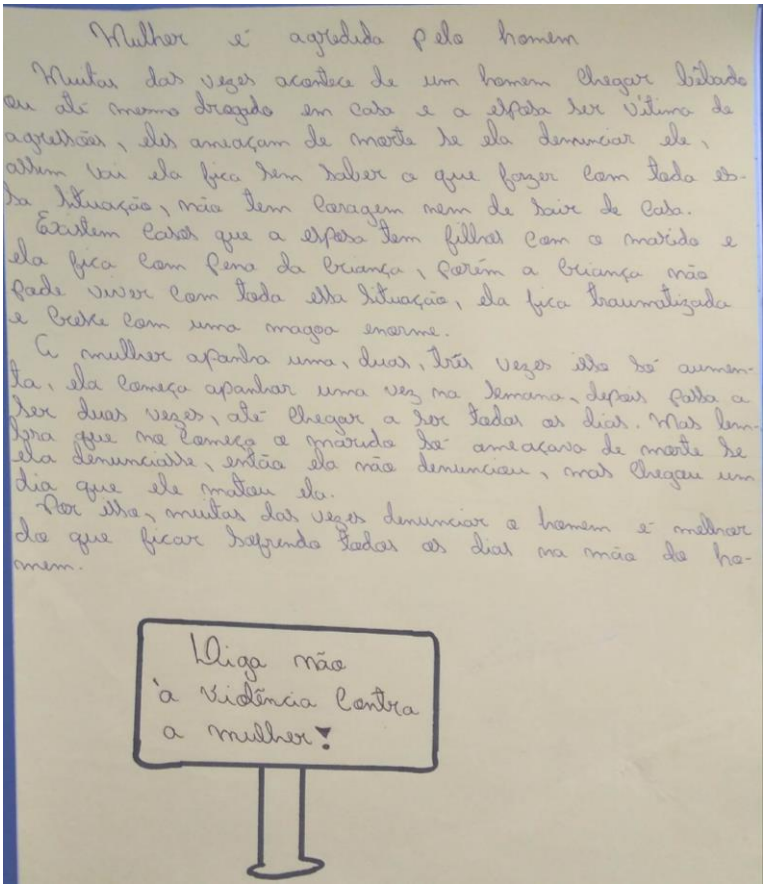
Fonte: Elaborado por aluna, 2017

Na Figura 86, percebemos que a aluna sistematizou questões propostas no material educativo e discutidas em sala, quando relata a história de uma vizinha cujo marido chegou em casa bêbado e ameaçou agredi-la. Ao contar o fato para uma amiga, ela ouviu as expressões "se ele te bater é porque te ama" e "você deve ter feito a mesma coisa para que isso acontecesse", que expressam a culpabilização da mulher pelas agressões sofridas e como outras mulheres também reproduzem o mesmo discurso, tal como o marido ("bateu porque ama"), levando ao perdão do homem agressor. A aluna dialogou com dois discursos problematizados em sala de aula e reproduzidos socialmente para justificarem e naturalizarem comportamentos violentos contra as mulheres, as quais se sentem culpadas pelas agressões, reproduzindo, assim, o ciclo de violência presentificado no texto: a fase da tensão, quando o marido chega bêbado em casa e ameaça bater na esposa; o ato de violência, não explícito no texto, porém possível de ser

[97] "Num belo dia aconteceu uma coisa muito triste com minha vizinha, o marido dela chegou muito bêbado e começo a bater nela, então passo outro e dia e aí ela conto pro outro visinho o que tinha acontecido e a mulher disse bem assim pra ela "se ele sentir ciúmes ou te bate e por que te ama. Aí ela fico triste com que ela falo, e respondeu assim mais isso não e motivo pra ele me bater. E a vizinha falo de novo você deve ter feito alguma coisa pra que isso acontecesse e a vítima ficou chateada pegou e foi embora quando ela chegou em casa o marido dela falo com ela que bateu nela porque ama e ela resolvel perdua ele"

inferido pelas falas dos personagens e do narrador; e a fase amorosa, na qual o marido se justifica alegando amar a esposa, que o perdoa.

Figura 87 - Produção de texto; capítulo I[98]



Fonte: Elaborado por aluno, 2017

No texto da Figura 87, o aluno também contou uma história de violência envolvendo o uso abusivo de álcool por parte do agressor e uma mulher dependente financeiramente do marido, pois não trabalha fora e tem filhos, fatores alegados como impedimentos para uma separação. Nesse caso, a criança, ao vivenciar constantemente a violência doméstica "[...] cresce com uma mágoa enorme". Após apanhar várias vezes, a mulher morre e o narrador aconselha:

[98] "Mulher é agredida pelo homem. Muitas das vezes acontece de um homem chegar bêbado ou drogado em casa e a esposa ser vítima de agressões, eles ameaçam de morte se ela denunciar ele, assim vai ela fica sem saber o que fazer com toda essa situação, não tem coragem nem de sair de casa. Existem casos que a esposa tem filhos com o marido e ela fica com pena da criança, porém a criança não pode viver com toda essa situação, ela fica traumatizada e cresce com uma magoa enorme. A mulher apanha uma, duas, três vezes isso só aumenta, ela começa apanhar uma vez na semana, depois passa a ser duas vezes, até chegar a ser todos os dias. Mas lembra que no começo o marido só ameaçava de morte se ela denunciassem nas chegou um dia que ele matou ela. Por isso, muitas das vezes denunciar o homem é melhor do que ficar sofrendo todos os dias na mão de homem. Diga não à violência contra a mulher!".

“Muitas das vezes denunciar o homem é melhor do que ficar sofrendo todos os dias na mão de homem”. Ele, enfatiza, portanto, a importância da mulher buscar meios de enfrentamento às violências, mesmo que seja pelas vias de denúncia aos órgãos responsáveis.

Consideramos que os alunos se apropriaram dos conteúdos discutidos em sala, desnaturalizaram situações do cotidiano ao passarem do senso comum particular, como uma explicação da realidade, para os conceitos científicos que permitem uma compreensão dessa realidade em suas múltiplas determinações.

Os textos foram expostos no refeitório da escola para serem lidos pela comunidade escolar e, de alguma forma, promoverem a reflexão em outros sujeitos, além dos alunos. Certa vez, vimos uma servente lendo os textos e ao nos aproximarmos, ouvimos dela: “É muito bom falar disso na escola! Tem tanta mulher que apanha calada. Gostei dos textos!”. Além disso, os alunos demonstraram satisfação ao verem seus textos terem outros interlocutores. Nesse sentido, reiteramos o disposto por Geraldi (1984):

> [...] é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o outro exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele já o sabe, é já na produção um sentido construído a dois (GERALDI, 1984, p. 102).

6.4 QUARTO ENCONTRO: DIA 12/06/2017

Com a presença de 21 alunos, deu-se início ao capítulo II, *Estatísticas Relativas à Misoginia e ao Feminicídio*, sendo tais conceitos trabalhados na leitura de dois desenhos de Henfil (série *A Culpa é da Vítima* – partes 3 e 5) em diálogo com textos que trazem estatísticas sobre a violência contra as mulheres. Objetivamos a compreensão e apropriação desses conceitos, utilizados nos encontros seguintes, e a apresentação de suas interfaces com dispositivos legais brasileiros.

Após a leitura do texto inicial e dos dois quadrinhos, os alunos apontaram a presença do cacto, que mesmo já tendo aparecido em quadrinho anterior não havia sido problematizado por eles. Assim, tendo em vista as reflexões já realizadas e o desenvolvimento da criticidade, eles relacionaram a planta à vegetação da caatinga no Nordeste e aos personagens (Turma da

Caatinga), fazendo menção às aulas de Geografia e trazendo para o diálogo outras vozes e discursos. “Por isso que talvez apareça pouca coisa nos quadrinhos. Na caatinga, dizem que o pessoal é pobre, não tem nada. Aí só tem que aparecer o cacto mesmo”; “Como lá é muito quente, o sol também aparece. Eu acho que o cacto e o sol também são personagens da Turma da Caatinga”. Outro aluno apontou que a atitude do Bode Orelana, ao continuar culpando a vítima, é a mesma dos apresentadores de determinados programas de TV, indicando a instrumentalização, ou seja, a apropriação de instrumentos teóricos e práticos transformados em elementos ativos para a compreensão da realidade e para um posicionamento mais crítico em relação a ela: “Às vezes aparecem casos de mulheres assassinadas e o apresentador fala que ela se arriscou andando à noite sozinha”. As alunas relataram ouvir os mesmos discursos de culpabilização em suas casas: “Minha mãe sempre fala para eu não andar com roupa curta porque algum homem pode mexer comigo e eu não vou poder reclamar”; “Eu tive um namorado que só me pegava na porta de casa e me deixava lá depois porque ele dizia que mulher que anda sozinha na rua tá pedindo”. Houve, portanto, a sensibilização dos alunos para perceberem a relação entre os conteúdos, os sentidos produzidos pelos quadrinhos e a vida cotidiana deles, as necessidades, interesses e problemas postos pela vida concreta e particular de cada um. Nesse sentido, enfatizamos a função da escola em possibilitar o acesso da classe trabalhadora ao nível das relações de elaboração do conhecimento e não somente sua (re)produção. Segundo Saviani (2005):

> A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber (SAVIANI, 2005, p. 77).

Ao realizarem a atividade 4, os alunos solicitaram a retirada da pergunta sobre os elementos dos quadrinhos de Henfil, por acharem repetitiva e a responderam oralmente, sendo essa alteração incorporada à versão final do material educativo. Nas perguntas que exigiram conhecimento sobre a linguagem quadrinística, como o uso do apêndice pontilhado, o sentido das linhas cinéticas, as letras em tom mais escuro, não houve dificuldade em respondê-las, demonstrando a apropriação de conteúdos indispensáveis para a leitura na linguagem dos quadrinhos. Porém, ao responderem à pergunta “Pelas falas de Bode Orelana, é possível caracterizar tanto a Graúna quanto o assassino. Que imagens são construídas pelo Bode, tendo

em vista as palavras utilizadas por ele?", os alunos necessitaram da nossa mediação: "Pela linguagem verbo-visual dos quadrinhos, podemos perceber que o Bode construiu imagens, ideias, sobre quem são ou como são vistos pela sociedade tanto a Graúna quanto o assassino". Com a mediação, os alunos conseguiram produzir sentidos, porém dez alunos responderam a partir de uma leitura superficial dos elementos verbo-visuais, decodificando-os apenas, e outros completaram a resposta inferindo a intencionalidade do gesto do Bode: "O Bode mostra a foto dos familiares do assassino"; "As imagens na mão do Bode são dos filhos dos assassinos"; "Parece que ele está esfregando na cara da Graúna que ela foi a culpada"; "São mostrados os filhos dos assassinos como se ela fosse culpada por deixar eles tristes". Os demais alunos responderam de forma a produzir contrapalavras e réplicas, indo além do processo de decodificação ao dialogarem com o texto:

> Ele constrói uma imagem da Graúna como se fosse a culpada pela tristeza dos filhos do assassino, que não é considerado uma pessoa má, mas uma vítima. O Bode inverte a situação: a Graúna continua sendo a culpada de tudo, uma pessoa que não tem sensibilidade, e o assassino é uma boa pessoa que tem filhos.
>
> A imagem que ele criou é como se ela tivesse culpa por ter sido assassinada. Ele julgou a Graúna pela dor que ela causou nos filhos do assassino, que não é o culpado, mas a vítima de toda a situação que ele mesmo cometeu. Por ser homem, a culpa pelos filhos estarem chorando e tristes não é dele, mas da mulher, a mãe, representada na Graúna.

Os alunos identificaram a crítica pela leitura dos elementos verbo-visuais, produzindo contrapalavras e relacionando os discursos que circulam em nossa sociedade: "Henfil buscou denunciar a crueldade que as mulheres sofrem quando são vítimas de algum crime"; "A crítica já dá para perceber pelo nome que Henfil deu para os quadrinhos: a culpa é da vítima, no caso, a mulher"; "O Henfil faz uma crítica social que as mulheres são violentadas, mortas e muitas vezes, a justiça e a sociedade não veem isso e fazem vista grossa"; "Henfil tenta denunciar essa culpa que jogam na mulher para ver se as pessoas pensam um pouco e mudam".

Após a leitura das respostas dos alunos que quiseram expô-las e discuti-las em grupo, lemos os dados das pesquisas sobre a violência contra as mulheres no Brasil. Uma das alunas realizou a leitura crítica dos dados ao apontar uma possível subnotificação, porque "[...] tem muita mulher que não denuncia ou quando vai à delegacia ela pode ter vergonha de falar e diz que caiu ou se machucou sozinha". Aproveitamos para problematizar as subnotificações e levantar suas causas, tais como: "Medo de denunciar porque precisa do marido"; "Medo do

marido e de apanhar de novo"; "Tem mulher que é assassinada e nunca descobrem que foi o marido"; "A mulher apanha calada, não denuncia, por causa dos filhos"; Ela precisa do dinheiro do marido"; "Parece que o homem sabe que a mulher não vai denunciar e não vai fazer nada porque depende dele"; "Por isso eu já falei para minha mãe que eu quero trabalhar e não depender de homem nenhum!". Nesse momento, buscamos levar os educandos a ressignificarem suas experiências, esclarecendo as contradições e reorganizando os conceitos dentro de uma totalidade, pela problematização de um problema posto pela prática social e os conhecimentos necessários para a análise das contradições da realidade e para uma possível emancipação dos alunos, compreendidos como indivíduos pertencentes à classe trabalhadora. Nesse sentido, "[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação" (SAVIANI, 2012, p. 50-51).

Em seguida, aproveitamos o momento de leitura dos dados do *Cronômetro da Violência contra as Mulheres no Brasil* para indagarmos o significado de feminicídio, um dos temas do capítulo, despertando o interesse dos alunos para aspectos da prática social inicial relacionados ao conteúdo curricular proposto. Os alunos expuseram suas percepções sobre a expressão da vida concreta e particular deles, daquilo vivenciado cotidianamente de maneira próxima. "Pelo nome, parece com feminino, mulher"; "Eu acho que é quando matam mulheres. Já ouvi esse nome no Jornal Nacional"; "É quando assassinam mulheres". Explicamos que em atividade posterior, os alunos elaborariam com mais propriedade os conceitos de feminicídio e misoginia, tendo em vista os conhecimentos que ainda seriam sistematizados com as atividades e mediações.

Na atividade 5 do capítulo II, os estudantes relacionaram os dados apresentados com a realidade deles, alcançando uma certa inteligibilidade sobre o real. Na pergunta "[...] Se vocês realizassem essa pesquisa em sua comunidade, quais seriam os resultados?", eles demonstraram que a prática social foi analisada, interrogada, sendo levados em consideração o conteúdo trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento. Assim, eles responderam: "Seriam as mesmas respostas. Acontece o mesmo aqui"; "Eu acho que seriam diferentes porque muita gente faz de conta que é feliz"; "É uma pesquisa complexa, que não ia mostrar algumas coisas que acontecem, como quando os vizinhos não falam nada e não reagem por medo, ou quando tem pessoas que só assistem às brigas e filmam porque gostam

de baixaria, mas não ajudam". Nesse momento, percebemos que os alunos superaram uma visão fragmentada e parcial do fenômeno pela catarse, que opera "[...] uma mudança momentânea na relação entre consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e imediatismo da vida cotidiana" (DUARTE, 2008, p. 6).

Ao completarem a questão "Eu acho que a violência contra as mulheres...", os alunos utilizaram expressões e conteúdos problematizados em sala, demonstrando uma apropriação do conhecimento, que passou a ter um sentido para eles, tendo em vista as contradições postas pela prática social: "Não pode ser justificada e nem naturalizada"; "Não poderia existir porque não é algo natural como fazem a gente acreditar"; "Acontece por causa da desigualdade entre homens e mulheres"; "É um crime e tem homem que acha que se a mulher estiver trabalhando é uma vergonha para ele e aí ele bate nela porque se sente ofendido"; "Existe em qualquer lugar e família"; "Pode ser de vários tipos, não só física".

Considerando a pergunta sobre a relação entre os dados elencados e os quadrinhos de Henfil, os alunos salientaram a violência contra as mulheres denunciada por Henfil em 1980 e sua continuidade nos dias atuais com a culpabilização da vítima, trazendo elementos dos quadrinhos para justificarem suas respostas: "A relação é que na época de Henfil a violência contra a mulher já existia e continua, por isso ele disse no primeiro quadrinho 'continua, claro', porque não acabou"; "A intenção de Henfil é mostrar como existia a violência contra as mulheres na época dele e como elas eram culpadas e isso ainda não mudou, como mostram as pesquisas"; "Eu acho que a relação está em mostrar que a violência contra as mulheres existe, não é natural, e não devemos culpá-la. Mas não sei se aumentaram ou diminuíram os casos desde o tempo dele"; "No tempo dele muitas pessoas culpavam a mulher quando ela sofria violência, por isso o nome *A Culpa é da Vítima*. Hoje muitas pessoas ainda acham que a violência pode ser justificada".

Na questão que problematiza o porquê desses conteúdos serem discutidos em sala e apropriados como conhecimento sistematizado necessário à formação humana, os alunos responderam: "A gente consegue entender mesmo a realidade e pensar em como enfrentar o problema"; "Para as crianças e jovens aprenderem desde cedo que não é natural e nem normal a mulher e nem ninguém ser agredido"; "É importante para a gente saber que violência contra as mulheres existe em vários lugares e de várias maneiras, porque se não a gente só pensa na

nossa vida"; "Eu acho importante porque muita gente ouve esses discursos de culpabilização e acaba não pensando sobre isso e achando que são certos"; "A gente pode pensar que é possível conversar com outras mulheres e falar que elas não precisam só lavar a louça e ter filhos"; "Eu acho que a gente pode ver que não precisa ser tão machista e tratar as mulheres melhor"; "Para a gente ficar consciente do que realmente acontece e nem sempre aparece na televisão"; "Quem sabe, a gente aprendendo isso tudo, a gente muda alguma coisa". Percebemos nas respostas o movimento exotópico realizado pelos alunos, ao se deslocarem para um futuro de possibilidades, em um por-vir imaginado, pela apropriação do conhecimento sistematizado. Sobre as possibilidades do movimento exotópico, Geraldi (2007) enfatiza:

> Enquanto a posição exotópica ocupada pela outro lhe permite um excedente de visão, pelo qual também nos orientamos na busca de completude e acabamento, o próprio sujeito desloca-se no tempo e estabelece no futuro a razão de ser de sua ação presente que, concretizada, torna-se pré-dado para futuras ações, sempre orientadas pelo sentido que lhe concede a razão perpetuamente situada a frente (GERALDI, 2007, p. 45).

Nesse encontro, os alunos, mais uma vez, evidenciaram a importância de superarem a visão sincrética da realidade perpassada pelas vivências cotidianas não refletidas ou sistematizadas. Os conteúdos foram historicizados e ganharam sentidos de acordo com as apropriações realizadas pelas mediações. Assim, "[...] o acesso às formas elaboradas de conhecimento envolve o distanciamento do viver cotidiano e, ao mesmo tempo, uma nova apropriação na qual esse cotidiano pode ser redimensionado, reavaliado e enriquecido" (DELLA FONTE, 2010, p. 137). Como disse uma aluna: "Parece que a gente precisa pensar como uma outra pessoa, ouvir nossos colegas, falar sobre essas coisas e aí a gente entende melhor a nossa vida". O discurso dessa aluna aponta-nos o papel do outro, da alteridade, das relações dialógicas em nossa constituição como sujeitos plenos e únicos e do movimento exotópico que nos permite um excedente de visão.

> A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um excedente de visão. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Esse acontecimento nos mostra a nossa incompletude e constitui o outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível (GERALDI, 2007, p. 43-44).

6.5 QUINTO ENCONTRO: DIA 13/06/2017

Com quinze[99] alunos presentes, foi dado continuidade ao capítulo II do material educativo com a pergunta problematizadora: "No encontro passado, conversamos um pouco sobre feminicídio. Hoje, vamos entender mais sobre ele e a misoginia e por que é importante saber sobre esse conteúdo". A professora levou dicionários para a sala e pediu a colaboração dos alunos para buscarem o conceito das palavras "feminicídio" e "misoginia".

Após a leitura dos conceitos e a utilização em discursos formulados pelos alunos a pedido da pesquisadora, um aluno leu o texto *Feminicídio e Misoginia: por que é importante usar essas palavras?*. Em seguida, uma aluna perguntou o que eram "estereótipos", palavra presente no texto lido. Outro aluno se dispôs a procurar no dicionário e leu para a turma.

Aproveitamos o momento para provocar reflexões sobre os estereótipos e pedir exemplos, que foram escritos no quadro: "mulher usar rosa e homem azul"; "mulher não poder jogar *vídeo-game* porque é coisa de homem"; "mulher só pode ficar dentro de casa cuidando dos filhos"; "o homem que tem que sustentar a casa"; "mulher que usa roupa curta não presta"; "se o homem bate é porque ama"; "a mulher tem que agradar sempre o marido"; "mulher nunca gosta de outra mulher e os homens são mais unidos"; "mulher não pode estudar muito"; "o homem é violento, a mulher é delicada".

A partir dos exemplos dados, foi problematizada a naturalização desses estereótipos relacionados aos papéis sociais de homens e mulheres e de que forma eles podem ou não contribuir para a perpetuação da violência contra as mulheres. Os alunos, então, comentaram: "A gente acaba aceitando esses estereótipos e não vive de outro jeito, porque acha que só desse jeito é certo"; "Eu acho que a gente naturaliza os estereótipos, acha normal e vive sem pensar neles, mesmo sendo ruins para nós, às vezes"; "Quando a gente fica dizendo que o homem tem que ser violento para ser homem de verdade, a gente acaba aceitando e incentivando o homem a agir com violência"; "Por causa desses estereótipos, muito homem machista se acha superior às mulheres"; "O homem tem que beber para parecer mais macho"; "A mulher até pode ser delicada, mas não pode ser obrigada a ser"; "Igual mulher que quer casar. Ela pode, mas pode também estudar ou fazer as duas coisas"; "Esses estereótipos fazem

[99] Por atender alunos da zona rural, em dias de chuva intensa alguns ônibus não chegam a todos os locais e há um maior número de alunos que não vão à escola.

os homens serem machistas". A professora de Português da turma estava presente nesse momento e solicitou a palavra para falar de sua vida de superação de determinados estereótipos citados pelos alunos, mostrando a existência de outros caminhos, os quais se distanciam dos padrões impostos socialmente.

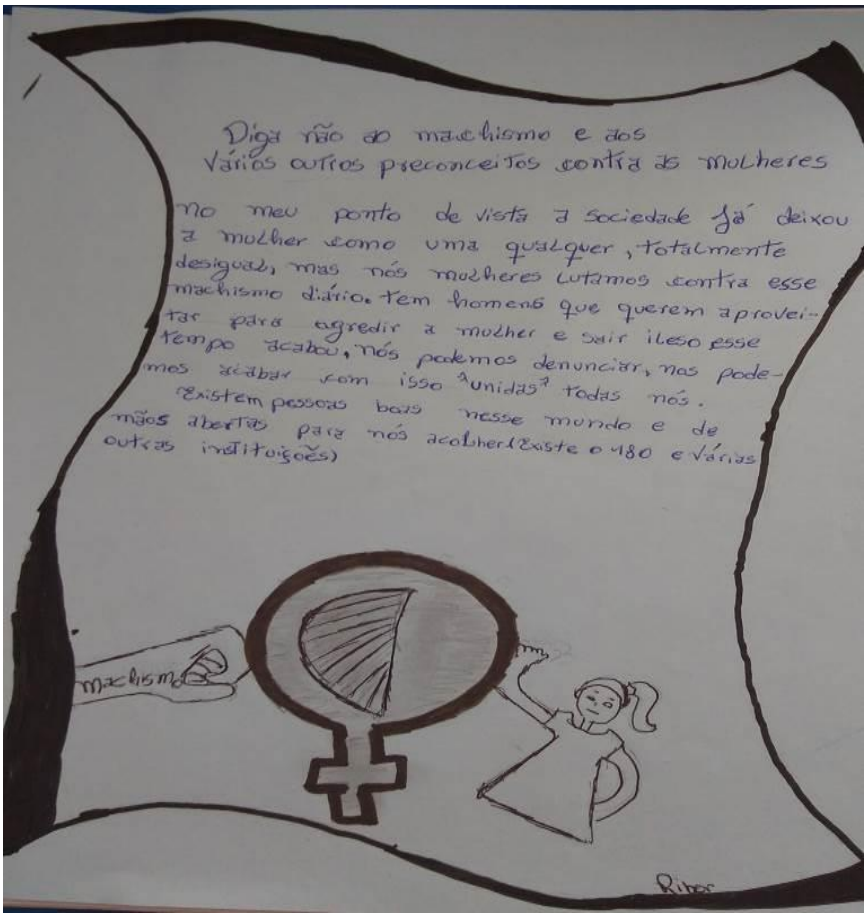
Nessas interlocuções e vozes presentes no espaço da sala de aula, foi possível compreender a educação como resposta responsável, que garante o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro (KRAMER, 2013). Por conseguinte, a produção do conhecimento se dá também em um campo múltiplo e tenso, no qual as mudanças se tornam possíveis pelas ambivalências, pela coexistência de posições que se encontram, chocam-se e dialogam, conforme nos aponta Kramer (2013):

> O papel da escola é atuar nessa ambivalência: levar em conta as diferenças combatendo a desigualdade e assegurar a apropriação do conhecimento, pois o que singulariza o ser humano e social é sua pluralidade, e o que favorece superar a particularidade é o conhecimento universal, sobretudo a compreensão da história. E por que todos têm direito ao conhecimento? Porque todos participaram da produção desse conhecimento (KRAMER, 2013, p. 30).

Como atividade final deste capítulo, foi proposta uma produção de texto com os conceitos pesquisados, relacionando-os à realidade de cada um pelo processo de abstração, imprescindível para se ir além das aparências do real empírico.

> A realidade não se apresenta ao pensamento de forma imediata. É preciso ir além das aparências e, para tanto, são necessárias as abstrações. A análise que trabalha com as abstrações faz um movimento de momentâneo afastamento da realidade para depois a ela retornar, já dispondo, então, dos conceitos necessários à compreensão dos processos essenciais (DUARTE, 2013a, p. 18).

Figura 88 - Produção de texto; capítulo II[100]

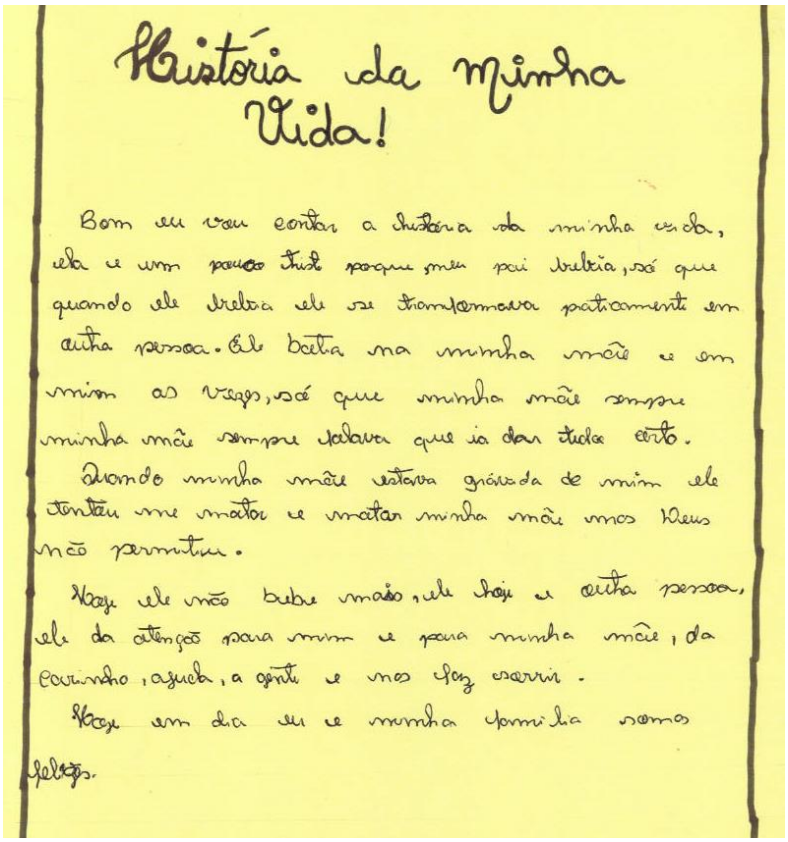


Fonte: Elaborado por aluna, 2017

Na Figura 88, a aluna não aborda o feminicídio, mas ao se reportar ao machismo, indiretamente, ela se refere à misoginia presente em seu cotidiano: "[...] mas nós, mulheres, lutamos contra esse machismo diário". Ao mesmo tempo, a aluna aponta possibilidades de superação dessa realidade e de enfrentamento às formas de violência com a união das mulheres: "[...] nós podemos acabar com isso unidas todas nós".

[100] "Diga não ao machismo e aos vários outros preconceitos contra as mulheres. No meu ponto de vista a sociedade já deixou a mulher como uma qualquer, totalmente desigual, mas nós mulheres lutamos contra esse machismo diário. Tem homens que querem aproveitar para agredir a mulher e sair ileso. Esse tempo acabou. Nós podemos denunciar, nós podemos acabar com isso 'unidas' todas nós. Existem pessoas boas nesse mundo e de mãos abertas para nos acolher. Existe o 180 e várias instituições".

Figura 89 – Produção de texto; capítulo II[101]



Fonte: Elaborado por aluna, 2017

No texto da aluna (Figura 89), intitulado *História da Minha Vida!*, já na apresentação do título percebe-se a relação dos temas e fatos narrados com a vida dela, marcada por violências cometidas pelo pai alcoolista e por uma tentativa de assassinato da mãe ainda grávida: "Quando minha mãe estava grávida de mim, ele tentou me matar e matar minha mãe [...]". Apesar da mudança de comportamento do pai, ressaltam-se as consequências psicológicas das violências sofridas, a ponto de serem relatadas em um texto, e a tentativa de justificar as atitudes violentas alegando que "[...] quando ele bebia ele se transformava praticamente em outra pessoa". Frequentemente, os alunos se referiam a episódios de violência envolvendo o consumo de álcool pelo homem agressor. Em estudo realizado pela Universidade de São Paulo, realizado com sete mil famílias em 108 cidades brasileiras, ficou comprovado que o álcool funciona como gatilho para a violência doméstica em 90% dos casos e dentre as

[101] "História da minha vida! Bom eu vou contar a história da minha vida, ela e um pouco triste porque meu pai bebia, só que quando ele bebia ele se transformava praticamente em outra pessoa. Ele batia na minha mãe e em mim várias vezes, só que minha mãe minha mãe sempre falava que ia dar tudo certo. Quando minha mãe estava grávida de mim ele tentou me matar e matar minha mãe mas Deus não permitiu. Hoje ele não bebe mais, ele hoje e outra pessoa, ele da atenção para mim e para minha mãe, da carinho, ajuda, a gene e nos faz sorrir. Hoje em dia eu e minha família somos felizes".

vítimas mais atingidas estão as esposas (35,7%)[102].

Nesse encontro, pelas interações e textos elaborados, percebemos que houve a problematização de elementos da prática social referentes ao feminicídio, à misoginia, ao machismo e aos estereótipos de gênero, conteúdos fundamentais para uma compreensão crítica das relações sociais e das condições materiais de vida. Nesse sentido, a prática pedagógica estruturada deve possibilitar aos alunos, pelo processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos, a fim de que sejam estabelecidas as relações deles com a totalidade da prática social. É por esse caminho que os alunos passam do conhecimento do senso comum ao conhecimento teórico e científico, desvelando os elementos da prática imediata e situando-a no contexto da totalidade, movimento indispensável ao processo de humanização e emancipação humana.

6.6 SEXTO ENCONTRO: DIA 19/06/2017

Na presença de vinte alunos, o encontro foi iniciado com o comentário feito por um aluno sobre o acidente com vítimas fatais, ocorrido em um bairro de Cachoeiro de Itapemirim no dia anterior, estando o suposto culpado sob o efeito de álcool. Tal fato oportunizou a retomada de questões discutidas em encontros anteriores, como o uso de álcool pelos homens, o machismo e a violência contra as mulheres. O ditado “mulher no volante, perigo constante” foi discutido no grupo, ao ser falado por um aluno em tom pejorativo. Nesse momento, os alunos apresentaram suas considerações sobre o ditado, relacionando-o a conteúdos estudados e apropriados por eles, de forma a transformá-los em elementos ativos na promoção de mudanças nas condições materiais de vida. Percebemos que, ao se posicionarem criticamente contra um ditado de cunho machista enunciado por um colega de classe, operou-se um momento catártico, isto é, “[...] a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social” (SAVIANI, 2012, p. 57). Não podemos assegurar que tais comportamentos serão repetidos fora do ambiente escolar, porém é preciso lembrar que a escola, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é instrumento que colabora, decisivamente, para a transformação das consciências e para a

[102] Disponível em: http://www.justicadesaia.com.br/consumo-de-alcool-agrava-violencia-domestica/. Acesso em: 02 nov. 2017.

formação de cidadãos críticos e ativos, com potencial para modificar relações e práticas sociais, conforme nos aponta Saviani (2012):

> Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. [...] Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2012, p. 65-66).

Após os diálogos suscitados pelas indagações e questionamentos relacionados a um fato do cotidiano de grande repercussão na cidade, lançamos uma pergunta problematizadora da prática social inicial ("Vocês acreditam que quando falamos de violência estamos somente tratando da violência física?"), para dar início ao capítulo III, objetivando a reflexão sobre os diferentes tipos de violência com ênfase na doméstica. Diante da pergunta inicial, os alunos responderam que não havia somente a violência física, porém não conseguiram citar outros tipos, pois tais conceitos ainda não haviam sido apropriados por eles. Assim, uma aluna relatou: "Falar para uma mulher o ditado 'mulher no volante perigo constante' é uma forma de violência, pois a gente se sente mal porque eles querem dizer que a gente é incapaz de aprender a dirigir e de ser responsável, mas não sei dizer que violência é essa".

Objetivando responder à pergunta inicial proposta e ainda em diálogo com os quadrinhos, buscamos interlocuções com duas imagens do material educativo. Uma delas tipifica atos de violência, como a sexual, física, psicológica, patrimonial e moral, e a outra retrata uma campanha contra o assédio sexual sofrido por mulheres em festas. Em seguida, colocamos questões norteadoras para a problematização da violência obstétrica: "Vocês já ouviram falar desse tipo de violência? Será que é comum na vida das mulheres?". Alguns relacionaram o termo "obstétrica" com "ter filhos" e o parto, porém não souberam explicar como a violência ocorre. Fizemos, então, a leitura de quatro imagens com exemplos de violência obstétrica, que despertaram o interesse dos alunos: "Tem mulher que grita para ter o filho e falam que ela está fazendo escândalo"; "Viu, M. [um aluno que vai ser pai], você tem direito de acompanhar sua namorada e o bebê"; "Como sempre, a mulher tem que ouvir piadinha dos outros só porque ficou grávida. Deve ser pior quando ela é solteira!". Considerando as reflexões dos alunos, evidenciamos que as imagens representaram instrumentos de problematização da prática social de forma a conduzi-los do conhecimento advindo das relações do cotidiano - daquilo vivenciado por eles de forma sincrética - ao conhecimento científico oferecido pela escola, responsável pela reestruturação qualitativa do domínio sobre as questões da prática

social.

Dando prosseguimento, o capítulo traz um pequeno texto sobre assédio virtual e ameaças de violência sexual sofridas por mulheres. Houve manifestações de alunas que já haviam passado por tais violências: “No *Facebook* tem um monte de página machista que fala mal de mulher. Não gosto, não!”; “Uma vez, eu tava jogando na *internet* e falaram que eu tinha que estar lavando roupa. Me senti mal e depois só entrei com *nick* de homem”; “Vejo muito xingamento na *internet*. Sempre tem alguém para xingar uma mulher de vaca, piranha”; “A gente tem que tomar cuidado com homens que ficam dando em cima da gente na *internet*. Minha mãe falou que é perigoso!”; “Na outra escola, uma menina teve a foto dela nua passada para todo mundo e ela só tinha passado para o namorado. Foi confiar nele, deu nisso!”. Nessa última fala, realizamos a seguinte mediação: “Mas será que a culpa é dela que passou a foto para ele? Ela que deve ser responsabilizada por ter confiado nele?”. Os alunos, então, conseguiram apontar o quanto naturalizamos a culpabilização da mulher, sendo necessárias reflexões constantes a fim de desconstruirmos determinados estereótipos e modificarmos nossas atitudes. Um deles enfatizou: “Quando a gente vê alguém com uma foto assim, deve, pelo menos, falar para não passar para frente e apagar a foto”. Nessa fala, percebemos que o aluno realizou a catarse, isto é, elaborou de forma mais sintética e coesa o conceito de violência virtual, levando-o a se relacionar de maneira mais crítica com a realidade e com potencial para se tornar agente de transformações sociais.

Um outro momento deve ser destacado nas interlocuções produzidas pelos textos. Após a leitura dos tipos de violência, uma aluna relatou que a sociedade exigia apenas da mulher a responsabilidade de utilizar métodos anticoncepcionais. Nesse momento, todos olharam para outro colega e começaram a rir. Ao serem questionados sobre o que estava ocorrendo, o próprio aluno relatou que sua namorada estava grávida. Foi iniciado, então, um diálogo com a mediação da professora sobre métodos anticoncepcionais e os estereótipos referentes a homens e mulheres e a contracepção.

O referido aluno, ao final do encontro, procurou-nos e disse que gostaria de conversar e, em uma sala reservada, ele falou sobre a dificuldade em lidar com a gravidez, as expectativas, a proibição do pai da namorada em deixar os dois se encontrarem, a reação das famílias e como ele procurava lidar com as constantes “brincadeiras” dos colegas. Porém, alegava estar difícil se concentrar nos estudos e frequentar as aulas. Em conversa com a pedagoga, ela relatou que

o aluno tinha mais problemas familiares e que a escola procurava apoiá-lo, incentivando-o a não desistir dos estudos.

Na atividade 7, os alunos estabeleceram diálogos entre os desenhos henfilianos dos capítulos anteriores e os textos sobre a tipologia das violências. Na primeira questão, é abordada uma violência cujo conceito encontra-se em nota de rodapé: a violência simbólica. Os alunos apreenderam o conceito ao citarem exemplos do cotidiano deles: "Quando alguém diz para a gente: você está gorda, mas seu rosto é lindo!"; "Nossa! Você é negra, mas seus olhos são verdes! São lindos!"; "Quando uma menina vai jogar futebol e ficam humilhando ela dizendo que é só para homens"; "Violência simbólica é quando as pessoas vão numa empresa procurar trabalho e tá escrito na placa: Contratamos pessoas com boa aparência. Querem dizer: só pessoas brancas"; "Você é muito bonita, mas podia esticar esse cabelo!"; "Quando a mulher quer dirigir e falam que ela nunca vai aprender como um homem: mulher no volante, perigo constante"; "A mulher para ser modelo tem que ser magra"; "Tem mulher que não pode ir para a rua porque se acontece alguma coisa com ela falam que a culpa é dela, igual como foi com a Graúna. Aí a 'culpa é da vítima'"; "Quando em uma discussão não deixam nem a mulher falar. Só os homens falam. Igual aqui na sala. Pelo menos eles estão aprendendo!".

Os exemplos foram, majoritariamente, sobre as exigências de beleza impostos às mulheres pela mídia, publicidade e mercado de trabalho, sendo possível apontar diferenças nas violências sofridas por mulheres brancas e negras. Houve também alunos que comentaram sobre o preconceito ainda existente quando mulheres executam atividades consideradas masculinas (jogar futebol, jogos virtuais, dirigir) e os espaços onde elas não devem frequentar: campos de futebol e espaços virtuais de jogos online. Ressaltamos que na fala da aluna "[...] Pelo menos eles estão aprendendo!", evidencia-se uma possível mudança no comportamento dos alunos, tendo em vista as reflexões propostas, o que nos aproxima do objetivo geral desta pesquisa.

Quanto aos ditados populares e piadas que naturalizam violências e discriminações, os alunos citaram: "Lugar de mulher é na cozinha"; "Quando contam piada sobre mulheres loiras que são burras e o pessoal ri"; "A mulher tá dirigindo e passa alguém e fala: tinha que estar pilotando um fogão"; "Ouvir piadas sobre mulheres que não podem ser engenheiras porque não é profissão para mulher"; "Bom, eu ouço muito piada porque me chamam de gorda, baleia, falam que eu tinha que estar no mar e nunca vou morrer afogada". A maioria citou o

ditado sobre a mulher dirigir e os lugares onde é permitida a ela estar presente, isto é, espaços de âmbito privado e não público.

Um aluno disse já ter feito piadas com e sobre mulheres: “Sim, já ouvi muitas piadas sobre mulheres, mas hoje eu tenho vergonha de julgar essas pessoas porque hoje eu vejo o quanto eu já fiz isso e me sinto muito mal”. Tal relato aponta para um momento catártico no qual o aluno consegue fazer dos conhecimentos e conteúdos apropriados, um instrumento de transformação dele mesmo, por possibilitar a reflexão sobre as próprias atitudes. Percebe-se, então, que ele não aprendeu apenas conteúdos isolados e sem sentido para ele, mas algo que tem um significado e exige dele o compromisso de atuar na construção de uma outra realidade social. “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato, e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (SAVIANI, 2012, p. 73).

A respeito do assédio sexual sobre mulheres em bares e boates, os alunos conseguiram estabelecer interlocuções diversas: “Os homens assediam as mulheres nesses lugares porque acham que ali é para isso porque se a mulher não quer que mexam com ela deve ficar em casa”; “As mulheres têm mais responsabilidade do que os homens porque elas bebem e pedem taxi, não vão dirigindo. Mas tem homem que se aproveita da mulher quando ela fica bêbada”; “Por causa do preconceito, o ambiente fica impróprio para as mulheres que só querem sair para se divertirem e os homens acham que elas têm que ficar com um monte!”; “Tem homem que insiste naquilo que a mulher não quer”; “Já ouvi casos em que as mulheres foram agredidas em bares porque não quiseram beijar algum homem, como se elas fossem obrigadas a isso”; “Soube de um caso que um homem chamou a mulher para ir embora com ele no carro depois de uma festa e ela não quis ir e ele xingou muito ela”; “Eu acho muito ruim quando a mulher pega um táxi depois da festa por ter bebido demais e o taxista ainda fala mal dela”.

Na pergunta sobre a violência virtual, treze alunos responderam nunca terem sofrido violência virtual, sendo nove do sexo masculino. Um aluno relatou: “Teve uma garota gordinha que tinha postado uma foto de maiô e alguns rapazes e garotas chamaram ela de gorda, baleia. Essa foto deu muita polêmica!”. As demais alunas citaram casos em que postaram fotos e foram xingadas ou depreciadas por não terem um corpo de acordo com o padrão de beleza socialmente imposto ou quando homens lhes pediram fotos “mais ousadas”: “Já passei por casos em que alguns homens, conhecidos ou não, pedem fotos minhas sem roupa ou mais

ousada. Acho horrível!"; "Uma vez eu postei uma foto minha e me chamaram de baleia. Morri de vergonha!".

Na questão sobre as relações entre a violência virtual e a vulnerabilidade feminina no ambiente virtual, foi possível constatar a dificuldade de abstração dos educandos, que responderam de forma generalizada ("Porque são mulheres") ou citaram casos, aparentemente, sem relação com a pergunta, porém com a incorporação de conteúdos problematizados em sala: "Tem homem que termina com a mulher e não aceita e fica indo atrás dela"; "Porque acham que as mulheres são mais sensíveis, dependentes dos homens e, por isso, eles fazem o que querem". Outros responderam de forma a produzirem contrapalavras ao relacionarem dialogicamente os textos do material educativo à prática social: "Porque existe preconceito contra a mulher. O pessoal acha que ela só pode ficar em casa cuidando dos filhos. Quando elas vão para a *internet*, os homens começam a atacar e desprezar"; "Porque os homens se acham superiores"; "Pelo fato dos homens acharem que o sexo feminino é inferior, é fraco, ou seja, elas sofrem esse tipo de violência no mundo virtual igual na vida real só por serem mulheres"; "Por causa do machismo". Dois alunos culpabilizaram as mulheres pelo assédio e outras agressões no ambiente virtual: "Por causa das fotos nuas que postam" e "Porque as mulheres gostam de usar roupas curtas e por isso dão motivo para os homens", demonstrando que, mesmo com as discussões, o trabalho de conscientização e desconstrução de preconceitos e estereótipos deve ser contínuo nas escolas, apesar das dificuldades encontradas, atualmente, para a discussão de temas relativos a gênero nas escolas e da tentativa de criminalização de professores e pesquisadores em escolas e universidades. Essas respostas foram retomadas em situações posteriores a fim de serem problematizadas pela turma.

Os alunos conseguiram relacionar o contexto sócio-histórico de produção dos quadrinhos de Henfil com a violência virtual, indicando uma compreensão ativa e responsiva, pois na pergunta "[...] Você acredita que a violência virtual pode ter sido um tema denunciado pelo cartunista? Apresente argumentos", oito alunos responderam que não seria possível, pois na década de 80 não existia *internet* no Brasil; sete responderam apenas "não"; quatro não responderam de forma a produzirem sentidos relacionados ao contexto da época e uma aluna apresentou uma análise diferenciada: "Sim, mesmo não citando a rede virtual, pois não existia na época, Henfil, nos seus quadrinhos, fala sobre a culpabilização da vítima, que é o que

acontece com as mulheres mesmo no ambiente virtual".

Na última pergunta da atividade, os alunos analisaram as funções do humor nos quadrinhos. Constatamos que a maioria atingiu o objetivo, pois relataram que o humor de Henfil também tinha a intenção de denunciar, "[...] para chamar a atenção e fugir um pouco do quão escuro é a violência contra a mulher"; "[...] o humor dele não faz rir, é mais para criticar". Apenas um aluno disse que "[...] o humor serve para rir".

A pesquisadora percebeu um maior envolvimento dos alunos, que passaram a dar respostas mais elaboradas e a produzirem sentidos para os quadrinhos e demais textos, relacionando-os a fatos do cotidiano de forma crítica e indo além da mera decodificação textual nas atividades propostas. Sentimos também o quanto a violência contra as mulheres é um conteúdo do interesse deles, pois conseguiram historicizá-lo, e, ao mesmo tempo, produziram um novo conhecimento, mais elaborado e crítico, construído a partir do já existente, em um processo de continuidade e ruptura na construção do conhecimento sistematizado.

6.7 SÉTIMO ENCONTRO: DIA 20/06/2017

Com 22 presentes, o encontro foi iniciado com a leitura do texto sobre violência doméstica em diálogo com um quadrinho de Henfil da Turma da Caatinga, no qual é abordada tal violência e sua relação com o uso de álcool pelos agressores, fato já aludido devido a sua frequência na comunidade.

Ao realizarem a atividade 8, na pergunta sobre o que Henfil procurou denunciar nos quadrinhos, todos os alunos mencionaram a relação da violência doméstica com o uso de álcool pelo agressor ao responderem: "Henfil mostrou que hoje e antigamente é a mesma coisa: o homem enche a cara e depois chega em casa e bate na mulher, xinga e quebra tudo"; "Parece que cada dia que passa piora mais. Os homens estão bebendo muito"; "Mais uma vez, Henfil mostra que não mudou muita coisa. Há quarenta anos isso já acontecia". Porém, alguns alunos ainda utilizaram o abuso de álcool para justificar a violência contra as mulheres: "Quando estamos alcoolizados, muitas das vezes, fazemos algo que não tem como explicar, por exemplo, agredir a mulher"; "Os homens saem do trabalho, vão para o bar e enchem a cara. Depois vão para casa e espancam a mulher, sem saber o que estão fazendo".

Na pergunta que exigia de o aluno realizar inferências para compreender os sentidos das palavras “lá” e “cá” utilizadas pela Graúna, foi necessária a nossa mediação com perguntas relativas à prática inicial dos alunos sobre as regiões brasileiras. Após a mediação, a maioria dos alunos respondeu de maneira a relacionar o “lá” com a região Sudeste, considerada mais desenvolvida do que as demais. Percebemos que ainda permanece a concepção do Nordeste (“cá”), como uma região subdesenvolvida, desconsiderando a modernização de várias cidades nos últimos quarenta anos: “O Sul Maravilha é a região Sudeste, bem mais desenvolvida do que a caatinga. Mas eu acho que mudou um pouco desde que Henfil fez o desenho”; “O Nordeste é a caatinga onde mora a Graúna, onde não tem nada. E o lá é aqui onde a gente mora. Deve ter mudado um pouco de lá para cá”; “Não sei dizer se houve muita diferença na região Nordeste. Parece que lá tem muita praia bonita e não só caatinga”.

No item que busca analisar o conhecimento já construído pelos alunos sobre a produção humorística de Henfil, todos conseguiram apontar as características problematizadas em encontros anteriores. Três alunos citaram o humor de Henfil como sendo aquele que busca não só o riso, mas a crítica e a denúncia de fatos do cotidiano, os quais são naturalizados: “Eu não consigo rir com os quadrinhos dele. Mas acho que era isso que ele queria. Ele quer mesmo fazer a gente pensar sobre o que tá no quadrinho”; “A gente naturaliza muita coisa e depois ri delas. Mas, no fundo, é preconceito, como o Henfil mostrou”; “Não dá para rir com isso tudo que ele mostra. Esse humor faz a gente pensar mais do que rir”.

Ratificamos a importância de atividades pedagógicas sobre conteúdos relativos à linguagem dos quadrinhos para que o aluno seja capaz de produzir sentidos de acordo com o contexto e o professor consiga utilizá-los como recurso em interações comprometidas com a formação de leitores críticos. Assim: “A leitura dos quadrinhos em sala de aula exige as devidas orientações e mediação do docente, que pode, por exemplo, chamar a atenção para detalhes que costumam passar despercebidos pelos alunos” (VILELA, 2013, p. 74).

Após a realização da atividade, citamos os exemplos do encontro anterior sobre a culpabilização da mulher no ambiente virtual para serem discutidos. Inicialmente, alguns alunos não identificaram a naturalização do discurso de culpar a mulher ou utilizar uma justificativa (o uso de bebida) para as violências cometidas. Depois de mediarmos o processo, os educandos perceberam o quanto os discursos são naturalizados, repetidos e reproduzidos como verdades: “A gente repete sem nem mesmo pensar”; “E olha que a gente tá falando

sobre isso e mesmo assim a gente fala sem perceber"; "Por isso é importante conversar na escola, falar, discutir, se não a gente não consegue perceber". Nas enunciações dos alunos percebe-se a relevância da construção coletiva dos saberes e a socialização do conhecimento construído historicamente, o qual deve ser assimilado pelos alunos através das formas mais adequadas para essa assimilação[103], tendo em vista a mediação do professor atento às situações e discursos que circulam no ambiente escolar.

Dando prosseguimento ao encontro, foi lida uma reportagem com números sobre a violência contra as mulheres no Brasil, em diálogo com Henfil e um poema sobre violência doméstica[104]. Após a leitura da reportagem que cita a Lei Maria da Penha, um aluno perguntou por que não existia uma lei para homens. Outros alunos responderam: "Por causa da misoginia, as mulheres são mortas só por serem mulheres e pelos homens se sentirem donos delas"; "Porque tem muita mulher que é mais dependente do homem por não poder trabalhar e o homem abusa dela"; "Porque homens e mulheres sofrem violências diferentes"; "Porque as mulheres são mortas por homens e os homens se matam entre eles. É diferente". Sendo assim, nesse momento, os alunos que produziram contrapalavras, demonstraram a apropriação de conhecimentos necessários à compreensão crítica da realidade, de forma a contestarem saberes naturalizados.

Verificamos que os alunos já tinham ouvido falar da Lei, porém não sabiam a história da pessoa que deu origem a ela. Discorremos, então, sobre Maria da Penha Maia Fernandes, a farmacêutica cearense que representa um marco nas lutas pelos direitos das mulheres no Brasil. Assim, transmitimos um conteúdo a ser agregado a outros que os alunos já possuíam, objetivando levá-los a produzirem explicações para a superação do senso comum.

Na leitura do poema, dois alunos pediram para lê-lo, alternando os versos e, em seguida, responderam à atividade 9, quando estabeleceram os diálogos entre a reportagem, os quadrinhos e a violência doméstica. Porém, tiveram dificuldades em responder à questão 3,

[103] De acordo com Saviani (2005, p. 13): "[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pela espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, e, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. [...] Quando ao segundo aspecto (a descoberta faz formas mais adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente".

[104] TROSS, Sérgio. **Garfo e água fresca**. São Paulo: Ática, 1977. 80 p.

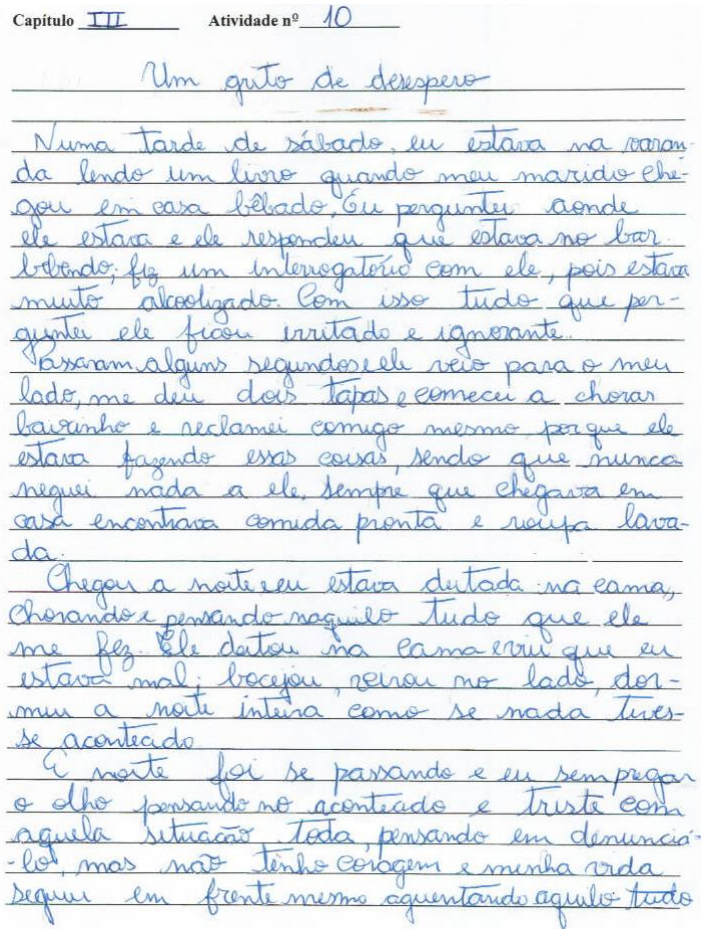
possivelmente, por apresentar duas perguntas relativamente diferentes em uma mesma questão. Assim, optou-se por separá-las no material educativo. Na pergunta sobre a reportagem, todos os alunos realizaram uma síntese dela, apontando os dados principais em tópicos.

Três perguntas da atividade referem-se à interlocução entre violência doméstica, ambiente privado e os ditados “em briga de marido e mulher não se mete a colher” e “roupa suja se lava em casa”. Elencaremos algumas respostas com as reflexões dos alunos, que indicam a efetiva incorporação de conhecimentos imprescindíveis para uma compreensão mais ampla da prática social: “Infelizmente, é difícil alguém interferir em briga de casal dentro de casa”; “Muitos homens brigam com a mulher dentro de casa porque sabem que ali ninguém vai denunciar nada. Fazem de conta que não estão ouvindo”; “É igual no poema. Fica um silêncio. E os dois que têm que resolver”; “As mulheres, muitas das vezes, apanham caladas dentro de casa e aí fica difícil alguém ficar sabendo; “Tem gente que pensa: não vou me meter senão no outro dia eles fazem as pazes e a gente que fica mal”; “Os caras têm mais chance de atacar a mulher dentro de casa para não chamarem atenção. Já na rua, alguém pode se meter e tentar separar”; “Eu acho que como a mulher tem que ficar em casa, no âmbito privado, fica mais fácil apanhar e ficar calada. Ninguém tá vendo”; “O homem já faz isso porque quando acontece dentro de casa é problema deles e também fica mais fácil o pessoal achar que a culpa é da mulher”.

Apenas um aluno e uma aluna não ratificaram os ditados elencados, assumindo uma atitude crítica e responsiva ao escreverem: “Bem, se tem uma mulher sendo agredida, mesmo que em casa, alguém poderia fazer alguma coisa”; “Os ditados falam que é para ninguém se meter em briga de marido e mulher, mas eu acho que às vezes é necessário, é preciso você se meter porque é um problema na nossa comunidade”.

Como atividade final do capítulo, os alunos produziram texto (Figuras 90 e 91) baseado no poema de Tross (1977). Em seguida, foi feita uma roda de leitura (Figura 92) para compartilharem os textos.

Figura 90 - Produção de texto; capítulo III[105]



Capítulo III Atividade nº 10

Um grito de desespero

Numa tarde de sábado, eu estava na varanda lendo um livro quando meu marido chegou em casa bêbado. Eu perguntei aonde ele estava e ele respondeu que estava no bar bebendo; fiz um interrogatório com ele, pois estava muito alcoolizado. Com isso tudo que perguntei ele ficou irritado e ignorante. Passaram alguns segundos e ele veio para o meu lado, me deu dois tapas e comecei a chorar baixinho e reclamei comigo mesmo porque ele estava fazendo essas coisas, sendo que nunca neguei nada a ele, sempre que chegava em casa encontrava comida pronta e roupa lavada.

Chegou a noite e eu estava deitada na cama, chorando e pensando naquilo tudo que ele me fez. Ele deitou na cama e viu que eu estava mal; bocejou, virou no lado, dormiu a noite inteira como se nada tivesse acontecido.

A noite foi se passando e eu sem pregar o olho pensando no acontecido e triste com aquela situação toda, pensando em denunciá-lo, mas não tenho coragem e minha vida segue em frente mesmo aguentando aquilo tudo

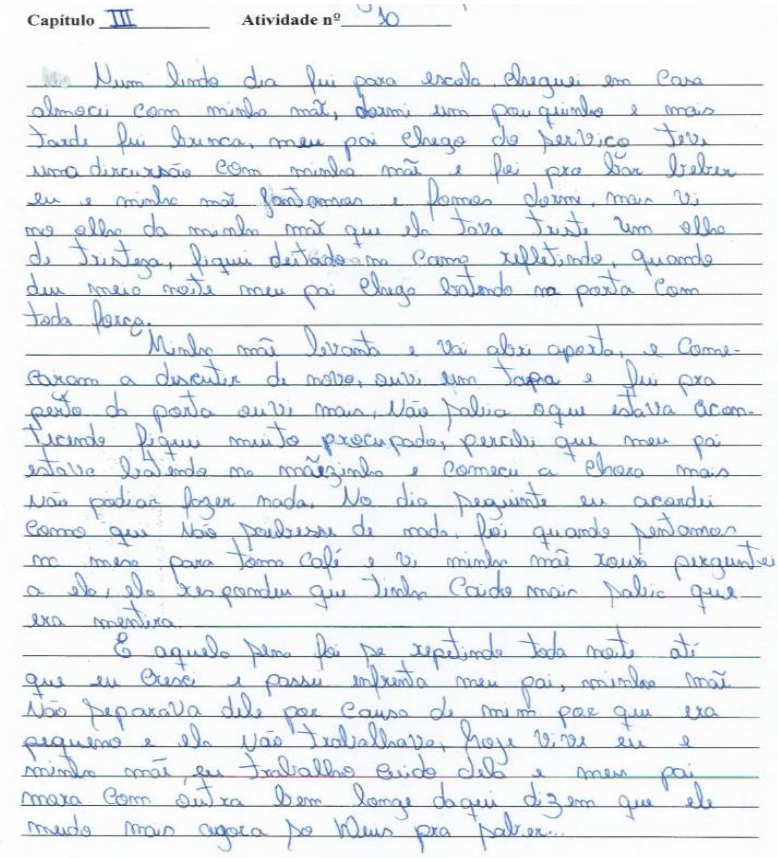
Fonte: Elaborado por aluna, 2017

Na Figura 90, a aluna reescreve o poema tendo escolhido a mulher como a narradora dos acontecimentos. Percebemos a recorrência do uso do álcool nos casos de violência doméstica ("meu marido chegou em casa bêbado", "estava muito alcoolizado") e a culpabilização da vítima quando a narradora se pergunta por que foi agredida com dois tapas se "[...] nunca havia negado nada a ele. Sempre que chegava em casa encontrava comida pronta e roupa lavada". Assim, ratifica-se a culpa que a mulher sente ao ser agredida como se a agressão

[105] "Um grito de desespero. Numa tarde de sábado, eu estava na varanda lendo um livro quando meu marido chegou em casa bêbado. Eu perguntei aonde ele estava e ele respondeu que estava no bar bebendo; fiz um interrogatório com ele, pois estava muito alcoolizado. Com isso tudo que perguntei ele ficou irritado e ignorante. Passaram alguns segundos e ele veio para o meu lado, me deu dois tapas e comecei a chorar baixinho e reclamei comigo mesmo porque ele estava fazendo essas coisas, sendo que nunca neguei nada a ele, sempre que chegava em casa encontrava comida pronta e roupa lavada. Chegou a noite e eu estava deitada na cama, chorando e pensando naquilo tudo que ele me fez. Ele deitou na cama e viu que eu estava mal; bocejou, virou no lado, dormiu a noite inteira como se nada tivesse acontecido. A noite foi se passando e eu sem pregar o olho pensando no acontecido e triste com aquela situação toda, pensando em denunciá-lo, mas não tenho coragem e minha vida segue em frente mesmo aguentando aquilo tudo".

fosse justificável caso ela não cumprisse com suas obrigações em casa. Em nenhum momento, a mulher assume uma postura ativa, mostrando-se submissa e sem coragem para denunciar o marido, tal como a mulher no poema: "[...] triste com aquela situação, pensando em denunciá-lo, mas não tendo coragem e minha vida segue em frente mesmo aguentando aquilo tudo".

Figura 91 - Produção de texto; capítulo III[106]


Capítulo III Atividade nº 10

Num lindo dia fui para escola Cheguei em Casa almocei com minha mãe, dormi um pouquinho e mais tarde fui brincar, meu pai chego do serviço teve uma discursão com minha mãe e fui pra lá brincar eu e minha mãe jantamos e fomos dormi, mas vi no olho da minha mãe que ela tava triste um olho de tristeza, fiquei deitado na cama refletindo, quando deu meia noite meu pai chego batendo na porta com toda força.

Minha mãe levanta e vai abri a porta, e começaram a discutir de novo, ouvi um tapa e fui pra perto da porta ouvi mais, Não sabia o que estava acontecendo fiquei muito preocupada, percebi que meu pai estava batendo na mãezinha e comecei a chorar mais Não podia fazer nada. No dia seguinte eu acordei como que Não soubesse de nada, foi quando sentamos na mesa para toma Café e vi minha mãe rouxa perguntei a ela, ela respondeu que tinha Caido mais não sabia que era mentira.

E aquela sena foi se repetindo toda noite até que eu Cresci e passei enfrenta meu pai, minha mãe Não separava dele por Causa de mim por que era pequeno e ela Não trabalhava, hoje vive eu e minha mãe, eu trabalho cuido dela e meu pai mora Com outra bem longe daqui dizem que ele mudou mais agora só Deus para saber...

Fonte: Elaborado por aluna, 2017

Na Figura 91, a aluna, que se coloca como a narradora da história, mostra-se impotente frente a agressão do pai à mãe, quando chega alcoolizado em casa: "[...] comecei a chorar, mas não

[106] "Num belo dia fui para a escola. Cheguei em casa almocei com minha mãe, dormi um pouquinho e mais tarde fui brincar. Meu pai chegou do serviço teve uma discursão com minha mãe. Jantamos e fomos dormi. Mas vi no olho da minha mãe que ela tava triste. Um olho de tristeza, fiquei deitado na cama refletindo, quando deu meia noite meu pai chegou batendo na porta com toda força. Minha mãe levanta e vai abrir a porta, e começaram a discutir de novo, ouvi um tapa e fui para porta ouvi mais. Não sabia o que estava acontecendo, fiquei muito preocupada, percebi que meu pai estava batendo na mãezinha e comecei a chorar mais. Não podia fazer nada. No dia seguinte, eu acordei como que não soubesse de nada, foi quando sentamos na mesa para tomar café e vi minha mãe rouxa perguntei a ela, ela respondeu que tinha caído mais não sabia que era mentira. E aquela sena foi se repetindo toda noite até que eu cresci e passei enfrenta meu pai, minha mãe não separava dele por causa de mim por que era pequeno e ela não trabalhava, hoje vive eu e minha mãe, eu trabalho, cuido dela e meu pai mora com outra bem longe daqui dizem que ele mudou mais agora só Deus para saber".

podia fazer nada". No texto, a aluna relata o fato da mulher ser agredida e, ao ser questionada, falar que se acidentou, discurso comum nos serviços de saúde. Porém, existe uma atividade ativa frente à realidade, pois a narradora enfrenta o pai depois de anos presenciando as agressões. Constata-se a presença de outras vozes e discursos comumente utilizados em nossa sociedade para justificar a aceitação de violência doméstica (os filhos e o fato da mulher depender financeiramente do marido): "Não separava dele por causa de mim [...] e ela não trabalhava".

Nos dois textos, existe a interlocução de vozes e discursos presentes em encontros anteriores e que fazem parte do universo discursivo dos alunos, principalmente quando abordam a violência doméstica associada ao uso de álcool, fato relatado frequentemente. Além desse aspecto em comum, outros podem ser apontados: a dependência financeira da mãe e a impotência de filhos diante da agressão. Quanto à escolha dos narradores, cinco relataram a história do ponto de vista da mulher agredida; nove, do ponto de vista do homem agressor; e seis, como um filho ou filha do casal que ouve ou presencia a agressão. Houve apenas o relato de agressões verbais, físicas e patrimoniais (além da doméstica abordada no poema), provavelmente, por serem aquelas mais presentes no cotidiano familiar dos alunos.

Figura 92 - Roda de leitura

Fonte: Registro feito pela autora, 2017

Nesse encontro, salientamos o envolvimento maior dos alunos, possivelmente, devido ao interesse em discutirem uma questão presente no cotidiano deles: a violência doméstica. Acreditamos que os diálogos, reflexões, propostas de atividades e os conteúdos assimilados se constituíram em formas de humanização dos alunos, tendo em vista a relevância da

apropriação do conhecimento para tal. Ratificamos, portanto, a perspectiva revolucionária da pedagogia histórico-crítica, pois não tomamos a formação escolar como meio para inserção no mercado de trabalho ou como processo de adaptação a uma sociedade sob o domínio do capital. A esse respeito, Bueno (2011) assevera que a formação escolar deve constituir-se:

> [...] como forma de humanização dos indivíduos provenientes da classe trabalhadora, de tal forma que permita ao indivíduo ser não indiferente em relação aos outros e à realidade onde vive, o que repercute em uma formação moral voltada não mais para uma moral abstrata, desvinculada do real, mas uma moral concreta, que se realiza a partir da relação do homem com o homem (BUENO, 2011, p. 99).

6.8 OITAVO ENCONTRO: DIA 21/06/2017

Com 21 alunos presentes, deu-se início ao capítulo IV, que objetiva problematizar a violência contra as mulheres negras. As atividades propostas no produto educacional partem da leitura de um quadrinho de Henfil em interlocução com uma gravura e duas pinturas, as quais reproduzem estereótipos da mulher negra. Nesse eixo foram trazidos novos dados e conceitos relativos à questão racial, tendo em vista a importância de articularmos análises que levam em conta marcadores sociais, como raça e gênero, na compreensão da violência contra as mulheres em sua totalidade.

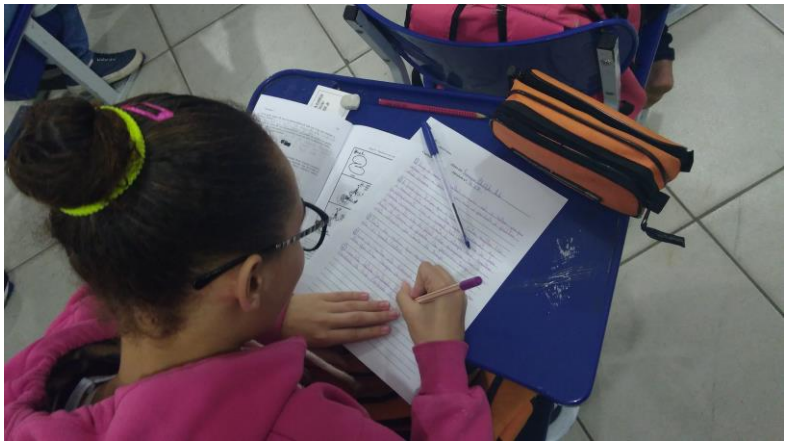
Inicialmente, foram feitos questionamentos para a problematização da prática empírica dos educandos: “Será que as mulheres negras e brancas sofrem as mesmas violências? Qual a relação entre racismo e violência contra as mulheres? Existe racismo em sua comunidade?”. Em seguida, lemos os quadrinhos de Henfil com os personagens Baixim e Cumprido. Ressaltamos que a maioria dos alunos enfatizou a não existência de comportamentos racistas na comunidade, indicando um desconhecimento dos determinantes sociais, políticos e históricos do racismo, cabendo à escola historicizá-lo.

Após a leitura, pela primeira vez, os alunos riram. Possivelmente, o racismo ainda é um tema pouco discutido nas escolas e as práticas racistas são também naturalizadas. Por isso, tiveram dúvida ao responderem se havia racismo na comunidade. Quanto aos risos diante de um fato retratado no quadrinho, que denuncia uma prática social preconceituosa, Brait (2008, p. 17) aponta que o discurso humorístico “[...] possibilita o desnudamento de determinados aspectos culturais, sociais ou mesmo estéticos, encobertos pelos discursos mais sérios e muitas vezes,

bem menos críticos". Sendo assim, o humor pode ter provocado o riso nos alunos, devido à abordagem de um assunto silenciado e não discutido, sendo possível, pelas vias humorísticas, fugir do controle da sociedade e, consequentemente, gerar um prazer que resultou em riso (TRAVAGLIA, 1990). Um dos alunos dialogou com um seriado estadunidense cômico, relacionando o conteúdo à sua realidade: "O quadrinho me fez lembrar de um episódio do Todo Mundo Odeia o Chris, quando ele disse que tinha medo de correr porque algum policial podia prendê-lo".

No momento posterior à mediação, houve o relato de casos em que o racismo era naturalizado e, por isso, não reconhecido por eles, determinando, assim, problemas postos pela prática social que deveriam ser compreendidos, a fim de serem superados: "Eu acho que acontece quando a gente chama alguém de macaco, de beiçudo"; "Igual quando alguém diz que uma pessoa fez trabalho de preto"; "A gente [mulheres negras] têm que ter sempre o cabelo liso igual de mulher branca se não falam que nosso cabelo é ruim". Em seguida, tendo em vista os diálogos produzidos, novamente, houve a presença de muitos risos, quando os alunos citaram casos de racismo. Após as interações, os educandos realizaram a atividade 11 (Figura 93).

Figura 93 – Realização de atividade do material educativo



Fonte: Registro feito pela autora, 2017

Em relação à pergunta "O que Henfil procurou denunciar nos quadrinhos?", os alunos não apresentaram dificuldades para respondê-la: "As pessoas veem os negros como diferentes e quando veem algum na rua, acham que é ladrão"; "Na cabeça do povo, só existe ladrão negro"; "Ele procurou denunciar o racismo na cabeça das pessoas e mostrar que, na verdade, existem bandidos brancos também"; "Henfil procurou denunciar o preconceito racial, que poucas pessoas falam que têm". Apenas dois alunos responderam que Henfil denunciou o

racismo e o preconceito contra negros, existentes até nos frades (um sentido que não condiz com os elementos verbo-visuais do quadrinho), porém que pode fazer parte do cotidiano dos alunos.

Mais uma vez, os educandos conseguiram compreender a atualidade dos quadrinhos henfilianos, pois inferiram que, mesmo desenhados em 1977, o racismo continua existindo na sociedade e os negros ainda são marginalizados: “Apesar da abolição dos escravos, os negros sofrem muitos preconceitos, igual em 1977”. Também identificaram o sentido das letras escritas em tamanhos e tons diferentes: a fala do Baixim, como um grito (“Pega ladrão!”) e o tom de voz mais alto, quando os personagens estão próximos de Baixim e Cumprido, bem como do leitor, e as letras de tamanho menor quando as pessoas se distanciam dos frades e se aproximam do jovem negro acusado de ser ladrão.

Os alunos tiveram dificuldades para responder à pergunta sobre a democracia racial no Brasil, mesmo com a mediação da professora e, por isso, poucos conseguiram relacionar o conceito com a crítica de Henfil: “Henfil não defende que vivemos em uma democracia racial porque em todos os lugares existe racismo”; “Não, ele tenta mostrar que o racismo está muito presente no nosso cotidiano”; “Não, porque nos quadrinhos, as pessoas acham que um negro é ladrão, mesmo sem conhecer ele, só por causa da cor da pele”; “Não defende, pois ladrão não tem cara nem cor e hoje, como no tempo dele, quando fala ‘ladrão’, na cabeça das pessoas ainda vem a imagem de um negro”. Possivelmente, a dificuldade em responder à questão ocorreu porque envolve um conceito novo para os alunos, sendo necessárias outras atividades e reflexões para a efetiva incorporação do conceito. Nesse sentido, enfatizamos também a importância de o professor ter conhecimento teórico sobre o conteúdo a ser transmitido ao aluno, de forma a viabilizar, pela mediação, o acesso a esse saber, como afirma Saviani (2005):

> Eis como a questão do conhecimento e a mediação do professor se põem. Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente (SAVIANI, 2005, p. 122).

Nas perguntas sobre a relação entre racismo e violência contra as mulheres negras, e sobre o racismo presente na comunidade, os educandos relacionaram os conteúdos com os dados elencados na reportagem do capítulo anterior. Assim, eles constataram que houve o aumento

da violência contra as negras e apontaram as atitudes racistas como uma das causas, indicando uma atitude crítica e responsiva diante dos textos: “As mulheres negras são menos valorizadas do que as brancas, por causa do tempo da escravidão, por isso, acabam correndo mais risco de serem assassinadas”; “As mulheres negras sofrem mais por causa da cor da pele e porque a gente vive em um país racista”; “Em alguns empregos, nós só vemos mulheres negras”; “Dá para perceber que em alguns lugares eles só dão o emprego se a mulher for branca. É racismo mesmo!”.

Em relação ao racismo na comunidade, apenas cinco citaram casos já presenciados, os demais disseram não existir ou alegaram nunca terem presenciado algum fato envolvendo comportamento racista: “Não querer sair com a pessoa só porque ela é negra. Ficam com vergonha e alguns botam até apelido”; “Na minha comunidade tem e o fato que aconteceu foi lá perto de casa quando chamaram um homem de macaco”; “Na minha família mesmo cheguei a escutar uma das minhas primas falar para a outra que ela não era nossa prima só porque ela é negra e não branca como nós”; “Na Igreja. Uma pessoa que tem mais dinheiro e uma mais pobre e negra. Na hora de dar paz de Cristo, o pessoal com dinheiro só cumprimenta os brancos mais arrumados”; “Sim, tem racismo. Eu mesmo chamo meu amigo de macaco, mas é por brincadeira”. Assim, apenas um aluno assumiu apresentar comportamento racista, porém justificou “ser uma brincadeira”. Nesse sentido, compreendemos que a apropriação sistematizada do conhecimento é fator indispensável para o desenvolvimento não só da humanização dos alunos, quanto para a autonomia moral[107].

Diante do exposto, ficou evidente a dificuldade em falarem sobre racismo, como se o assunto fosse proibido ou vergonhoso para eles, ao contrário da violência contra as mulheres. Ao mesmo tempo, as respostas indicaram uma proximidade com o conceito de leitura utilizado nesta pesquisa e com as possibilidades de (re)construção dos conhecimentos do cotidiano dos alunos. Assim,

> Uma concepção de leitura como mero deciframento de sinais, como puro reconhecimento e repetição do saber já construído, está totalmente descartada,

[107] “A moral é um elemento existente no comportamento humano em todas as formações sociais. Conforme o ser humano desenvolve suas capacidades propriamente humanas e o indivíduo amplia sua autonomia em relação à comunidade onde vive, lhe é possibilitado também o desenvolvimento de uma autonomia moral, ou seja, amplia-se o discernimento para escolher entre as alternativas existentes nas circunstâncias onde vive como a responsabilidade que é atribuída à sua ação de cunho moral” (BUENO, 2011, p. 92).

> porque inócua, geradora de automatismos e autômatos. A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, em um momento cooperativo seja capaz de preencher os vazios do texto [...] E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente ao ser universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. Cabe à escola o desafio de formação desse leitor (BRANDÃO, 1994, p. 90).

Nesse encontro, também realizamos a leitura do texto que dialoga com uma gravura e duas pinturas com representações de negras. Com relação às imagens, vários sentidos foram construídos, pois cada um apontava um aspecto diferente visto/lido por eles, tendo em vista a prática social e as experiências diversas, o que fez do ato de ler "[...] não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo" (SILVA, 2011, p. 51).

Ao lerem a gravura de Debret, os alunos expressaram indignação e buscaram relações com o contexto atual: "Parece que os negros eram tratados como animais!"; "Mas até hoje tem gente que não gosta nem de chegar perto de uma pessoa negra"; "Não mudou muita coisa. As empregadas domésticas ainda são, a maioria, negras"; "Deve ser por isso também que o racismo existe até hoje e tem gente branca que se acha melhor do que os outros"; "É parecido com aquele quadrinho do Henfil que fala sobre racismo. Só que ele denuncia, critica. Na gravura, parece que ele só quis mostrar sem criticar". Na pintura de Di Cavalcanti, uma aluna enfatizou: "Por que aparece o seio das mulheres? Só porque elas são negras?". Nesse momento, com a nossa mediação, os educandos relacionaram a pintura aos conteúdos anteriores sobre os estereótipos das mulheres negras: "Existe o estereótipo de que a mulher negra é sempre sensual e gosta do negócio"; "Por isso, no Carnaval, só aparece a Globeleza nua e ela sempre é negra".

Ao lerem a pintura de Canato, o olhar da ama de leite chamou a atenção dos alunos, bem como as cores utilizadas (a cor preta da mulher e a branca da criança no colo dela): "Ficou bem bonito esse desenho! A cor preta com a branca da criança"; "O olhar dela parece tão triste! Acho que porque não é o bebê dela"; "É um quadro triste, mas bonito!".

Sendo assim, os alunos, ao assumirem uma atitude responsiva e crítica na leitura das imagens, produziram contrapalavras em relações dialógicas carregadas de sentidos, indicando-nos que

as atividades desenvolvidas até então com os desenhos de Henfil, na perspectiva da linguagem verbo-visual e da arte sequencial, em diálogo com outros textos, podem ser explorados na sala de aula para promover interações que levam à reflexão crítica da realidade no ambiente escolar de questões de caráter político, cultural e social relativas à violência contra as mulheres, possibilitando o enfrentamento e a prevenção desse problema social, um dos objetivos específicos desta pesquisa.

Neste encontro, a relevância no trabalho com os quadrinhos em sala de aula foi evidenciada, tendo em vista a multiplicidade de leituras produzidas nos diálogos entre os alunos e a linguagem verbo-visual. Assim, os quadrinhos se constituíram em importante recurso pedagógico com potencial para formar leitores críticos e responsivos. Porém, evidenciamos que, para tanto, é imprescindível a superação dos preconceitos em relação a esses textos e a familiarização dos professores com a linguagem quadrinística.

6.9 NONO ENCONTRO: DIA 23/06/2017

Foi dado continuidade ao capítulo IV com a realização da atividade 12, que objetiva analisar as representações das mulheres negras nas imagens apresentadas em jornais, TV, livros didáticos, e como podem estar relacionadas à violência contra essas mulheres. Foram comuns respostas sobre a objetificação das mulheres negras e a prostituição, não relacionadas a mulheres brancas em diálogos anteriores: “As mulheres negras são feitas de objetos, igual na escravidão”; “São pessoas inferiores, as pessoas pensam assim”; “Só as negras que são faxineiras, babás. Difícil encontrar uma médica negra”; “Muitos homens acham que é só pagar as mulheres negras e podem fazer o que quiserem”; “Porque eles se vendem, acabam se prostituindo”; “É difícil ver mulheres negras em revistas, na TV. Parece que no Brasil só tem branco”; “Elas são exploradas, tratadas com desprezo”; “Na verdade, os brancos querem mandar nos negros, seja homem ou mulher”; “As mulheres negras aparecem mais sem roupa e aí os homens acham que podem estuprá-la”; “Eu já ouvi dizer que mulher negra não tem valor algum, por isso são muito humilhadas”; “São mulheres de baixo nível”; “Eu ouvi que no tempo da escravidão os homens brancos estupravam as negras escravas. Deve ser por isso que ainda continuam querendo fazer o mesmo!”; “Por serem compradas, os homens fazem o que querem com elas”; “Eu acho que depende da situação financeira, por exemplo, uma pessoa

negra pode tirar onda com outra branca por ter mais dinheiro".

Apenas esse último aluno relacionou a classe social como categoria de hierarquização que se sobrepõe às categorias raça e gênero, porém as demais respostas causaram surpresa na pesquisadora devido à percepção dos alunos a respeito das mulheres negras em nossa sociedade, associando-as à prostituição, humilhação, baixo valor, "mercadoria" comprada e utilizada de acordo com os desejos de quem pagou, e representações negativas do corpo feminino negro explorado e objetificado. Em nenhum outro encontro, os alunos fizeram tais relações com as mulheres brancas. O termo "objetificação" foi trabalhado quando compartilharam as respostas da atividade, sendo apropriado por eles e utilizado em outras situações.

Diante do exposto, verificamos que os alunos foram capazes de estabelecerem diálogos com os discursos sobre mulheres negras. Ao mesmo tempo, acreditamos que as considerações racistas podem ser atribuídas, conforme os sentidos produzidos pelos alunos para a questão posta pela prática social, às representações do tempo da escravidão, que ainda atravessam as relações sociais, atualmente.

> O que poderia ser considerado história ou lembrança do período colonial permanecem vivas no imaginário social e adquirem novas roupagens e funções em uma ordem social supostamente democrática que mantém intactas as relações de gênero, segundo a cor e a raça instituídas no período escravista (CARNEIRO, 2003, p. 49).

Apesar de não ser o objetivo de nossa pesquisa focar o recorte de raça, não podemos nos abster de pontuarmos questões que surgiram nos momentos de interlocução, tendo em vista os discursos dos alunos sobre mulheres negras e, principalmente, de enfatizar a urgência em trabalhar nas escolas as relações étnico-raciais com recorte de gênero, pois apesar da Lei nº 10.639/2003 estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, poucas são as atividades educativas voltadas para a discussão de questões relacionadas ao racismo, como: as representações das mulheres e homens negros; as consequências do longo período escravocrata no Brasil; o genocídio da população negra; as mortes de jovens negros nas periferias[108]; o número de negros encarcerados, dentre outras, que precisam ir além das

[108] Segundo o Atlas da Violência 2017, entre cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 70 são pobres, negros e jovens da periferia. Disponível em: https://www.geledes.org.br/violencia-guerra-aos-jovens-negros-e-pobres-

comemorações de datas pontuais (Dia da Consciência Negra e Dia da Abolição dos Escravos).

O material educativo traz a proposta de um trabalho em grupo para ser realizado com revistas e jornais. Porém, apenas dois grupos encontraram imagens de mulheres negras: uma delas, em notícia de jornal sobre a morte de pessoas em comunidade do Rio de Janeiro; a outra, em uma propaganda do governo.

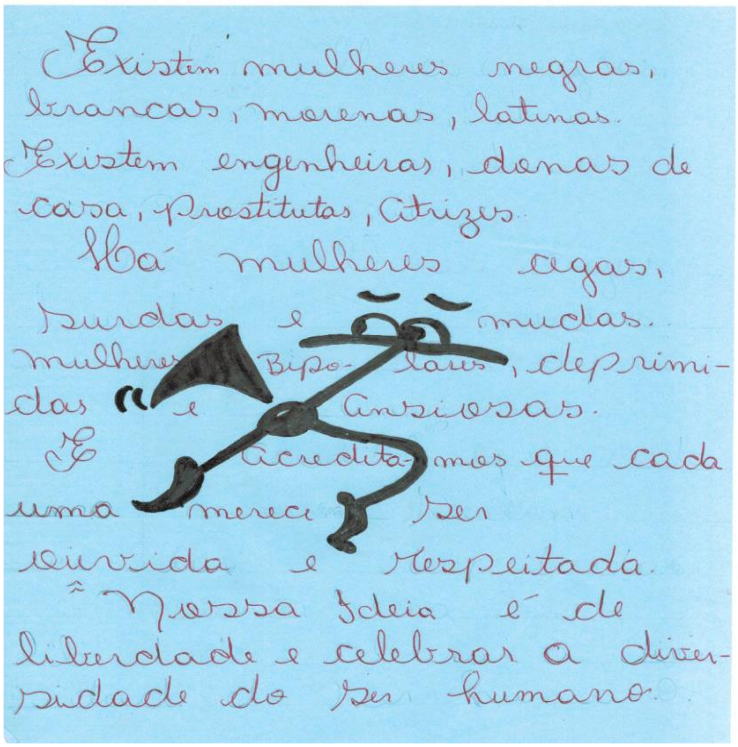
Não foi possível realizar a atividade tal como estava proposta, todavia os educandos conseguiram inferir o porquê de não haver mulheres negras nos jornais e revistas, relacionando o fato com o que já havia sido discutido. Como atividade final do capítulo IV (Figura 94), os alunos produziram coletivamente textos (Figuras 95, 96 e 97), nos quais as mulheres negras também foram incluídas sem os estereótipos trabalhados nos encontros.

Figura 94 - Alunos produzindo texto; capítulo IV

Fonte: Registro feito pela autora, 2017

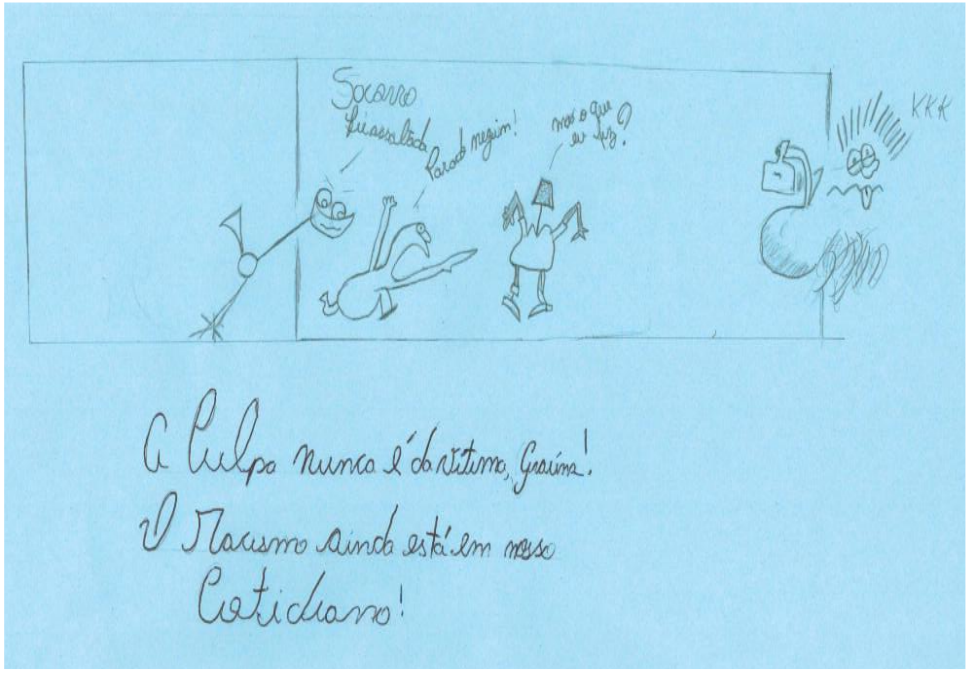
das-periferias/. Acesso em: 07 nov. 2017.

Figura 95 - Produção de texto; capítulo IV



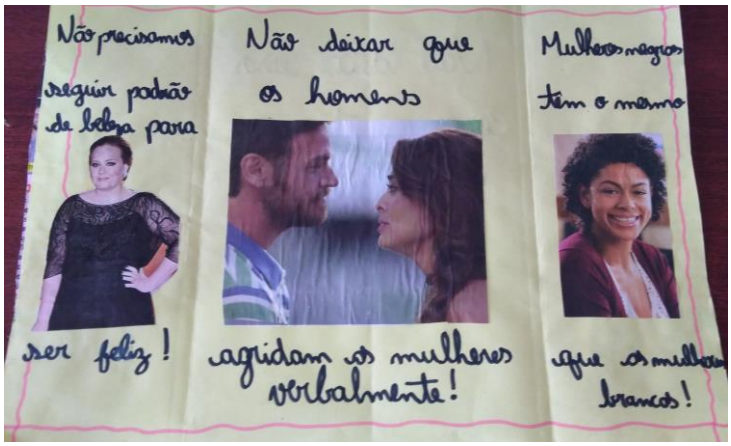
Fonte: Elaborado por alunos, 2017

Figura 96 - Produção de texto; capítulo IV



Fonte: Elaborado por alunos, 2017

Figura 97 - Produção de texto; capítulo IV



Fonte: Elaborado por alunos, 2017

Percebe-se que os alunos inseriram as mulheres negras nos textos, objetivando dar visibilidade a elas e a situações pelas quais elas passam. Na Figura 95, a produção textual cita não só mulheres negras, como também as latinas, engenheiras, com deficiências, transtornos mentais, pois a "[...] ideia é celebrar a diversidade do ser humano". Na Figura 96, os alunos utilizaram a Graúna para representar a mulher negra que é assaltada, enquanto uma outra pessoa acusa o homem negro de ser o culpado. Ao mesmo tempo, um homem branco está fugindo "dos limites do quadrinho" com uma bolsa. Ressalta-se que o movimento de corrida do personagem foi desenhado com os mesmos traços de Henfil, demonstrando uma apropriação da linguagem quadrinística e a utilização dela em um novo contexto, assim como a crítica feita por Henfil na série *A Culpa é da Vítima*, pois os alunos finalizaram o texto com a frase "A culpa nunca é da vítima, Graúna!".

Na Figura 97, é citado o discurso sobre padrões de beleza impostos à mulher ("Não precisamos seguir padrão de beleza para ser feliz!"); sobre a violência verbal ("Não deixar que os homens agridam as mulheres verbalmente"); e sobre a igualdade que deve existir entre mulheres negras e brancas em nossa sociedade ("Mulheres negras têm o mesmo que as mulheres brancas!"). Pelos textos apresentados, infere-se que os estudantes, ao assumirem uma atitude responsiva, refletiram e transformaram os sentidos produzidos pela leitura crítica, a qual, conforme explicita Silva (2011), sempre leva

> [...] à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor [...] a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do SER do leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significados: a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois

> concretiza-se em uma proposta pensada pelo ser-no-mundo (SILVA, 2011, p. 81).

Desse modo, neste encontro, disponibilizamos conhecimentos que se constituíram em instrumentos para o desvelamento e compreensão das contradições as quais os alunos estão implicados, tendo em vista as condições materiais de vida e, ao mesmo tempo, permitiram que eles, na posse desses instrumentos culturais, assimilassem os fenômenos de forma mais complexa e sintética e dessem respostas para os problemas levantados na prática inicial. Nas Figuras 95, 96 e 97, evidencia-se a utilização de discursos problematizados, demonstrando a apropriação dos conteúdos e sua ressignificação a partir do momento em que os educandos assimilaram, incorporaram e se apropriaram do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e tornando-o "deles", realizando, também, a continuidade e a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico (SAVIANI, 2012).

No final do encontro, um aluno conversou conosco em particular para relatar um fato que ele tinha vergonha de falar diante dos outros colegas. Assim, ele relatou ter presenciado grupos de rapazes brancos chamando as jovens negras de escravocetas, uma junção das palavras "escrava" e "buceta". Disse não ter falado na sala, pois sentia vergonha: "É muito feio, né?!". O enunciado ratificou a impressão da pesquisadora a respeito do racismo velado e, ao mesmo tempo, silenciado pela vergonha ou pelo medo de punição, existentes na comunidade e no país, provenientes da tipificação do racismo como crime. Temos visto com frequência nas redes sociais e nos programas de TV declarações de cunho racista por pessoas públicas, cujos comportamentos são criminalizados, haja vista a Constituição Federal de 1988, a qual prevê em seu artigo 5º, inciso XLII: "A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nas formas da lei" (BRASIL, 1988). Sendo assim, parece haver cautela ao falarem do racismo que atravessa as relações sociais e está presente no cotidiano dos alunos. Tal percepção foi possível, pois ao participarmos dos eventos observados, ao fazermos parte deles, assumimos uma posição exotópica, possibilitando o encontro com o outro. São esses encontros que procuramos descrever neste texto, desvelando outros textos e contextos que emergem na dimensão da alteridade.

6.10 DÉCIMO ENCONTRO: DIA 24/06/2017

Estando 21 alunos presentes, foi iniciado o capítulo V sobre mulheres e trabalho, que apresenta além de dois quadrinhos de Henfil, um curta, uma sinopse de filme (os alunos também assistiram a trechos desse filme), dois fragmentos de reportagens, música, textos e imagens históricas, visando

> [...] oferecer aos estudantes uma variedade de fontes de informação a respeito dos assuntos estudados. O conhecimento e o aprofundamento de diferentes interpretações ou versões sobre um mesmo tema, conforme apresentados em diferentes textos, assumem importância vital no processo de formação do leitor crítico à medida que lhe permite comparações e julgamento das ideias veiculadas por fontes diversas (SILVA, 2009, p. 30).

Inicialmente, foi feita a leitura de um texto introdutório sobre as diferenças entre os trabalhos de homens e mulheres, em diálogo com um quadrinho de Henfil e trecho de reportagem abordando a invisibilização das donas de casa. Nas discussões iniciais, um aluno atentou-se para o quadrinho com o braço do personagem desenhado fora da linha demarcatória: "Olha que legal o braço do homem fora da linha do quadrinho!". Aproveitamos o momento para perguntar se sabiam o nome da linha e explicamos o conceito de requadro, contorno ou moldura do quadrinho, e suas funções, familiarizando-os ainda mais com os elementos quadrinísticos. Os alunos demonstraram, expressa nas enunciações: "Mas que cara folgado!"; "Ele acha que a mulher não faz nada?!"; "Se fosse eu, jogava aquela bandeja em cima dele!"; "Nossa! Ele ainda quer que a mulher trabalhe para usar o dinheiro dela com as coisas da casa e ela ainda deve ter que continuar fazendo as mesmas coisas em casa!".

Dando prosseguimento ao encontro, foi passado o curta *Um Sonho Impossível*? (Figura 98), sobre a tripla jornada de trabalho das mulheres. Antes, perguntamos a eles o que era "tripla jornada" e quais as diferenças existentes na divisão do trabalho doméstico realizado por homens e mulheres. Apenas uma aluna relatou o que era tripla jornada, citando um fato de seu cotidiano: "Tripla jornada é o que minha mãe faz. Ela trabalha o dia inteiro e depois ainda chega em casa e tem que fazer a janta". Porém, todos apontaram as diferenças no trabalho realizado em casa por homens e mulheres: "É claro que tem, mas é porque já é assim. Faz parte da nossa cultura"; "A gente aprende que quem tem que cuidar da casa é a mulher, então o homem faz muito pouco ou nada"; "Depende, lá em casa, a gente, eu e meus irmãos, fazemos muita coisa. Mas minha mãe trabalha fora"; "Mas lá na minha casa é diferente. Tem

eu e meus irmãos. Eles não fazem nada, Só eu e minha mãe. Então, na verdade, quando tem só homem em casa que o negócio é diferente". Percebemos que, por não terem tido acesso ao conhecimento científico e teórico sobre a divisão sexual do trabalho, os alunos ainda não haviam superado o senso comum e a imersão na cotidianidade, impedindo a compreensão da totalidade e da essência, desveladas por detrás do fenômeno (SAVIANI, 2005).

Figura 98 - Alunos assistindo ao curta

Fonte: Registro feito pela autora, 2017

Durante a exibição do curta, os alunos demonstraram interesse e fizeram comentários sobre as cenas. No final, responderam à pergunta presente no título do curta: "O sonho do homem também fazer o trabalho doméstico já existe em algumas casas. É possível, sim"; "É muito injusto ficar tudo por conta das mulheres"; "É um sonho, mas já acontece. Em poucas casas".

Antecedendo a leitura da reportagem, questionamos os alunos sobre o porquê do título *Dona de casa: o rosto das mulheres invisíveis*, sendo produzidas as enunciações: "Acho que é porque parece que o trabalho de casa não tem valor"; "Ninguém sabe quem faz o trabalho na casa; é como um trabalhador invisível"; "E só mulher que faz tudo em casa e ainda tem gente que fala que ela não faz nada, igual o marido do quadrinho". Os alunos também foram questionados sobre o porquê de eles afirmarem que o personagem do quadrinho era "marido", levando-os a realizarem inferências, pela leitura dos elementos verbo-visuais: "Porque ele chama a mulher de 'querida'. Se fosse empregada, ele não chamaria assim"; "Mas é estranho porque não tem lugar para ela sentar. Só tem a cadeira dele. Parece então que ela é empregada. Eu acho que o desenho é assim para mostrar que ela é considerada como

empregada e não esposa".

Assim, percebemos que os alunos, com base em conhecimentos sincréticos do real concreto, produziram sentidos para os textos, ao adotarem uma compreensão responsiva ativa dos elementos verbo-visuais, a qual pressupõe o princípio dialógico e a noção de alteridade como constitutivos dos sentidos, o que faz da enunciação, em Bakhtin (1997), uma atividade intrinsecamente dialógica, na qual o reconhecimento de si se dá pelo reconhecimento do outro.

Após as interações, foi realizada a atividade 14. Em relação à pergunta sobre a percepção do marido a respeito do trabalho doméstico e da reação da esposa, considerando os elementos verbo-visuais do quadrinho e a intencionalidade de Henfil, os alunos responderam: "[...] a mulher trabalha o tempo todo dentro de casa, se dedica e o marido não reconhece"; "Pelo quadrinho, Henfil nem desenhou a fala da mulher. Ela ficou 'sem fala', calada. O marido quis dizer que ela só gasta e não ajuda em nada"; "O marido acha que ela é obrigada a fazer tudo sozinha, por ela ser mulher e porque os amigos dele poderiam chamar ele de mulherzinha"; "A mulher, pela expressão dela, parece se sentir ofendida (eu me sentiria), pois ela tinha que fazer todos aqueles deveres e ainda ter que 'ajudar'. Ele fez parecer como se ela não fizesse nada"; "Para o homem, trabalho mesmo é só o que a gente faz fora de casa"; "Ele não vê a mulher como trabalhadora quando ela trabalha em casa"; "Eu acho que ela se sentiu como uma escrava dele e pelo desenho, os cabelos dela são de uma mulher negra. Ela parece uma escrava do lar". Reiteramos que os alunos realizaram a leitura dos elementos verbo-visuais (a expressão da mulher, suas características físicas de uma mulher negra e "escrava do lar", e a expressão de indiferença do marido) de forma crítica e responsiva, considerando os conhecimentos elaborados nas/pelas interações em sala.

Quanto aos elementos linguísticos dos textos, a utilização do termo "procê", pelo marido, e a intencionalidade da fala "ajudar na casa", tendo em vista os interlocutores, os alunos não apresentaram dificuldades para a produção de sentidos. O termo "procê" foi identificado pela maioria como uma reprodução da fala de um mineiro, como Henfil, ou apenas como uma marca de oralidade, característica dos quadrinhos. Na expressão "ajudar na casa" pelo marido, responderam: "Significa ajudar com as despesas trabalhando fora. Ele quer que ela faça as coisas em casa e ainda trabalhe fora para ganhar dinheiro não para ela"; "É para ela trabalhar fora também igual a ele, mas ela ainda continuaria fazendo o serviço de casa". Procuramos,

portanto, utilizar quadrinhos que levaram os alunos a refletirem também sobre os usos da língua. Nesse sentido, Ramos (2014b) salienta:

> Os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático. Sendo bem trabalhado (o que poucas vezes acontece), propõem aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa (RAMOS, 2014b, p. 66).

Dando prosseguimento à análise das respostas dos alunos na atividade, identificamos, mais uma vez, a dificuldade em relacionarem textos, no caso, o quadrinho de Henfil com a reportagem, sendo necessária a nossa mediação, para, então, responderem à questão: "A mulher fazendo muito serviço ao mesmo tempo"; "As mulheres com múltiplas funções em casa e os homens não reconhecem"; "Que a mulher só é feita para o trabalho sem ganhar nada, ou quando ganha tem que ajudar na casa"; "A mulher trabalha igual a uma condenada e não é reconhecida"; "Os dois falam sobre o trabalho doméstico que as mulheres enfrentam sozinhas em casa". Mesmo com a mediação, apenas três alunos responderam de modo a não produzirem sentidos de acordo com os elementos verbo-visuais do quadrinho e o texto da reportagem: "Ele estava pensando e mandando ela fazer as coisas de casa"; "No desenho o homem manda ela fazer as coisas e na reportagem, não"; "A mulher não é feita para trabalhar".

Na pergunta que solicita a opinião a respeito do trabalho das donas de casa, considerando as discussões em sala e os textos do material educativo, todos demonstraram "[...] buscar uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto" (BRANDÃO, 1994, p. 85): "Poucas pessoas veem o trabalho doméstico como trabalho, por isso o trabalho da mulher em casa não é valorizado"; "O trabalho doméstico só é feito pelas mulheres e não é valorizado. Parece que é obrigação dela fazer"; "Eu acho que não é valorizado porque são as mulheres que fazem e a sociedade é muito machista"; "No nosso país não tem reconhecimento por causa de uma cultura machista, que só valoriza o trabalho do homem"; "É desvalorizado porque a mulher tem que honrar sua família cuidando dos afazeres domésticos. Então, não é trabalho, é obrigação delas". Três alunos citaram a lei complementar que estendeu às empregadas domésticas os direitos dos demais trabalhadores registrados com carteira assinada[109]: "Depende do aspecto. Houve uma

[109] Lei Complementar nº 150/2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp150.htm.

valorização por causa da lei, mas a cultura praticamente anula ela"; "Durante algum tempo esse trabalho não era reconhecido, não tinha nenhum direito. Depois, foi reconhecido legalmente e as trabalhadoras passaram a ter direitos e o trabalho delas passou a ser valorizado"; "Na lei, existe um reconhecimento, mas na nossa sociedade, as mulheres que trabalham no serviço doméstico não são reconhecidas". Sendo assim, os alunos trouxeram conhecimentos da prática social, como a legislação citada, os quais, por meio do ato educativo, de uma intervenção sistematizada, foram ressignificados e transformados em objetivações genéricas mais elaboradas. Nesse sentido, Della Fonte (2010) pondera:

> [...] o acesso às formas mais elaboradas de conhecimento envolve o distanciamento, uma nova aproximação do viver cotidiano e, ao mesmo tempo, uma nova aproximação no qual esse cotidiano pode ser redimensionado, reavaliado e enriquecido (DELLA FONTE, 2010, p. 137).

Quanto à identificação das características da produção humorística de Henfil, os alunos apontaram algumas particularidades: "Nesse quadrinho, os personagens não são aqueles que ele costuma desenhar"; "O quadrinho tem mais desenhos, mais detalhes, não tem o vazio dos quadrinhos anteriores"; "Mais uma vez, ele não quis fazer o leitor rir, mas criticar, fazer a gente pensar".

Nesse sentido, percebe-se que, com as atividades, os alunos foram estimulados a atuarem responsivamente em relação à produção de sentidos para a linguagem verbo-visual henfiliana, contribuindo, desta forma, para a formação de leitores críticos. Ramos (2014b) ressalta que em suas palestras sobre quadrinhos, em especial para alunos do curso de Letras, a plateia reage com espanto diante das

> [...] inúmeras possibilidades de abordagem que a linguagem dos quadrinhos permite. A impressão de que se trata de 'leitura para criança' ou de que seja algo de menor importância é substituída por um profundo respeito e pela vontade de se aprofundar no tema. Afastada a indiferença e o preconceito com relação aos quadrinhos, descobre-se um caminho riquíssimo a ser trilhado (RAMOS, 2014b, p. 84).

É este caminho de múltiplas possibilidades para o trabalho pedagógico voltado para a formação de leitores críticos que buscamos trilhar nesta pesquisa com os quadrinhos de Henfil.

Acesso em: 09 nov. 2017.

6.11 DÉCIMO PRIMEIRO ENCONTRO: DIA 27/06/2017

Com 22 alunos presentes, foi realizada a atividade 15, em dupla (Figura 99), proposta pelo material educativo: uma entrevista estruturada com cinco perguntas sobre a divisão das tarefas domésticas na família de cada um e possibilidades de mudança. Intentava-se, por meio do ato educativo, promover a formação de uma relação consciente do aluno com sua vida cotidiana, isto é, objetivações genéricas para-si, só possíveis por terem como base as objetivações genéricas em-si.

> As objetivações genéricas em-si são produzidas pelos seres humanos sem que necessariamente estes mantenham uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção. Os homens produzem a linguagem, os objetos, os usos e costumes de uma forma "natural", "espontânea", isto é, através de processos que não exigem a reflexão sobre a origem e sobre o significado dessas objetivações. Esse significado é dado naturalmente pelo contexto social. O mesmo não pode se dar com as objetivações genéricas para-si. Por exemplo, os homens precisam refletir sobre o significado dos conhecimentos científicos para poderem produzir e reproduzir a ciência (DUARTE, 2007, p.33).

Figura 99 - Realização das entrevistas

Fonte: Registro feito a pedido da autora, 2017

Para a realização da atividade, cada dupla recebeu uma cópia da entrevista (Apêndice E), e entrevistaram o colega, transcrevendo as respostas. Em seguida, eles trocaram as funções. Faremos uma breve apresentação das respostas, que ajudam a traçar um perfil dos alunos sujeitos desta pesquisa.

Foram entrevistadas treze pessoas do sexo feminino e nove do sexo masculino. Em relação à raça, oito se denominaram "pardo"; oito, "branco"; dois, "moreno"; uma, negra; um, preto;

uma, amarela; e uma não declarou. Quanto à constituição familiar, apenas quatro deles não apresentam família formada por pai, mãe e irmãos, sendo assim constituídas: mãe, irmã, avó e avô; mãe, avó e avô; mãe, avó, tia, irmãos; avó, tio e tia. Em relação à profissão de cada membro da família, as respostas foram variadas, principalmente, tendo em vista a profissão dos homens: caminhoneiro, serrador, boiadeiro, vendedora, borracheiro, pedreiro, estudante, auxiliar de serviços gerais, polidor, lavador de carros e agricultor. A profissão da mãe ou de outra figura feminina com a mesma função (avó, tia) teve pouca variação: três são "do lar"; seis são "dona de casa"; cinco "trabalham em casa"; uma "não trabalha". Esse último caso, citado por uma aluna, remete-nos a uma suposta desvalorização do trabalho doméstico, conteúdo já problematizado. Com empregos – supostamente – formais, foram citados: faxineira, cuidadora de senhora, arrumadeira e caixa de supermercado.

Na questão "Como são divididas as tarefas domésticas em sua casa", houve uma predominância da figura feminina na realização de tais tarefas. Mesmo nos casos em que a mãe trabalha em casa, a divisão ainda se dá entre ela e as demais mulheres da casa: "Vó, faz comida; eu [aluna], arruma a casa; mãe, lava o banheiro; irmão, não faz nada (só bagunça); vô, assiste televisão o dia todo"; "Não são divididas. Só eu e minha mãe fazemos as coisas" (o pai e os dois irmãos não realizam tarefa doméstica)"; "Dia de semana, só minha mãe que trabalha e no final de semana, eu e minha irmã" (o irmão e o pai não foram citados); "Minha mãe arruma a casa toda, meu pai, às vezes, lava a louça e meu irmão, nada"; "Minha mãe e eu fazemos comida e arrumamos a casa; meu pai coloca comida dentro de casa" (o irmão não foi citado); "Minha mãe faz a janta [além de trabalhar fora], eu fico com a parte da cozinha [a aluna] e minha irmã mais velha com o resto da casa e o almoço". Apenas cinco alunos discriminaram uma divisão das tarefas domésticas, mesmo a mãe ficando com a maior parte do trabalho, e desses, três a mãe trabalha fora: "Eu [aluno], limpo a louça; pai limpa o quintal; mãe, limpa a casa; irmã, guarda os brinquedos"; "Meu pai faz comida e eu arrumo a casa"; "Minha mãe arruma a casa, o pai arruma o quintal e lava a varanda e minha irmã lava a louça".

Na pergunta "Na sua opinião, há alguma diferença na divisão do trabalho doméstico entre homens e mulheres na sua casa? Explique.", treze alunos deram respostas negativas, porém quatro justificaram reforçando a ideia de que cabe ao homem "ajudar" nos serviços domésticos. Três alunas citaram a tripla jornada de trabalho da mulher, indicando uma

incorporação do conceito para a problematização da prática social: “Não há diferença, porém o meu pai trabalha fora e ao chegar em casa não faz nada porque está muito tarde”; “Não há diferença, pois eu [o aluno] arrumo a cozinha, meu quarto e ajudo a cuidar de meus irmãos menores. Minha mãe faz o restante quando chega em casa à noite”; “Não, porque meu pai ajuda quando precisa e minha mãe faz quase tudo depois que volta do trabalho”. Os outros dez alunos disseram que havia diferença quanto a divisão sexual do trabalho doméstico: “Não, mas quando meu primo morava com a gente, ele achava que só as mulheres tinham que fazer tudo e ele nada! Agora, meu pai e irmão ajudam quando podem”; “Tem sim porque meu pai só faz as coisas que são do interesse dele, como lavar o carro para sair”; “Existe porque meu pai trabalha fora e raramente ajuda nos deveres domésticos”; “Meu pai e irmão só varrem o terreiro quando estão com vontade e eu e minha irmã que arrumamos a casa e fazemos outras coisas”.

Ao serem questionados sobre o que poderia ser modificado em relação à divisão das tarefas domésticas, dez alunos responderam “nada”, sendo que desses, cinco, foram os que haviam respondido “sim” na pergunta anterior, ratificando a importância para as famílias de haver uma maior igualdade na execução dos trabalhos domésticos entre homens e mulheres. Doze alunos responderam com sugestões de mudanças: “Meu irmão ajudar mais”; “Meu pai ajudar um pouco mais, apesar dele ter um desfibrilador (sic) no peito e não poder fazer muita coisa”; “Meus primos podiam lavar a louça”; “Poderia ser dividido igualmente”; “O meu tio podia ajudar também”.

Quanto a opinião dos alunos sobre o trabalho doméstico, foi enfatizada a sua não valorização, apesar de ser um “trabalho importante, se não a casa fica muito ruim”. Duas alunas responderam: “Eu não tenho preconceito com essa profissão, mas eu sei que posso escolher fazer outra coisa, ter outra profissão. Eu quero fazer Direito” e “Tudo bem que quando marido e mulher trabalham fora, os dois ficam cansados. Mas é sempre a mulher que chega e ainda vai fazer a janta, arrumar a casa, e o marido fica sentado assistindo TV”.

Pelas observações dos alunos, foi possível traçar um perfil das famílias e de como ainda persiste a não divisão do trabalho doméstico, cabendo, majoritariamente, às mulheres a responsabilidade com a casa e os filhos. Também se evidenciou um número considerável de mulheres sem emprego formal, o que aumenta a dependência ao marido, ainda considerado o

provedor do lar[110].

Após a realização das entrevistas, as duplas que desejaram fizeram a apresentação dos resultados para a turma. Nesse momento, diante das respostas enunciadas, houve relatos em desacordo, porém, em nenhum momento os alunos se desrespeitaram, ratificando, assim, a concepção de diálogo proposta por Bakhtin (1997), que não implica, necessariamente, concordâncias, mas espaço de tensão.

> De fato, qualquer enunciado concreto, de um modo ou de outro ou em um grau ou outro, faz uma declaração de acordo ou desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão apenas justapostos, como se alheios fossem uns aos outros, mas encontram-se em um estado de tensão constante, ou de interação e conflitos ininterruptos (BAKHTIN, 1997, p. 80).

6.12 DÉCIMO SEGUNDO ENCONTRO: DIA 28/06/2017

Dando continuidade ao capítulo V, com vinte presentes, um aluno voluntário leu o texto *O Trabalho para Mulheres Brancas e Negras* e o trecho de reportagem sobre trabalho doméstico com recorte de raça. Após a leitura, os estudantes comentaram: "Mas existem também profissões que são consideradas para mulheres e elas ganham menos, como enfermeiras, professoras"; "Por isso que o trabalho doméstico é feito por mulheres. Não é valorizado. E as empregadas domésticas são a maioria negras e ganham muito pouco". Um aluno perguntou o que era trabalho formal e informal, tendo sido respondido por outro: "Formal é o trabalho que a pessoa tem carteira assinada, como meu pai, que é polidor. Informal é quando a pessoa não tem carteira assinada". Outra aluna completou: "É igual uma mulher que trabalha em casa fazendo o serviço da casa: é trabalho informal. Quando ela trabalha na casa de alguém com carteira assinada, é formal, tem direitos".

Tendo em vista os diálogos produzidos pelos alunos, sujeitos históricos que interagem em determinadas condições materiais de existência, reiteramos a concepção bakhtiniana de língua

[110] "No Brasil, devido à cultura fortemente influenciada por uma lógica patriarcal, observa-se uma hierarquia entre os sexos na qual o papel social masculino sempre esteve ligado a atividades públicas e políticas, garantindo ao homem o protagonismo social, ao passo que as atividades femininas, tradicionalmente, estiveram ligadas a atividades reprodutoras. Assim, o lugar da mulher na família esteve sempre muito ligado ao cuidado da casa, do marido e dos filhos, ao passo que o homem, de maneira geral, era responsável pelas atividades de provimento e proteção dos membros de sua família, seja ela a família extensa colonial, seja a nuclear, que surgiu a partir do desenvolvimento da burguesia urbana no Brasil do século XIX" (NADER; MORGANTE; SILVEIRA; FERRARI, 2016, p. 263).

utilizada nesta pesquisa. Para Bakhtin (1997), a verdadeira substância da língua é constituída nas relações sociais entre sujeitos históricos organizados socialmente, que interagem em condições concretas e materiais de existência por meio de enunciados não como entidades abstratas, mas como acontecimentos determinados por uma dada esfera de produção de sentidos.

Dando sequência aos diálogos construídos nas interações entre os alunos, mediados pelos textos do material educativo, foi lido o quadrinho de Henfil, o qual motivou indignação nos estudantes: “Ai, que mulher cínica!”; “Não tem graça nenhuma isso!”; “Mas o Henfil queria criticar, não é para ter graça mesmo!”; “Eu acho que a patroa é gordinha por não fazer nada, só fica sentada comendo e a empregada é magra por trabalhar muito. Deve ser”. As reflexões evidenciaram não só a apropriação dos elementos verbo-visuais dos quadrinhos de Henfil, mas também um posicionamento crítico, quando o leitor

> [...] reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade. Como empreendedor de um projeto, o leitor crítico necessariamente se faz ouvir. A criticidade faz com que o leitor não só compreenda as ideias veiculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas (SILVA, 2011, p. 93-94).

Em seguida, um aluno realizou a leitura da sinopse do filme *Histórias Cruzadas*, o que os deixou curiosos, sendo, então, passados para eles trechos do filme e o trailer. Durante a exibição, os alunos expressaram expressões de indignação: “Nossa! Que horror!”; “E as brancas também não podem ter doenças?!”; “Como pode alguém fazer isso?! Parece que as negras são animais”; “Aqui tem aquele negócio de democracia racial, pessoal faz de conta que não tem racismo. Lá, parece que eles não fazem questão de esconder até hoje”. Pelas enunciações dos alunos, inferimos que houve a apropriação de conceitos trabalhados nos encontros, pois eles conseguiram apontar as contradições na realidade concreta, semelhante àquela encontrada no filme. Passaram, portanto, do senso comum para uma consciência filosófica sobre a prática social e condições materiais de vida. Conforme assevera Saviani (1996):

> [...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de ‘classe em si’ para a condição de ‘classe para si’ (SAVIANI, 1996, p. 7).

Dando prosseguimento, os alunos realizaram a atividade 16, quando conseguiram identificar as diferenças entre o trabalho doméstico remunerado exercido por mulheres brancas e negras e o porquê de tais diferenças: “As negras recebem menos fazendo o mesmo trabalho porque existe discriminação por causa da cor da pessoa”; “Elas trabalham igual, mas a mulher negra ganha menos”; “As mulheres negras e o trabalho delas não é valorizado por causa do racismo, por isso ganham menos e trabalham em condições piores”; “Eu acho que tem diferença também no trabalho. Se é para fazer trabalho doméstico, uma negra consegue o emprego, porque é desvalorizado e pagam menos”; “Para mim, ainda pensam que é igual no tempo da escravidão. Muito triste isso!”; “Eu conheço uma pessoa que sempre reclama da maneira como é tratada na casa onde ela trabalha. Ela diz que parece que os patrões têm medo até de chegar perto dela”. Assim, nas respostas, os alunos utilizaram o conhecimento (re)elaborado por eles nos encontros devido às relações que estabeleceram entre o racismo, a escravidão e a desvalorização do trabalho e das mulheres negras. Ao mesmo tempo, acreditamos ser possível, pela apropriação do patrimônio das objetivações humanas, os alunos terem potencial para atuarem no sentido de modificarem as condições sociais que limitam a emancipação e a humanização plenas.

> Trata-se, portanto, da dialética entre indivíduo e sociedade que se traduz na questão da necessidade de atuação tanto no sentido das transformações internas à atividade do indivíduo, como no sentido da transformação, por meio de ações individuais e coletivas, das condições sociais limitadoras das possibilidades de liberdade das atividades humanas. Mas a transformação das condições sociais é feita pelas pessoas que se formaram nessas condições. Para que essa transformação ocorra, é preciso que os indivíduos desenvolvam a capacidade de desnaturalização dessas condições, o que requer o domínio de conhecimento da realidade sócio-histórica para além dos fenômenos imediatamente perceptíveis na cotidianidade (DUARTE, 2016, p. 125).

Considerando o ambiente fora do doméstico, os educandos apontaram também algumas diferenças nas condições de vida entre brancas e negras, porém necessitaram de nossa mediação, pois citaram apenas as causas do fenômeno, sem elencar situações concretas. Após a mediação, os alunos elaboraram as seguintes reflexões: “As mulheres negras têm mais dificuldade de conseguir um emprego melhor, que pague mais”; “As negras foram condenadas a ficarem presas no passado da escravidão”; “Existem trabalhos que são mais pesados, aí, preferem contratar as negras, como se elas tivessem mais força”; “Tem muita mulher negra que começa a trabalhar na informalidade desde cedo porque precisam, ou engravidam. Isso dificulta elas estudarem e conseguirem bons empregos depois”; “As condições de trabalho são piores quando o trabalho é informal. E não tem tanta mulher branca

na informalidade. É mais negra, como está escrito na reportagem"; "O filme mostra também que as mulheres negras podem ser mais desrespeitadas do que as brancas nos trabalhos".

Na pergunta sobre a crítica feita por Henfil, não houve dificuldades para a produção de sentidos, tendo em vista os elementos verbo-visuais dos quadrinhos: "A escravidão ainda está presente no nosso cotidiano"; "Que esse negócio de democracia racial não existe e que parece que nem houve abolição da escravatura"; "Ele mostra que, por causa do racismo, a mulher branca se sente com mais poder do que as negras, que vivem em condições piores"; "Ele buscou mostrar a exploração da mulher negra"; "A desvalorização do trabalho doméstico, o baixo salário das negras, que é pior do que o das brancas, o racismo no ambiente de trabalho"; "Os poucos direitos das empregadas domésticas porque nem sempre elas têm carteira assinada". Nessa questão, mais uma vez, percebemos que os alunos trouxeram o conhecimento de mundo que eles já possuíam (conhecimento sincrético) para estabelecerem relação com o quadrinho e demais textos, entrelaçando discursos e vozes presentes no quadrinho henfiliano. Um aluno utilizou o conceito de democracia racial, demonstrando a sua incorporação e instrumentalização para a análise dos elementos da totalidade integradora e para uma possível catarse, na qual o aluno, de um sincretismo inicial sobre a realidade social do conteúdo trabalhado, chega a uma síntese, momento no qual estrutura, em nova forma, seu pensamento sobre questões que conduziram seu processo de aprendizagem (SAVIANI, 2012).

Na pergunta referente aos diálogos entre o quadrinho, a reportagem e o filme, os alunos demonstraram dificuldades. Em alguns casos, houve somente a descrição de cada texto: "O filme conta a história de domésticas, todas negras, e o quadrinho tem uma crítica do dia a dia. A reportagem traz umas estatísticas sobre trabalho doméstico"; "O quadrinho mostra que a mulher negra trabalha; no filme, que elas trabalham sofrendo e na reportagem tem os números sobre a diferença entre os trabalhos"; "As mulheres negras trabalham mais, ganham menos, têm piores condições de trabalho, vão mais cedo para o mercado de trabalho"; "Mostra o racismo e a exploração da mulher negra nos três"; "As patroas só mandam as empregadas fazerem tudo e humilham, sendo que a escravidão acabou".

Apesar das dificuldades para compreenderem a última questão, os alunos indicaram uma reflexão sobre os conteúdos e produziram encontros na sala de aula pela compreensão ativa dos textos e vozes que circularam, bem como nas relações dialógicas constituidoras dos sujeitos e nas quais os sentidos jamais se fecham ou estão sozinhos, pois necessitam do

encontro com o outro, do excedente de visão, imprescindível para o devir humano. Assim,

> Os efeitos, a partir da abordagem dialógica, projetam-se como efeitos, sendo assim, irredutíveis a uma só possibilidade, apesar de em determinados contextos enunciativos haver sentidos predominantes. Com isso, os efeitos de sentido existem a partir de construções discursivas, das quais o sujeito não é 'a fonte de seu dizer', uma vez que se constitui de modo dinâmico, com a instituição histórico-social. Em outras palavras: os sujeitos e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais e na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana (DI FANTI, 2003, p. 98).

6.13 DÉCIMO TERCEIRO ENCONTRO: DIA 03/07/2017

Com 21 alunos presentes, o encontro foi iniciado com a música de MC Carol, intitulada 100% Feminista. Os alunos demonstraram empolgação e, principalmente, surpresa, pela música ser um funk (música "proibida nas escolas", fato relacionado à criminalização das manifestações culturais da periferia em nossa sociedade, bem como de seus modos de vida e valores). Com a mediação efetivada pelas perguntas que levaram à reflexão sobre a música e a uma desconstrução do funk como algo "de menor valor cultural" ("Por que será que o funk é "proibido" nas escolas? "Qual a diferença desse funk para os outros?"), os alunos produziram as respostas: "Esse funk é diferente dos outros que eu já conhecia porque não fala mal da mulher"; "Eu acho que tem funk que é proibido porque muitos têm palavrão, xingam a mulher. Esse não tem nada disso"; "Eu gostei desse funk! Ele fala sobre a violência contra as mulheres e faz a gente refletir, ao mesmo tempo, que dança"; "Bem, agora eu vejo que existe funk legal também, crítico, igual os quadrinhos"; "Eu acho mesmo é que o pessoal não gosta do funk porque é música feita pelos negros e tem muito pobre. Tem racismo nisso aí!"; "Pessoal não gosta nem de pobre nem de negro. Fica difícil gostar do funk!". Nesse sentido, os alunos partiram de um conhecimento já existente (sincrético) sobre o funk e que fazia parte da prática social inicial e produziram um outro conhecimento mais elaborado e crítico desse estilo de música e do cotidiano deles, desnaturalizando as condições sociais determinantes da criminalização desse estilo musical.

Em seguida, questionamos os alunos sobre as mulheres citadas na música e se eles já tinham ouvido falar de alguma. Diante das negativas, nós os provocamos com a pergunta "Será por que vocês nunca ouviram falar delas?": "Talvez porque não sejam pessoas importantes para serem estudadas na escola, mas ela não ia colocar o nome delas na música à toa"; "Bem, já é

difícil a gente estudar sobre mulheres na escola, geralmente é só sobre homens. Eles que fazem parte da nossa história.... Eu acho"; "Como eu já vi a foto delas no material educativo, é porque elas são negras. Então, é para fazer de conta que a nossa história só os homens brancos que fazem"; "Então deve ser por racismo e machismo mesmo!". Nesse sentido, ressituamos o conteúdo em uma nova totalidade social, levando os alunos a um outro posicionamento intelectual frente aos desafios postos pela prática inicial. Dessa forma, nas palavras de Saviani (2005), os conteúdos devem se voltar ao mais elevado desenvolvimento do sujeito, sendo a escola o espaço institucionalizado para a socialização do saber humano traduzido em saber escolar, e que deve ser transmitido nas formas mais adequadas à sua apropriação

Após as problematizações, lemos a história das quatro mulheres citadas na música: Aqualtune, Dandara, Chica da Silva e Carolina Maria de Jesus. Além da leitura dos textos escritos, foram lidas as imagens. Nesse momento, as palavras de um produziram outras nos demais alunos, que juntos, formaram um texto inacabado e com múltiplas vozes, no qual o princípio dialógico e a alteridade participaram como elementos constitutivos dos sentidos. Tal acontecimento nos remete a Bakhtin (1997):

> Compreender a enunciação de outrem, significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica (BAKHTIN, 1997, p. 137).

Em seguida, a professora voltou a uma questão levantada pelos alunos em um momento no qual ainda não haviam produzido as relações necessárias para a apropriação do conhecimento de forma articulada (a totalidade do concreto pensado) por meio da síntese, ou, nas palavras de Saviani (2005, p. 141): "[...] o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise". Assim, foi retomada a pergunta feita por uma aluna: "Por que não existe rua com nome de mulher?", acrescentando-se: "Alguém aqui mora em rua com nome de mulher?". Todos os alunos disseram que moravam em ruas com nome de homem, ou sem nome (ruas projetadas ou locais na zona rural). Houve também as seguintes reflexões: "Existir, existe, mas são poucas"; "Eu penso que do mesmo jeito que a gente não estuda as mulheres na escola, são poucas, quem coloca os nomes nas ruas são os homens e colocam os nomes deles"; "Talvez porque pelo machismo, a sociedade acha que as mulheres não merecem a

homenagem de terem seus nomes em ruas"; "Pode ser também porque a rua é pública. E rua não é lugar de mulher, falam assim". Nesse sentido, os alunos passaram dos conceitos cotidianos aos científicos, respondendo aos desafios da prática social e às dimensões dos conteúdos propostas na problematização e incorporados durante todo o processo. Reiteramos que a aquisição dos conhecimentos científicos implica, consequentemente, a reconstrução dos conceitos espontâneos em uma articulação e transformação recíprocas pela mediação do professor (DUARTE, 2013a). Vislumbramos, então, uma perspectiva de transformação coletiva e consciente da realidade social, que só é possível pela compreensão do cotidiano e análise das possibilidades de mudança, pois "[...] tanto no pensamento quanto na ação, não se cria o novo sem a apropriação do já existente. Não se podem criar novas ideias do nada, é preciso trabalhar a partir das ideias existentes" (DUARTE, 2013a, p. 17).

Ao realizarem a atividade 17, no item referente ao porquê de as mulheres terem sido citadas na música, responderam: "Porque elas são mulheres guerreiras"; "Porque cada uma delas tem uma história que foi esquecida e é importante para a gente entender a nossa história verdadeira"; "Porque as mulheres negras nunca aparecem nas músicas ou nos livros e a MC Carol quis homenagear elas"; "Porque elas fazem da história e não são reconhecidas por serem mulheres e negras".

Sobre o estudo na escola a respeito da participação das mulheres na história, os educandos analisaram: "Nunca estudei. Porque só os vencedores brancos e homens contam a história"; "Não estudamos porque as mulheres e o que elas fazem é invisibilizado pela história e pela escola"; "Eu já tinha estudado sobre a Dandara, a mulher do Zumbi. Mas acho que foi só ela e a princesa Isabel". Um aluno não respondeu à questão.

Na pergunta sobre a relação entre a música e o quadrinho de Henfil, os alunos responderam de maneira superficial, demonstrando, novamente, a dificuldade em relacionarem textos. Pensamos também na hipótese de haver, nesse caso, uma dificuldade nossa na elaboração da pergunta de forma clara, ou uma expectativa por determinadas respostas dos alunos, sem nos colocarmos no lugar deles e permitir outras possibilidades de relações dialógicas pautadas na alteridade. Por isso, é imprescindível que o pesquisador se coloque como um sujeito em constante ressignificação e análise, procurando "[...] ser parte integrante da investigação, cuja compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa" (FREITAS,

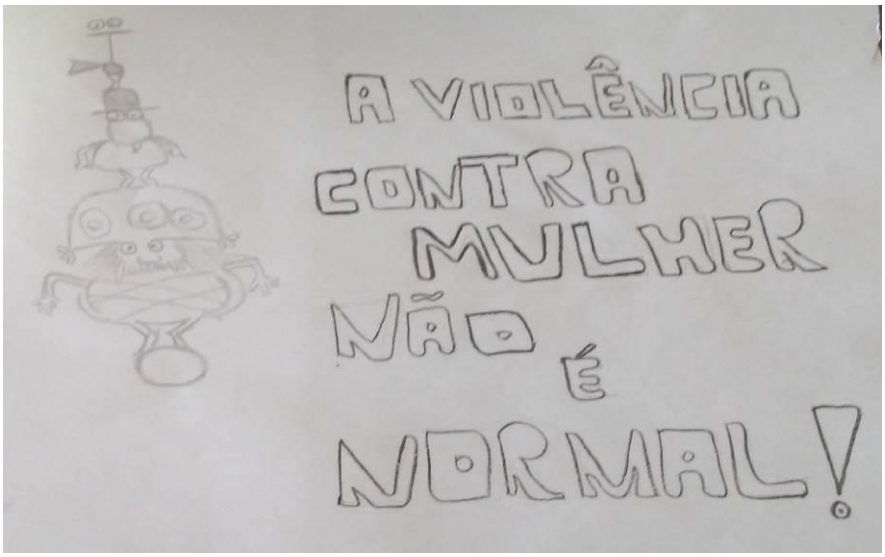
2007, p. 28).

Assim, na referida pergunta, eles produziram as enunciações: “Os dois falam sobre a violência contra as mulheres negras, física ou psicológica”; “A música fala sobre mulheres que sofrem e não são reconhecidas e no quadrinho o Henfil mostrou a mesma coisa só que pelo desenho”; “Os dois falam da exploração, violência e desvalorização sobre a mulher negra”; “Falam de racismo, misoginia, preconceitos, que existem desde o tempo do Henfil”; “A MC Carol fala sobre violências que ela presenciou e o Henfil faz um desenho com uma crítica que ele pode ter vivido, visto, ou ouvido dizer, ou só imaginou mesmo. A gente sabe que existe”.

Os alunos assumiram uma posição crítica e responsiva ao construírem sentidos variados para a frase de Carolina Maria de Jesus “Eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos”: “A maioria dos negros mora em favela, ganham pouco, são discriminados e é pior quando se é mulher”; “Eu já ouvi dizer de gente que mora em bairro pobre em Cachoeiro e tem vergonha de dizer que mora lá porque sofre muito preconceito”; “Ela quis dizer que os pobres não têm valor em nossa sociedade. Acho que por causa da nossa história de escravidão”; “Os negros são tratados como lixo e por isso, quando é mulher, se ela tem menos valor, podem bater nela. É isso que pensam”; “Quem tem poder se dá bem e têm mais condições de vida”; “As mulheres negras e pobres não são valorizadas e por isso nas favelas elas são descartadas pela cidade”; “Só porque elas moram na favela, não podem ter um trabalho digno, igual os brancos, não podem ganhar o mesmo salário, não podem ser do mesmo nível que os brancos”.

Ao final do encontro um aluno me entregou um desenho (Figura 100) feito por ele e disse: “Enquanto a gente discutia, eu fui desenhando. Eu gosto de desenhar depois que penso algumas coisas”. Tal fato nos fez refletir que a catarse pode se manifestar na forma de um desenho feito por um aluno após ele “pensar sobre algumas coisas”. Assim, ele demonstrou que partiu de sua prática, problematizou as questões postas, apreendeu os instrumentos necessários à compreensão da realidade em suas múltiplas determinações e buscou a resolução de tais questões pela ressignificação dos conteúdos, materializados no desenho.

Figura 100 - Texto elaborado espontaneamente por aluno



Fonte: Elaborado por aluno, 2017

A atividade de produção textual do capítulo V não pode ser realizada neste dia, pois a turma teve que sair mais cedo para participar de uma atividade extraclasse. Tendo em vista que o número de encontros já havia sido acordado e que todas eles deveriam ser realizados antes do recesso escolar, não foi possível retomar a atividade.

6.14 DÉCIMO QUARTO ENCONTRO: DIA 04/07/2017

Na presença de 23 alunos, iniciamos o encontro com leitura realizada por nós. Foi solicitado aos alunos que pensassem sobre o texto e buscassem relações com o que já havíamos discutido. O texto foi lido em voz alta e todos ficaram atentos e curiosos.

“Pai e filho sofrem um acidente terrível de carro. Alguém chama a ambulância, mas o pai não resiste e morre no local. O filho é socorrido e levado ao hospital às pressas. Ao chegar ao hospital, a pessoa mais competente do centro cirúrgico vê o menino e diz: ‘Não posso operar esse menino! Ele é meu filho!’.[111]

Após a leitura, indagamos os alunos: “Quem vocês acham que é a pessoa mais competente do centro cirúrgico?”. Cinco alunos disseram ser a mãe, os demais ficaram indagando uns aos outros: “Tá confuso isso!”; “Será que é a mãe?”; “Não sei, não!”. Ao falar para os alunos que

[111] Disponível em: http://hbrbr.uol.com.br/desconstruindo-preconceitos/. Acesso em: 25 maio 2017.

era a mãe, vários demonstraram surpresa. O momento foi oportuno para os diálogos entre eles: “Eu acho que a gente não pensa logo de cara que é a mãe por machismo mesmo. A gente estuda sobre isso, mas muitas vezes nós somos machistas”; “É porque é difícil imaginar a mulher como a pessoa mais competente do centro cirúrgico. Quando fala em competência a gente imagina primeiro um homem! Que coisa!”; “Uma coisa tão simples e a gente complica porque duvida que uma mulher pode ser a pessoa mais competente do centro cirúrgico”; “É igual quando a gente pensa que uma mulher não vai ser engenheira, física, matemática, empresária. A gente pensa a mulher em outras profissões, que não são tão valorizadas até”. Apesar de somente cinco (um aluno e quatro alunas) terem respondido à questão, o momento possibilitou a escuta do outro, a dúvida, a contradição, a produção de conhecimento e a valorização da diversidade e da divergência, pois foram interrogadas as certezas e as incertezas, de maneira a despojar os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta e imutável. Nesse sentido, o novo indicador da aprendizagem escolar foi a demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das questões sociais a que deveriam responder, bem como a ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social. Sendo assim:

> O conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar, não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma, produzindo-se uma mudança. O aluno passa, então, a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível de pensamento cotidiano [...] (DUARTE, 2016, p. 137).

Ao prosseguirmos com nossas atividades, realizamos a leitura de um quadro com a relação de alguns direitos alcançados pelas mulheres desde 1946, no Brasil, dando início ao capítulo VI. Cada aluno leu as conquistas referentes a determinado ano e fizeram considerações relativas às expressões “mulher honesta”: “O que eles queriam dizer com isso?”; “Deve ter sido motivo para muito homem matar mulher. Igual aquele negócio de ‘legítima defesa da honra’”; “Se a mulher não fosse ‘honesta’ podiam fazer o que quisessem com ela? Que horror!”; “Me lembrei daqueles primeiros quadrinhos do Henfil no material, quando ele dedica às quatro mulheres assassinadas”; e à expressão “falta de virgindade” como motivo para anulação de casamento, o que foi motivo de risos e reflexões: “O homem pedia para anular o casamento por ISSO?! Nossa!”; “Tá certo que dizem para a gente casar virgem, mas anular o casamento? Não tinham mais nada importante para eles se preocuparem?”.

Em seguida, foram lidos o texto “O que pode ser feito?”, as imagens de campanhas publicitárias e dois grafites, os quais despertaram a atenção dos alunos, pois disseram nunca terem visto grafites em material de escola: “Acho legal grafite! Conheço um cara que desenha macaco”; “Nunca tinha visto grafite assim no papel, a imagem deles, só na rua. Mesmo assim, é difícil um lugar em Cachoeiro que tenha grafite”; “Pessoal tem preconceito ainda”; “Tem o grafite e tem o pixo também”; “Acho bonito e também é legal a crítica que eles fazem”. Enfatizamos, diante das considerações dos alunos, a necessidade de trabalharmos com textos e linguagens diversificados, que despertam o interesse dos alunos e contribuem para a formação de leitores críticos, conforme evidencia Silva (2000), para quem a leitura constitui-se em uma prática social e histórica, a qual precisa ser compreendida como um processo em que se envolvem vários objetos, temas e linguagens a serem desvendados.

A imagem de uma das campanhas apresenta o texto: “Violência contra a mulher também é problema seu”, que levou os alunos a dialogarem com o ditado “Em briga de marido e mulher não se mete a colher”, trabalhado em outras atividades: “As pessoas falam para a gente não se meter, mas não dá! Tem que fazer alguma coisa! Pelo menos ligar para a polícia!”; “O que não pode é a gente achar natural o que acontece dentro das casas das pessoas quando é uma violência”; “Pessoal fala assim porque é como se dentro das casas as pessoas pudessem matar, espancar a mulher e ninguém pudesse fazer nada”.

Ao enunciarem a necessidade de “fazer alguma coisa” e de assumirem uma atitude crítica e responsiva diante de fatos da vida cotidiana e das agressões no âmbito privado, os alunos demonstraram que, por meio das interlocuções sobre violência contra as mulheres, mediadas pela linguagem verbo-visual dos quadrinhos de Henfil e textos afins, é possível contribuir para a formação do leitor crítico.

A fim de produzirem interlocuções entre os textos lidos e os diálogos em sala, foi realizada a atividade 18 (Figura 101), que aborda pontos discutidos anteriormente.

Figura 101 - Alunos realizando atividade do material educativo

Fonte: Registro feito pela autora, 2017

No item sobre a relação entre a frase de uma das campanhas (“Violência contra a mulher também é problema seu”) e outros discursos que circulam em nossa sociedade, os estudantes responderam: “Dialoga com o ditado ‘em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”; “As pessoas têm que se preocupar mais com esse problema, porque não é problema pessoal, de uma família só”; “O pessoal pensa que violência contra as mulheres é uma coisa privada, mas é pública, é para preocupar todo mundo”; “Dialoga com o discurso: a mulher que é culpada, por isso ela tem que apanhar quieta e ninguém pode se meter”; “Eu penso que dialoga com o discurso que diz que a mulher tem que depender do marido, é propriedade dele, e, por isso, ninguém deve se meter quando ele bate nela, mas não é verdade”; “A gente não pode aceitar mais um homem dizer que mexeu com uma mulher, agrediu, matou só porque quis ou porque dá um jeito de culpar ela”.

Na questão que objetiva a produção de sentidos para o grafite com a denúncia “A violência contra a mulher não é normal”, os alunos trouxeram discursos que também desnaturalizaram estereótipos e ideias preconcebidas baseadas nos papéis sociais destinados a homens e mulheres: “Quando a mulher usa roupa curta ou muito justa tem homem que pensa que a mulher está pedindo para ser violentada, para passarem a mão nela, falarem gracinha. E não é isso!”; “As pessoas convivem com a violência contra a mulher como algo normal, natural, que faz parte da sociedade e o grafite desnaturaliza isso”; “O grafite desnaturaliza as violências contra as mulheres, que nunca devem ser justificadas”; “O grafite mostra que não é natural violentar mulheres e por isso devemos ter atitude”; “Eu acho importante a gente se preocupar

também com todas as violências, até quando xingam a gente na escola e o pessoal acha graça, brincadeira. E não é. Então a gente tem que denunciar"; "O grafite desnaturaliza a violência contra as mulheres, até no trabalho, que também não é normal"; "No grafite tem uma denúncia que aparece também nos quadrinhos de Henfil porque ele sempre procurou mostrar que não é normal, por isso ele critica e faz a gente pensar".

Sobre a influência da mídia no enfrentamento à violência contra as mulheres, os alunos enfatizaram: "Nem sempre ajuda. Em muitos casos, só naturaliza as violências"; "Contribui com algumas propagandas"; "Na minha opinião, a mídia mais incentiva do que contribui para combater a violência, pois nas novelas, filmes, jornais, colocam as mulheres como escravas ou outros tipos"; "Dificilmente eu vejo alguma coisa assim na TV ou jornal"; "A mídia não contribui. Parece que eles acreditam que os homens não cometem esse tipo de violência"; "Contribui mais ou menos mostrando a mulher apanhando e indo à delegacia denunciar. Ajuda a mulher a enfrentar o medo"; "A mídia denuncia algumas agressões". Não houve discurso que relacionasse a mídia com a culpabilização da vítima, muito comum nos casos de violência contra as mulheres e mencionado em encontros anteriores.

Nesse encontro, foi lido o último grafite do capítulo e realizada a atividade 19. Os alunos não tiveram dificuldade em relacionar a cor vermelha predominante no grafite com o sangue das mulheres vítimas de violência: "O sangue mostra como as mulheres sofrem e são vítimas de violências"; "É o sangue da mulher depois dela ter sido agredida"; "A intenção em usar muito vermelho é mostrar o sangue das mulheres, sangue de dor também"; "Mostra que ela estava sangrando, pois talvez ela foi espancada por ciúmes, por traição, pelo álcool. Sempre acham uma justificativa e a culpa fica sendo dela mesma".

Na última questão, solicita-se uma análise dos elementos verbo-visuais do grafite em diálogo com a violência contra as mulheres. Os alunos apresentaram dificuldades para estabelecerem a relação entre os elementos, pois a maioria se restringiu a descrever a imagem: "A mulher foi espancada e estava caída sangrando no chão"; "Pela mulher não ter ajuda e forças para combater o agressor, acaba ficando sempre no chão cheia de sangue"; "O olhar de sofrimento para o luto, mostrando que temos que acordar para esse tipo de violência" (apenas esse aluno fez referência à frase "Luto como mulher" presente no grafite). Tendo em vista a dificuldade dos alunos, realizamos a mediação pelo questionamento: "Mas e essa frase 'luto como uma mulher'?". Os alunos disseram que não tinham falado sobre ela porque não conseguiram

entender como uma mulher que “luta” podia ter sido morta. Perguntamos, então, se a palavra “luto” tinha apenas o sentido de “lutar”. Nesse momento, alguns alunos comentaram: “Pode querer dizer ‘luto’ pelas mulheres mortas”; “É o luto de morte, quando uma pessoa morre”; “É estar de luto por alguém que morreu. No caso do grafite, é uma denúncia das mortes de mulheres e a grafiteira mostra estar de luto por elas e por essa situação toda também”.

Ressaltamos a importância da mediação nesse momento, que só se efetiva se o mediador, como sujeito responsável, agir com responsividade ao responder o aluno. Nesse sentido, o professor, ao assumir na prática da responsabilidade uma posição dialógica de quem se organiza como “um”, como agente que é, ao mesmo tempo, constituído pelo educando, permite a ele constituir-se como “outro”, oferecendo-lhe também um excedente de visão. Conforme nos aponta Geraldi (2010):

> Se o sujeito é responsável, porque se faz participativamente respondente, no processo de construção do que sempre está a ser alcançado, [...] e se toda a presença do eu se dá na correlação com a alteridade, princípio essencial da individualidade do eu, então este sujeito é um sujeito que está sempre se fazendo, está sempre inconcluso, nunca é igual a si mesmo, e não encontrará jamais uma integralidade que o conforte (GERALDI, 2010, p. 292).

Por isso, a dimensão da responsividade e da responsabilidade movimentam a interação constitutiva da mediação dos sujeitos envolvidos e, ao mesmo tempo, atuam como forças dinamizadoras, dentro da interação, da constituição dialógica da exterioridade do educando, dotado de incompletude relativa e retirado da condição habitual na qual se encontra pelo movimento exotópico do educador, realizado nos processos de mediação, quando os interlocutores assumem uma posição de alteridade constituinte dos diálogos.

6.15 DÉCIMO QUINTO ENCONTRO: DIA 05/07/2017

Com vinte e um alunos, lemos a imagem da Graúna e os quadrinhos de Henfil e, pela segunda vez, houve risos após a leitura: “Parece que ele está falando com a gente! Olha como eles olham para nós no último quadrinho!”; “Por isso ele fez os desenhos dele: tinha esperança que as pessoas lessem e mudassem alguma coisa”; “A esperança está nos personagens do Henfil, porque lendo os desenhos dele, a gente reflete, pensa de jeito diferente”. Ao serem questionados a identificarem elementos da linguagem dos quadrinhos, apontaram o uso do

requadro, as linhas cinéticas indicando movimento, o uso do apêndice e não do balão completo, as marcas de oralidade e o movimento das pernas de Zeferino no segundo quadrinho, que representa “corrida”, utilizado por um aluno em texto apresentado nesta pesquisa (Figura 96).

Antes de realizarem a atividade 20 do material educativo, os alunos se interessaram pela frase de Henfil “Morro, mas meu desenho fica...”, junto a imagem dele e com as datas de nascimento e falecimento do cartunista. Foram feitos os comentários: “Ele esperava que mesmo depois de morto, as pessoas continuassem pensando nas mensagens dos quadrinhos dele”; “Acho que ele conseguiu fazer as pessoas pensarem mais do que rirem com os desenhos dele. Ele conseguiu o que queria”; “Ele deixou tantos desenhos...Isso é bom! A gente pode imaginar que ele ainda está vivo, mesmo tanto tempo depois”; “Ele tinha esperança! Igual a Graúna. A esperança nas pessoas que leem os quadrinhos dele e pensam em mudar alguma coisa, e passam a pensar de maneira diferente”; “Faz tanto tempo que ele morreu!! Nossa! E parece tão vivo!”; “Gostei desse cara! Acho que ele era bem legal!”; “Será que tem vídeo dele no *YouTube*? Vou procurar para ver ele falando!”. As considerações dos alunos apontaram o quanto eles se familiarizaram com os desenhos do cartunista e produziram sentidos para os quadrinhos, ressignificados em um novo contexto sócio-histórico.

Na atividade 20 foi solicitada uma produção de texto, considerando as perguntas problematizadoras: “O que você aprendeu sobre a violência contra as mulheres? Que ações você pretende desenvolver para combatê-la e de que forma os quadrinhos de Henfil contribuíram para seu aprendizado?”. Elencaremos trechos dos textos elaborados:

> Eu consegui pensar sobre o que meu pai fazia com minha mãe. Ele bebia e batia muito nela e eu via tudo. Hoje ele não bebe mais, só que eu nunca tinha conversado sobre isso com ninguém. Foi muito bom para mim ouvir um monte de coisa, pensar, falar e escrever sobre essas violências.
>
> Aprendi que as mulheres e as outras pessoas não devem ficar caladas, devem denunciar. Desde o primeiro quadrinho do Henfil, a gente viu como a mulher pode ser culpada até pelas agressões que ela sofre! As mulheres poderiam ser tratadas com mais respeito, poderia ter menos machismo e os homens têm que pensar bastante sobre isso.
>
> Eu aprendi muitas coisas sobre a violência contra as mulheres, como: não é só a mulher que deve fazer o serviço de casa; se a mulher for vítima de violência, ela não deve ficar calada; eu vi pelas estatísticas o aumento da violência contra as mulheres negras, talvez por causa do racismo junto com a misoginia; eu soube que mesmo que o mercado de trabalho contrate a mulher, é porque em alguns casos elas podem receber menos do que os homens fazendo o mesmo serviço; aprendi sobre o padrão de beleza que também é uma violência contra a mulher, porque sempre exigem de

> nós sermos magras, termos cabelo liso [...] depois disso tudo, se eu estiver em algum lugar e acontecer alguma violência, porque pode acontecer até na escola quando uma menina é xingada, eu não vou ficar calada!
>
> As ações que eu posso fazer para ajudar a combater a violência contra as mulheres são: não deixar os outros rirem ao presenciarem uma cena; não achar natural as violências ou muito menos, culpar a própria mulher; se eu pegar alguém sofrendo violência, eu tenho que tentar fazer alguma coisa; se eu ouvir piadinha sem graça sobre alguma menina, falar alguma coisa; não passar para frente foto de menina pelada; ajudar minha mãe nas tarefas de casa. Henfil me ajudou a pensar sobre essas coisas com os quadrinhos dele. Por isso ele continua vivo!
>
> O Henfil me ajudou a entender que a sociedade é assim há muito tempo, mas a gente não pode achar normal [...] Mulheres têm que seguir padrão de beleza; mulheres brancas arrumam serviço mais fácil, vivemos no meio de um monte de preconceito e devemos de alguma forma mudar isso. Obrigado, Henfil, por ter me ajudado com os seus quadrinhos a pensar mais sobre tantos problemas que a gente ainda enfrenta!
>
> Antes das aulas da Giovanna e de ler os textos, eu lidava com a violência contra as mulheres como uma coisa normal. Tipo, não aconteceu comigo, então eu tô nem aí. Mas agora eu percebi que temos que ajudar as pessoas que passam por isso. Até mesmo o homem agressor porque ele pode ter tido uma criação que fez ele acreditar que é certo, é natural bater na mulher. É bom também mostrar para ele essas coisas que a gente estudou.
>
> Passei a ter muitas ideias sobre esse assunto. Temos que abrir os olhos dos leitores e de quem vê televisão para mostrar que vivemos em um mundo com muita diferença entre homens e mulheres, entre mulheres negras e brancas e as indígenas também. Há muita desigualdade, desrespeito e o pessoal acha natural, acha que só porque é assim não pode mudar. Mas nós, seres humanos, nascemos inteligentes e por isso, a gente pode também mudar o mundo cultivando nossa sabedoria.
>
> Os quadrinhos de Henfil contribuíram mostrando a verdade, criticando, falando o que passa na vida real. Aí eu pude ver que culpam as mulheres, como culparam a Graúna, como tratam as mulheres negras e como tem racismo, igual nos outros quadrinhos dos padres [dos fradins]. Eu acho que os quadrinhos não são só para a gente rir, ou para se entreter, mas eles podem também fazer a gente pensar sobre as coisas do mundo e da vida; é só a gente saber ler direito a linguagem dos quadrinhos.

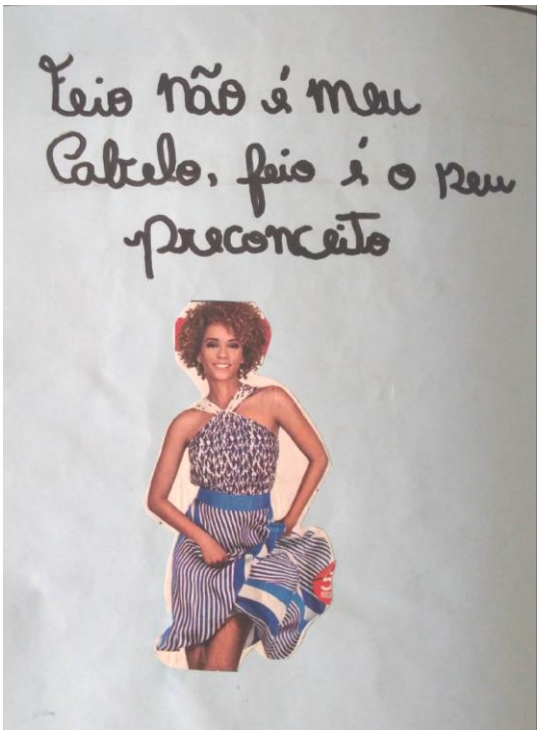
Pelos textos escritos acreditamos ter sido possível atingirmos o objetivo desta pesquisa que é compreender como discussões sobre violência contra as mulheres, mediadas pela linguagem verbo-visual dos quadrinhos de Henfil e textos afins, podem contribuir para a formação do leitor crítico estimulando-o a atuar responsivamente em interlocuções voltadas para os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos relativos a esse tema. Ao mesmo tempo, é possível afirmar que, tendo em vista os conhecimentos apropriados e ressignificados pelos alunos, reafirma-se o potencial desses sujeitos em refutarem os pressupostos alienantes, que buscam inviabilizar leituras críticas e contra-hegemônicas e a transformação das condições materiais de existência.

Tendo em vista o tempo que faltava para o término do encontro, eles pediram para escrever textos em dupla (Figuras 103 a 110), considerando o acesso ao conhecimento sistematizado, possibilitado pelas interações propostas pela intervenção. Esse momento pode ser considerado como um ponto culminante do processo educativo, pois tendo como ponto de partida a prática social, os alunos, pela mediação da análise realizada ao longo dos encontros, passaram da síncrese à síntese e "[...] em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor" (SAVIANI, 2012, p.72). Enfim, retornamos à prática social. Encontramo-nos modificados intelectual e qualitativamente em relação aos conteúdos e à nova realidade que se desvelou em múltiplas potencialidades.

Figura 102 - Elaboração de textos; capítulo VI

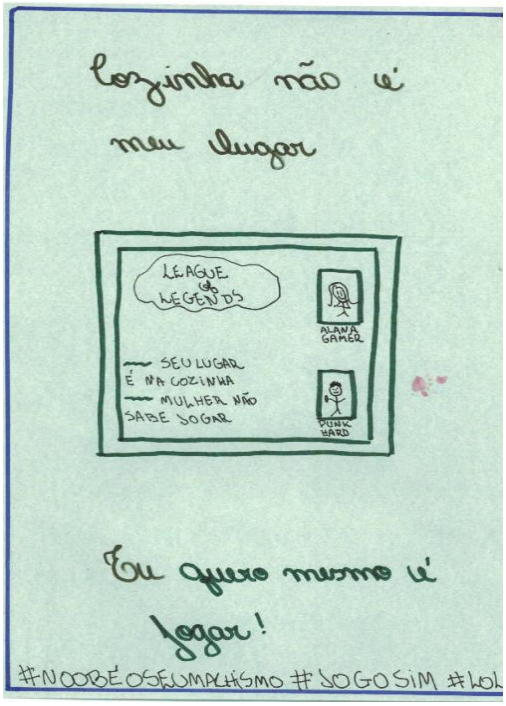
Fonte: Registro feito pela autora, 2017

Figura 103 - Panfleto; capítulo VI



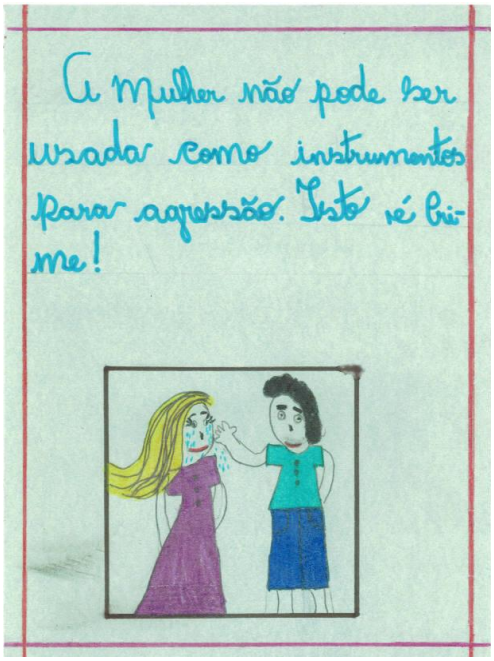
Fonte: Elaborado por aluna, 2017

Figura 104 - Panfleto; capítulo VI



Fonte: Elaborado por aluna, 2017

Figura 105 – Minicartaz; capítulo VI

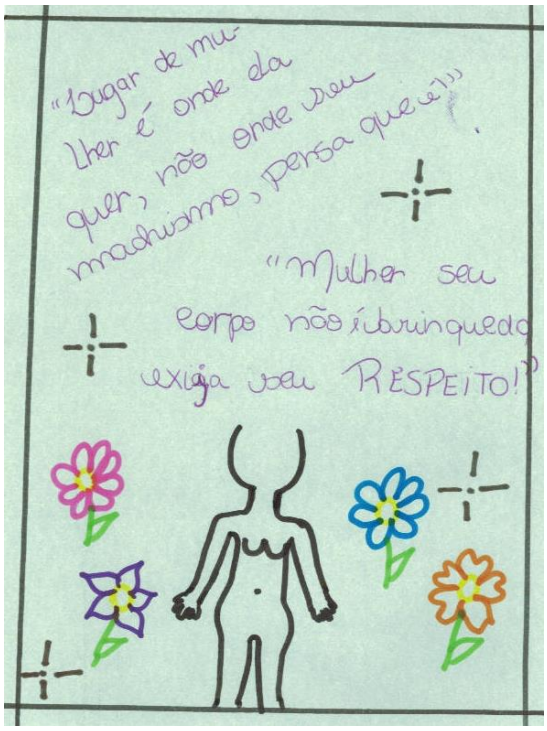


Fonte: Elaborado por aluno, 2017

Figura 106 - Panfleto; capítulo VI

Fonte: Elaborado por aluna, 2017

Figura 107 - Panfleto; capítulo VI



Fonte: Elaborado por aluna, 201

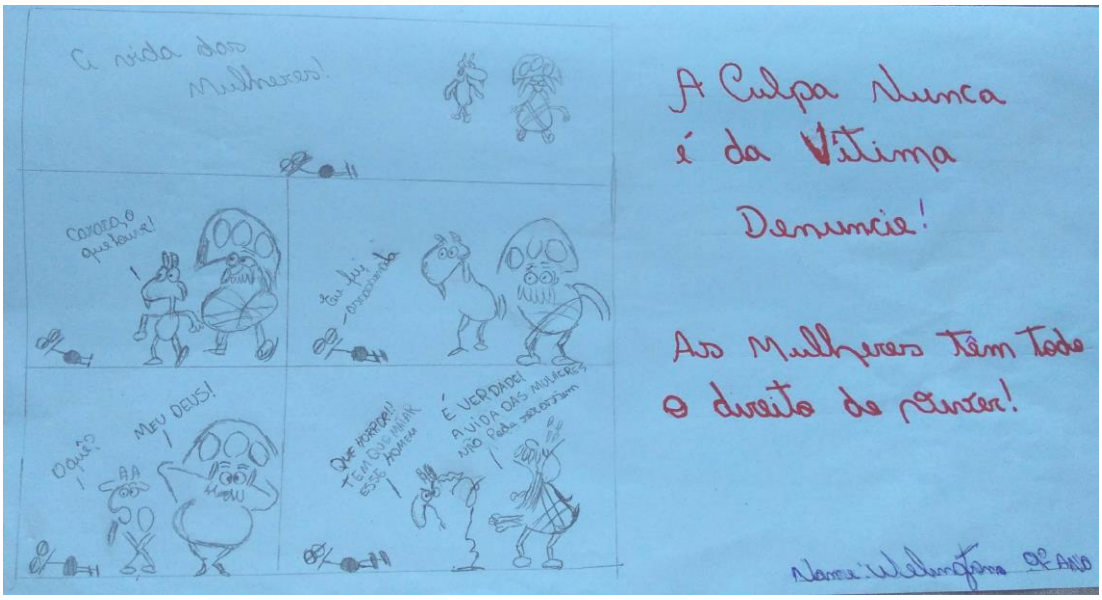
Figura 108 – Minicartaz; capítulo VI

Fonte: Elaborado por aluna, 2017

Figura 109 - Cartaz; capítulo VI

Fonte: Elaborado por aluno, 2017

Figura 110 - Quadrinho; capítulo VI



Fonte: Elaborado por aluno, 2017

Pelos textos elencados, percebemos que, ao retornarmos à prática social, os sujeitos assumiram uma postura crítica e responsiva, e conseguiram, a partir da palavra alheia, construir contrapalavras e uma realidade ressignificada pelo movimento, que partiu do conhecimento sincrético para o conhecimento sintético (o concreto pensado), com potencial para promoverem transformações na vida cotidiana. Os textos mostraram que

> [...] o outro [o aluno] se projeta a partir de discursos variados (passados, atuais, presumidos). São as outras vozes discursivas – posições sociais, opiniões – que vêm habitar de diferentes formas o discurso em construção. Com isso, o outro apresenta-se em diferentes graus de presença no enunciado, às vezes é visível; às vezes está

> escondido, mas sempre está lá como um princípio alteritário (DI FANTI, 2003, p. 98).

Houve, portanto, um novo posicionamento dos estudantes perante a prática social proveniente da apropriação de conhecimentos, da ressignificação de conteúdos, tornando possível uma ação concreta, uma nova maneira de pensar, de interagir com o mundo, de transformar e ser transformado por ele e pelas relações dialógicas constituintes da linguagem e por elas constituídas em uma abordagem da "não-finalização" e do vir-a-ser, configurando com isso o princípio da inconclusibilidade do sujeito, do conhecimento, da realidade, e da preservação da alteridade.

6.16 DÉCIMO SEXTO ENCONTRO: DIA 06/07/2017

No último encontro da intervenção, com a presença de vinte e três alunos, houve a aplicação do questionário final (Apêndice D) com dois tipos de perguntas: as mesmas do questionário inicial, a fim de verificarmos as apropriações e os conhecimentos produzidos pelos alunos; e perguntas de avaliação das atividades propostas. Ressaltamos que essa avaliação também foi realizada nos encontros, tendo em vista que as interações entre os sujeitos produziram novas ideias e possibilidades de mudanças, algumas, inclusive, propostas pelos alunos e incorporadas ao material educativo.

Na pergunta "O que você gosta de ler?", as mensagens de redes sociais, que prevaleceram no questionário inicial, apareceram em cinco respostas; dois responderam "não gosto de ler" (resposta não presente no questionário anterior); dez alunos disseram "histórias em quadrinhos". Houve uma variedade de textos citados pelos alunos, tais como; poemas, livros de mitologia, romances e livros de suspense. Tal fato aponta uma possibilidade da intervenção, devido à diversidade textual envolvida nos encontros, ter despertado o interesse dos alunos para outras leituras, além dos quadrinhos.

Ao serem questionados a respeito dos quadrinhos (se gostam, onde leem e a frequência), seis alunos responderam não gostar, indicando uma diminuição, tendo em vista o questionário inicial, em que onze responderam da mesma forma. Chamou-nos a atenção a diversidade dos quadrinhos citados: Turma da Mônica Jovem, Garfield, Mônica, Luluzinha, mangá, Batman e Super-Homem. Em relação ao local onde leem, responderam: em casa, na *internet*, na

biblioteca, em casa. Mesmo aqueles que alegaram não gostar de ler, apontaram locais onde poderiam consegui-los, indicando a apropriação de conhecimentos sobre os quadrinhos e a construção de possibilidades de leitura, antes desconhecidas. “Eu não gosto, mas sei que tem nas bancas de jornal em Cachoeiro”; “Prefiro ler livros de suspense, mas tem quadrinhos aqui na biblioteca”; “Só gosto de mensagens do *Facebook*, mas já vi que tem quadrinhos na *internet*. Até no *Facebook* também tem”.

A fim de verificarmos os conhecimentos dos alunos sobre os quadrinhos, percebemos um número considerável de respostas com citações de elementos não elencados no questionário inicial. Assim, quanto ao elemento que mais desperta a atenção deles, foram elencados: “as histórias que podem ser engraçadas ou não”; “os desenhos, o humor, os personagens porque ‘a gente vê’ como eles se mexem, falam”; “a crítica, porque eles fazem a gente pensar sobre algumas coisas”; “o humor, misturado com a crítica e a linguagem verbo-visual”; “a forma como o desenho interage com a gente”. Pelo questionário final, é possível afirmar que houve uma apropriação de outros elementos da linguagem dos quadrinhos, devido ao número de citações, as quais superavam os “balões, a ação, os quadros e as falas” do questionário inicial. Assim, os alunos apontaram: linhas cinéticas; vários tipos de balões; “as cores que significam alguma coisa, ou só as cores preta e branca”; “personagens que ultrapassam os quadrinhos”; apêndice; marcas de oralidade; onomatopeias; linguagem verbo-visual; história quadrinizada; o humor; a crítica; e as denúncias.

Em relação à pergunta “Ao longo de sua trajetória escolar, os quadrinhos estiveram presentes em suas aulas? De que maneira”, pensamos não haver justificativa para perguntá-la novamente, pois não seria possível haver diferenças entre os dois questionários, tendo em vista o período de intervenção, porém houve um número maior de alunos que respondeu nas provas (dois alunos), nas aulas de português (sete alunos), na biblioteca (quatro alunos). Dois alunos citaram os encontros desta pesquisa: “Sim, nesses encontros que estou participando com a professora Giovanna”; “Estudando nas aulas da professora Giovanna”. Houve, nesse sentido, um aumento no acesso aos quadrinhos via biblioteca, e pelos diálogos provocados pela intervenção. Tal fato indica-nos uma distância da escola em relação aos quadrinhos, levando-nos, novamente, a ratificar a necessidade de pesquisas em um número maior de escolas, a fim de verificarmos a utilização dos quadrinhos nas aulas do ensino fundamental de escolas situadas dentro e fora da sede do município, analisando também as disciplinas em que

são utilizados, com quais objetivos, e, caso não façam parte das aulas, o porquê, pois assim, estaremos também analisando as condições de trabalho dos professores.

A fim de conhecer o que foi apropriado ou (re)significado pelos alunos sobre a violência contra as mulheres, considerando os quadrinhos de Henfil em diálogo com outros textos, os alunos apresentaram respostas problematizadoras do que tínhamos discutido, não se limitando àquelas do questionário final focadas nas violências físicas ou verbais e no relato de casos presenciados por eles. Assim, responderam: "Violência contra a mulher é quando a mulher sofre agressão física, verbal, moral, no ambiente virtual. É também quando fazem piadinha dela, por causa do padrão de beleza"; "A violência pode acontecer em um local público ou dentro de casa, ou até mesmo na *internet*, mas a gente nunca pode fazer de conta que não existe"; "Pode acontecer por qualquer motivo, é só o homem pensar que é o dono da mulher"; "[...] é você diminuir ela perante os outros, dizer que ela pode menos que os homens, falar que ela só pode casar e ter filhos e não pode trabalhar fora"; "Já presenciei várias vezes, na *internet*, na escola, com mulheres que não estão de acordo com o padrão de beleza"; "Com a mulher negra as violências podem ser diferentes. [...] o que tem mais ocorrido na escola é o racismo"; "A televisão mostra e incentiva muito a violência, principalmente, colocando a culpa nela, igual aconteceu com a Graúna"; "Existe violência quando nos impedem de fazer o queremos!"; "Todo mundo tem que se envolver, denunciar, começar a falar sobre isso"; "Acontece muito isso nas casas. É muito triste! As crianças ficam assistindo aquilo tudo!"; "Mas eu aprendi que a gente pode ligar para o 180, tem a Delegacia da Mulher. Antigamente, não tinha nada disso!".

Percebemos o quanto os alunos dialogaram com os textos, discursos e vozes nas interações e, com isso, conseguiram, por eles mesmos, e com as mediações propostas, pensar sobre os problemas e contradições postos pela prática social, ao mesmo tempo, que se apropriaram de uma linguagem pouco conhecida por eles: a linguagem verbo-visual dos quadrinhos.

No questionário, havia seis perguntas referentes à avaliação da intervenção. Com apenas uma resposta em branco, os alunos demonstraram um comprometimento e interesse em expressarem suas opiniões. Consideramos importante elencar as perguntas e respostas elaboradas, a fim de melhor visualizá-las e percebermos o quanto eles conseguiram produzir de contrapalavras a partir das palavras alheias, constituindo-se em leitores críticos, plenos para o

> [...] desenvolvimento de novas relações, associações ou combinações de ideias. Todas essas ações subjacentes ao trabalho de interlocução com o leitor crítico podem ser amalgamadas em um único conceito, qual seja o de POSICIONAMENTO (SILVA, 2009, p. 29).

a) Você gostou ou não de participar de nossos encontros? Por quê?

"Gostei, pois me fez abrir os olhos para o que eu não ligava".
"Gostei porque aprendi muito mais sobre os quadrinhos e a violência contra as mulheres".
"Eu gostei porque abriu nossos olhos para ver como acontecem as coisas no nosso mundo".
"Eu acho que me influenciou a não bater nas mulheres".
"Eu aprendi mais, até a ler imagens!".
"Porque me deu conhecimento e me fez pensar sobre as várias violências contra as mulheres, o racismo, a situação do Brasil e como os quadrinhos podem fazer a gente rir e criticar, denunciar".
"Acho que eu aprendi a não ficar calada quando eu vejo algum caso. Até aqui na escola".
"Gostei muito! Tinha muita coisa sobre os quadrinhos e sobre violência, racismo, que eu não sabia e nunca tinha parado para pensar".
"Amei participar porque me ajudou a abrir mais meus olhos, a respeitar o próximo, a não bater nas pessoas diferentes, por causa da cor, gênero ou orientação sexual".
"Agora eu sei evitar alguns tipos de violências e também falar com as pessoas sobre isso. Aprendi também a ler quadrinhos porque a gente não lê muito, não fala sobre eles na escola".

b) Existe algo nas atividades do qual você não gostou? Explique o que foi.

"Só aqueles textos com muito número. A gente não está acostumado com eles".
"A gente poderia ter feito todos os textos em papel colorido. Fica mais bonito".
"Não. Todas as dúvidas que os alunos tinham ela explicava novamente, fazia outras perguntas, até a gente entender direitinho".
"Não. Eu aprendi a ser respeitoso, a não falar tudo o que eu quero porque eu posso machucar alguém".
"Eu gostei de todas! Os quadrinhos e os outros textos ajudaram a gente a ter senso crítico".

c) O que você diria para um jovem que quisesse participar desses encontros?

“Que seria bom porque ele abriria os olhos para a violência contra as mulheres e aprenderia a ler quadrinhos”.
“Que ele começaria a pensar diferente sobre muitas coisas na nossa vida!”.
“Não falaria nada porque a decisão tem que ser só dele!”.
“Eu falaria para ele participar porque todos da escola deveriam. A gente pensa sobre um monte de coisas que, antes, a gente naturalizava, como o machismo e o racismo”.
“Para ele participar porque vai aprender muitas coisas sobre os quadrinhos, racismo e violência contra as mulheres”.
“Que é muito bom porque a gente dialoga bastante, troca ideia! No início foi difícil a gente ouvir o outro. Depois a gente vai aprendendo também”.

d) A produção humorística de Henfil apresenta características próprias? Quais são elas?

“Usa poucos balões e só o apêndice, usa linhas cinéticas”.
“Os desenhos em preto e branco, o cenário quase vazio”.
“Ele faz muita crítica. Não dá nem para rir”.
“A linguagem do sertão, com os personagens da Turma da Caatinga e os fradinhos”.
“Os quadrinhos muito desertos...”.
“Ele faz um humor crítico, que denuncia e abre os olhos do leitor (conscientiza)”.
“Tem muito espaço em branco, o sol e o cacto nos desenhos da Turma da Caatinga. Mas os dois são personagens também”.

- Seis alunos citaram características gerais da linguagem dos quadrinhos, como as onomatopeias, linhas cinéticas, marcas de oralidade, o uso da legenda.

e) Na sua opinião os quadrinhos de Henfil levaram você a pensar os problemas de sua realidade de forma mais crítica ou serviram apenas para entretenimento/diversão? Explique.

“De forma crítica, principalmente sobre o racismo. Eu não pensava que o racismo é tão presente em nosso país, como mostrou aquele caso do ‘Pega, ladrão’ no quadrinho do Henfil”.
“Aprendi a ver o mundo de outra maneira. Agora eu não acho tudo normal”.
“Eu acho que aprendi bastante com a comédia irônica (sic) do Henfil!”.
“Os quadrinhos também fazem a gente ver o mundo com mais crítica”.
“Me fez ver a sociedade de outra forma. Acho que ele conseguiu o que ele quis. Ele morreu,

mas os desenhos dele ficaram para gente pensar e ver como a sociedade é realmente: agressiva, preconceituosa e racista".
"Henfil quer que a gente abra os olhos para um monte de problema que existe e a gente naturaliza, finge que não existe".
"Levam a gente a pensar os problemas da nossa realidade de forma mais crítica. E eu não achei os quadrinhos dele engraçados. Mas acho que ele também não queria só fazer a gente rir".
"Antes eu pensava que algumas coisas eram normais, não tinham como mudar. Agora, eu vejo de verdade o que a gente vive no dia a dia".
"Fez a gente pensar que o que acontecia no tempo dele, continua do mesmo jeito. Pouca coisa mudou".
"A gente passa a perceber o nosso mundo de forma diferente".
"Eu acho que ele me ajudou a ver que tem muita coisa que a gente pode mudar. Acho que era isso que ele queria".

f) Você acredita que os encontros contribuíram para seu aprendizado? Em caso afirmativo, cite o que você aprendeu. Em caso negativo, escreva por que não houve a contribuição para o seu aprendizado.

"Eu aprendi sobre a violência contra as mulheres, os quadrinhos, sobre racismo, muita coisa que a gente quase não discute".
"Aprendi sobre os quadrinhos do Henfil, conheci a Graúna, o sertão, os fradinhos e pensei muito sobre a violência contra as mulheres".
"Eu aprendi que devemos denunciar, não podemos presenciar e ficar calados".
"Eu aprendi que o Henfil fazia muita crítica sobre a situação política e social do país".
"Aprendi várias coisas, mas o que me chamou a atenção foi que as mulheres ganham menos que os homens no trabalho e aprendi a ler quadrinhos, imagens...".
"Tudo me fez pensar sobre as violências que nós, mulheres negras, passamos. E, pior, que a gente, às vezes, acha a violência normal".
"Acho que agora eu leio tudo com mais crítica, até as imagens, a linguagem verbo-visual".
"Aprendi a tratar as pessoas melhor e a respeitar meus amigos e as mulheres lendo os quadrinhos e os outros textos".
"Comecei a pensar sobre coisas que antes eu não pensava e achava normal".

No dia seguinte ao do último encontro, fui até a escola para agradecer aos alunos e conversar com a pedagoga, professores e diretora e participei da surpresa que tinham feito para comemorarmos nossos encontros. Intitulado *Café com Henfil* (Figuras 111 e 112) e tendo sido organizado pela professora de Português Evônia no auditório da escola, o momento foi de confraternização com lanche coletivo, presentes e discursos dos alunos. Sem despedidas, mas com promessas de retorno em outros momentos organizados pela escola. Uma nova etapa estava começando.

Figura 111 - *Café com Henfil*; dia 07/07/2017

Fonte: Registro feito a pedido da autora, 2017

Figura 112 - *Café com Henfil*; lanche coletivo; dia 07/07/2017

Fonte: Registro feito pela autora, 2017

7 A OFICINA COM ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

No dia 24/10/2017, efetivou-se a quarta etapa desta pesquisa com alunos do curso de graduação em Letras, do Ifes, *campus* Vitória. Tendo em vista que a Capes estabelece critérios para a qualificação do produto educacional em seu Documento de Área 2013, foi realizada uma oficina, objetivando a distribuição de cópias físicas, a validação e a utilização em processo de formação de professores. Intitulada *Os Quadrinhos de Henfil como Proposta para a Discussão da Violência contra as Mulheres na Escola por meio de Material Educativo*, a oficina fez parte da programação da Semana do Livro e da Biblioteca, que aconteceu entre os dias 23 e 27 de outubro de 2017, na sede do próprio Ifes (Figura 113). O evento contou com outras atividades direcionadas a alunos e servidores da instituição e comunidade externa, tais como: apresentações culturais, treinamento do portal da Capes, cineclube, oficina de hiperconto, ministrada também por aluno do Profletras, Rogério Carvalho, e duas mesas-redondas: A Leitura na Escola e Diálogo com a Leitura: contribuições da biblioteca, letras e artes.

Figura 113 - Oficina; dia 24/10/2017

Fonte: Registro feito a pedido da autora, 2017

Inicialmente, foram elencados os objetivos da pesquisa e apresentado o material educativo (livro), sistematizado à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Cada aluno recebeu um exemplar, analisado em um primeiro momento a fim de esclarecer possíveis dúvidas e para a leitura da apresentação. Em seguida, foi distribuído o instrumento de análise e validação do material educativo (Apêndice F), para ser respondido à caneta e individualmente. Optou-se pela análise individual, pois havia seis alunos na oficina, isto é, o mesmo número de capítulos do livro. Sendo assim, cada aluno ficou responsável pela avaliação de um capítulo.

O instrumento de análise e validação abrange itens referentes à adequação do conteúdo, à forma de apresentação, aos textos e atividades e à atribuição de uma nota de 0 a 10 com justificativa, totalizando cinco perguntas. Optamos por exibir as considerações feitas pelos alunos em cada capítulo organizadas nos Quadros 5 a 11.

Quadro 5 – Avaliação do capítulo I: *A violência contra as mulheres no cotidiano dos alunos*

PERGUNTAS	**ANÁLISE**
a) O conteúdo está adequado aos alunos de 9º ano de Ensino fundamental?	O conteúdo está de fácil aplicação e entendimento, levando a criança/adolescente a uma reflexão sobre o assunto proposto.
b) A forma de apresentação do conteúdo e de organização das atividades está clara? Os alunos podem ter dificuldade em entendê-las?	Os exercícios estão contextualizados e orientados. Possuem uma linguagem clara e de fácil compreensão.
c) Os textos apresentados são atrativos para os alunos?	Os quadrinhos despertam a curiosidade dos alunos para o assunto tratado por Henfil e para as mulheres citadas por ele.
d) As atividades apresentadas colaboram para o debate e problematização dos conteúdos propostos?	Os quadrinhos estão de acordo com a temática escolhida.
e) Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria ao capítulo? Justifique:	Nota 10. O conteúdo está bem contextualizado e leva o aluno à reflexão e ao despertar da curiosidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

A partir das respostas do Quadro 5, verificamos que o capítulo I apresentou uma avaliação positiva, pois foram apontados a adequação dos quadrinhos à temática e o fato de despertarem a curiosidade dos alunos. Assim, reiteramos ser fundamental a familiarização do professor com os elementos dos quadrinhos e com a produção humorística do artista com o qual pretende trabalhar em sua prática pedagógica, para melhor selecioná-los, tendo em vista também o aluno para quem é direcionado o trabalho.

Ao mesmo tempo, evidenciamos a relevância do professor rever constantemente sua prática de forma a fundamentá-la teoricamente, conforme preconiza Saviani (2005): “[...] a prática é,

ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e a finalidade da teoria. A prática para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada" (SAVIANI, 2005, p. 142). Para tanto, o educador deve estar comprometido, principalmente, com sua própria formação e emancipação. Houve referência também ao conteúdo do capítulo, o qual possibilita ao aluno construir sentidos e contrapalavras para os temas propostos, com uma linguagem clara e exercícios contextualizados, indicando-nos que conseguimos atingir o objetivo desta pesquisa.

Quadro 6 – Avaliação do capítulo II: *Estatísticas relativas à misoginia e feminicídio*

PERGUNTAS	**ANÁLISE**
a) O conteúdo está adequado aos alunos de 9º ano de Ensino fundamental?	Sim, o conteúdo está adequado à turma (9º ano), principalmente por trazer à discussão temas que fazem parte do cotidiano dos alunos.
b) A forma de apresentação do conteúdo e de organização das atividades está clara? Os alunos podem ter dificuldade em entendê-las?	Sim, a forma de organização dos conteúdos e das atividades estão bastante claras para os alunos dessa faixa etária e, com a mediação da professora, os alunos podem tirar as dúvidas.
c) Os textos apresentados são atrativos para os alunos?	Bastante atrativos e diversificados e colocar os quadrinhos junto com outros textos, ajuda os alunos a elaborarem suas ideais e terem contato com gêneros diversificados.
d) As atividades apresentadas colaboram para o debate e problematização dos conteúdos propostos?	Colaboram bastante para a problematização e ajudam nas discussões que podem ser promovidas na sala de aula.
e) Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria ao capítulo? Justifique:	Nota 10 pelos temas escolhidos, pela organização, pelos textos escolhidos e por discutir questões que nem sempre são discutidas na escola e com histórias em quadrinhos, imagens (gravuras, pinturas, grafite).

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

A análise e validação do capítulo II, enfatiza a organização dos conteúdos, as atividades problematizadoras, a seleção dos textos de gêneros diversificados, e a importância de discutir temas do cotidiano dos alunos, que nem sempre estão presentes no planejamento e na prática

do professor. Considerando leis como as do Programa Escola sem Partido, acreditamos que tais conteúdos podem estar cada vez menos inseridos nos currículos escolares, devido à proibição legal, tal como existe em Cachoeiro de Itapemirim. Se antes, tais questões eram pouco trabalhadas, seja por desconhecimento ou por não considerarem a sua relevância, após a aprovação de leis que buscam silenciar o professor e o debate nas escolas, incentivar diálogos com a temática de gênero constitui-se em um ato subversivo de compromisso com a socialização do saber às classes trabalhadoras, com a qualidade do ensino público, e com "[...] a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral" (SAVIANI, 2005, p. 88). Salientamos que a análise indica a importância da mediação do professor nas interações propostas a fim de estimular o aluno a produzir sentidos e contrapalavras em textos diversificados, em um processo pautado na crítica, reflexão e alteridade. Por conseguinte, a prática educacional objetiva a promoção de leitores críticos, ativos e responsivos, capazes de irem além da superficialidade de determinadas propostas de leitura, as quais buscam significados únicos e despotencializam relações dialógicas ao retomarem sentidos já estabelecidos, que desconsideram as condições materiais de vida do aluno.

Quadro 7 – Avaliação do capítulo III: *Tipos de violências contra as mulheres*

(continua)

PERGUNTAS	**ANÁLISE**
a) O conteúdo está adequado aos alunos de 9º ano de ensino fundamental?	Esse período é delicado e de descobertas. Acredito que o conteúdo está adequado para ser apresentado em ambiente escolar.
b) A forma de apresentação do conteúdo e de organização das atividades está clara? Os alunos podem ter dificuldade em entendê-las?	Desde que haja discussão dos assuntos entre as atividades. Acredito que trará discussões interessantes em sala de aula.
c) Os textos apresentados são atrativos para os alunos?	Talvez vá haver a necessidade de explicação de alguns pontos, como o que é "obstétrica".
d) As atividades apresentadas colaboram para o debate e problematização dos conteúdos propostos?	Colaboram bastante para a problematização e ajudam nas discussões que podem ser promovidas na sala de aula.

Quadro 7 – Avaliação do capítulo III: *Tipos de violências contra as mulheres*

(conclusão)

PERGUNTAS	ANÁLISE
e) Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria ao capítulo? Justifique:	É um assunto extremamente importante e de certo modo ignorado pela sociedade. A iniciativa em trabalhar esse ponto não só com textos longos, mas com quadrinhos e propaganda trazem uma leveza à seriedade do mesmo. Desde que as atividades não fiquem somente na escrita, dou nota 9.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

As respostas relativas à análise do capítulo III reiteram a pertinência dos temas propostos para a discussão em sala de aula mediada por textos variados, os quais trazem "leveza" e "seriedade", tal como explicita Guimarães (2007), ao tratar da ressignificação de práticas de leitura na escola e do próprio ato de ler, que não pode, necessariamente, estar vinculado a uma obrigação, mas a um ato de fruição, desenvolvimento da percepção estética e da criticidade. Quando foi apontado que existe a necessidade de explicação de alguns pontos, ratificamos o papel do professor como mediador das discussões e como sujeito comprometido com uma educação escolar de qualidade, rica em possibilidades e intervenções, que possibilitam aos alunos a apropriação dos saberes em suas formas mais desenvolvidas, o desenvolvimento da criticidade e da sensibilidade estética.

Quadro 8 – Avaliação do capítulo IV: *Violência contra as mulheres negras*

(continua)

PERGUNTAS	ANÁLISE
a) O conteúdo está adequado aos alunos de 9º ano de Ensino fundamental?	A linguagem e o conteúdo estão adequados à faixa etária desses alunos, pois abrange aspectos do cotidiano deles e fomenta importantes discussões sociais que trazem à tona questões mascaradas e ignoradas, como a etnia e a violência contra as mulheres.
b) A forma de apresentação do conteúdo e de organização das atividades está clara? Os alunos podem ter dificuldade em entendê-las?	A apresentação da temática se dá de modo didático, pois exige a análise de um gênero textual e de imagens. É interessante como a abordagem parece progredir partindo do mais específico a uma reflexão mais ampla.
c) Os textos apresentados são atrativos para os alunos?	Eles apresentam uma linguagem acessível à explanação de assuntos interessantes.

Quadro 8 – Avaliação do capítulo IV: *Violência contra as mulheres negras*

(conclusão)

PERGUNTAS	ANÁLISE
d) As atividades apresentadas colaboram para o debate e problematização dos conteúdos propostos?	Os exercícios propostos exigem do aluno uma reflexão sobre a práxis, o que é relevante até mesmo para uma autoavaliação. A produção textual solicitada na atividade 13 é bastante relevante, visto que promove uma desconstrução de concepções incutidas na sociedade.
e) Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria ao capítulo? Justifique:	O material é excelente, pois além de explorar um assunto de grande relevância, promove a análise de diferentes gêneros e também solicita a produção de textos, fatores importantes para a constituição de um cidadão e leitor competentes e crítico. Nota 10.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

A análise do capítulo IV indica a adequação da linguagem e do conteúdo apresentado de forma "didática", ao desnaturalizar "concepções incutidas na sociedade", e fazer com que o aluno desenvolva uma compreensão responsiva ativa frente as situações abordadas nos textos e adote um posicionamento crítico e responsável diante da realidade e dos outros.

Percebemos também que nossa proposta está em consonância com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, pois o avaliador aponta: "É interessante como a abordagem parece progredir partindo do mais específico a uma reflexão mais ampla". A reflexão aproxima-se do método proposto por Saviani (2012), o qual tem como ponto de partida da investigação a decomposição do todo em partes mais simples até retornar ao todo ressignificado. Assim, parte-se da prática social do aluno, que, inicialmente, apresenta-se como um todo caótico, sincrético, sem clareza dos elementos constituintes da totalidade e, por meio da problematização, da instrumentalização e da catarse, chega-se novamente à prática social, porém, é uma prática compreendida em sua totalidade, em suas múltiplas determinações, pois é na síntese que os alunos têm a visão do todo com consciência e clareza das partes que o constituem. Nesse sentido, Saviani (2012), define o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato e da análise. Em outros termos:

> [...] o movimento que vai da síncrese ('a visão caótica do todo') à síntese ('uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas'), pela mediação da análise ('as

> abstrações e determinações mais simples') constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2012, p. 74).

Tendo em vista o exposto, reiteramos a avaliação positiva do capítulo, pois encontra-se em consonância com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, contribuindo para que nossa pesquisa tenha atingido os objetivos propostos.

Quadro 9 – Avaliação do capítulo V: *Mulheres e trabalho*

PERGUNTAS	**ANÁLISE**
a) O conteúdo está adequado aos alunos de 9º ano de Ensino fundamental?	É plenamente importante, considerando que os alunos podem presenciar os fatos em suas residências. Sabe-se que nas comunidades rurais boa parte das mulheres desempenham atividades domésticas.
b) A forma de apresentação do conteúdo e de organização das atividades está clara? Os alunos podem ter dificuldade em entendê-las?	Todos os tópicos foram organizados com clareza e objetividade, possibilitando aos alunos uma leitura e compreensão textual plenas, facilitando a feitura das atividades.
c) Os textos apresentados são atrativos para os alunos?	Os textos são atrativos à medida que abarcam uma realidade vivida pelos genitores dos alunos, ajudando a levantar discussões sobre tais questões.
d) As atividades apresentadas colaboram para o debate e problematização dos conteúdos propostos?	As atividades colaboram e permitem a reflexão por parte dos alunos, sobretudo as mulheres, que podem fazer a diferença com políticas e outros atos para melhorar essa problemática.
e) Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria ao capítulo? Justifique:	Por expor temas bem contemporâneos, propondo atividades interessantes com textos concisos, atribuo nota 10 ao capítulo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Na análise do capítulo V, ratificamos a relevância do conteúdo proposto, pois considera-se "[...] que os alunos podem presenciar os fatos em suas residências. Sabe-se que nas comunidades rurais boa parte das mulheres desempenham atividades domésticas". Nesse

sentido, os conteúdos podem ser considerados como carregados de sentidos para os alunos, por estarem relacionados à prática social, porém são conteúdos pouco discutidos em sala de aula, distanciando o aluno de uma compreensão das múltiplas determinações do real concreto e não contribuindo para a "[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos da transformação social" (SAVIANI, 2012, p. 57).

Ratifica-se a organização dos conteúdos e atividades de forma clara e objetiva, com textos atrativos, que favorecem práticas de leitura na escola para além das atividades mecânicas e reprodutoras, ao oferecerem uma variedade de informação, de conhecimento e de textos, não limitados à realidade empírica dos estudantes. Reiteramos que o aprofundamento de interpretações ou versões diferentes sobre um mesmo tema apresentados em textos de gêneros variados, problematizados em sala de aula pela mediação do professor, assumem importância vital no processo de formação do leitor crítico, à medida que lhe permite comparações e julgamentos de ideias vinculadas por fontes diversas.

A questão da promoção de práticas de leitura pela escola com textos em linguagem diversificada é evidenciada por Silva (2000), para quem a leitura constitui-se em uma prática social e histórica, compreendida como um processo no qual se envolvem vários objetos, temas e linguagens a serem desvendados e construídos pelos alunos com a mediação do professor. Sendo assim, acreditamos que também atingimos os objetivos propostos com as atividades e interações propostas neste capítulo.

Quadro 10 – Avaliação do capítulo VI: *Mudança de atitudes: o combate à violência contra as mulheres*

(continua)

PERGUNTAS	**ANÁLISE**
a) O conteúdo está adequado aos alunos de 9º ano de Ensino fundamental?	As ilustrações e informações são claras e objetivas e de fácil compreensão.
b) A forma de apresentação do conteúdo e de organização das atividades está clara? Os alunos podem ter dificuldade em entendê-las?	Acredito que as informações dos quadrinhos estão bastante claras. Talvez as perguntas dos quadrinhos possam haver questionamentos por parte dos alunos para que sejam respondidas.

Quadro 10 – Avaliação do capítulo VI: *Mudança de atitudes: o combate à violência contra as mulheres*

(conclusão)

PERGUNTAS	ANÁLISE
c) Os textos apresentados são atrativos para os alunos?	Os textos apresentados focam diretamente nos temas abordados e este assunto tem sido bastante discutido pelos meios de comunicação e pela nossa sociedade.
d) As atividades apresentadas colaboram para o debate e problematização dos conteúdos propostos?	O material aborda os temas de forma direta, o que colabora para o debate e problematização dos conteúdos propostos.
e) Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria ao capítulo? Justifique:	Daria nota 9. Poderia mudar algumas perguntas para deixar mais claro para os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

A avaliação do último capítulo do produto educativo enfatiza a organização das informações de forma clara, a adequação dos textos aos conteúdos, a relevância do tema "violência contra as mulheres" e as atividades fomentadoras de diálogos e reflexões críticas.

Nesse sentido, a avaliação e validação do produto educacional na oficina leva-nos a confirmar a função da escola preconizada por Saviani (2005), que é garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, ultrapassando o pragmatismo da vida cotidiana e da lógica do capital e aproximando os alunos da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade. Enfim, a escola tem a função política essencial de lutar pela socialização do conhecimento científico para que este não fique somente nas mãos da classe dominante, sendo possível à classe trabalhadora a emancipação pelas vias do saber com potencial de transformação.

A análise colaborou para ratificarmos a importância dos temas trabalhados, a utilização dos quadrinhos em diálogo com outros textos e a mediação da professora como imprescindível para a realização das atividades e debates, principalmente para o esclarecimento das questões do capítulo VI, cujo grau de dificuldade ou "clareza" foi apontado na avaliação.

De acordo com as respostas elencadas, não houve mudanças no produto educacional,

reafirmando, assim, seu potencial no sentido de promover a formação de leitores críticos, pela mediação dos quadrinhos de Henfil e textos afins, que suscitam discussões sobre a violência contra as mulheres com recorte de raça.

Ficou acordado que a versão final do produto educacional será enviada para os participantes da oficina via *e-mail*, atendendo, assim, ao requisito de socialização do produto educativo preconizado pela Capes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pesquisas nem sempre chegam ao fim, pois podem criar outros caminhos, perspectivas, indagações, optei por não realizar considerações finais, apesar de ser o título (formal) deste capítulo. Também não pretendo fazer dos acontecimentos desta pesquisa um produto fechado, desvinculado do contexto político, histórico e cultural e do sujeito que "estou sendo". Assim, nos últimos dois anos, em meio a golpes, censuras, Escola sem Partido, proibição dos estudos de gênero (dentro dos quais a violência contra as mulheres está inserida), despolitização do ato pedagógico, tentativas de criminalização do professor, muitas foram as perdas, os silêncios, os medos, a solidão. Às vezes, foi preciso eu me distanciar provisoriamente para ver melhor, para respirar e retornar à minha posição de incompletude e incertezas. Mas também foi esse contexto que me motivou a buscar sentidos, a tentar compreender, a racionalizar (em uma tentativa de equilibrar o sentir exacerbado, os afetos negativos, a desesperança) e acreditar em horizontes de possibilidades com as novas perguntas que passaram a me inquietar.

Hoje, penso que a responsabilidade pelo lugar singular que ocupo, por assumir um pensamento não-indiferente é o que marca a minha existência no mundo e dela não posso abdicar. É preciso, portanto, ressignificar esse *meu* lugar, o conhecimento produzido (para quê? por quê?) nas leituras e nos encontros (e desencontros) desses últimos anos. Esse é só o começo de uma nova etapa, na qual é possível olhar para o passado e colocá-lo em uma condição crítica, conferindo-lhe novas significações, pois "[...] o passado determina o presente de um modo criador, e juntamente com o presente, dá dimensão ao futuro que ele predetermina" (BAKHTIN, 2000, p. 253). Em meio a essas inquietações, encontra-se esta pesquisa e a ela, como pesquisadora, devo produzir réplicas, contrapalavras a fim de constituí-la provisoriamente em sua incompletude fundante.

Muito se tem falado sobre o fracasso das escolas públicas, um bom motivo para fazê-las se curvarem – ainda mais – à lógica do capital. Com isso, circulam discursos que levam, inevitavelmente, à desvalorização do professor e da escola como responsável pela socialização dos conhecimentos sistematizados elaborados pelas objetivações humanas ao longo da história. Contrariando tais expectativas, esta pesquisa fortalece-nos no sentido de mostrar que é possível uma educação com potencial para "tirar o escuro das coisas", que desvele as contradições dos discursos tidos como imutáveis e acabados, comprometida com as

transformações sociais em prol da alteridade, e que se aproxime da criticidade, da autonomia moral, da sensibilidade estética, da emancipação e formação humanas e da responsabilidade com um futuro cuja ordem ainda não está dada.

Neste cenário, e retomando o diálogo com nossa pesquisa, tendo em vista o objetivo geral de compreender como discussões sobre violência contra as mulheres, mediadas pela linguagem verbo-visual dos quadrinhos de Henfil e textos afins, podem contribuir para a formação do leitor crítico estimulando-o a atuar responsivamente em interlocuções sobre os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos que envolvem esse tema, apontamos na análise dos dados, que foi possível atingi-lo, pois os encontros promovidos pelas atividades produziram reflexões sobre a prática social e a esperança em mudanças protagonizadas pelos próprios alunos, ou por aqueles que virão depois deles, ou com quem eles vão interagir futuramente.

Quanto ao objetivo específico, analisar as contribuições dos quadrinhos de Henfil para o debate do tema por meio de análises de encontros sistematizados em material educativo, ressaltamos a relevância no resgate da produção humorística desse artista engajado politicamente, comprometido com mudanças sociais e com a denúncia do que não deve ser naturalizado por nós, pois implicam um rompimento com o outro e com as relações dialógicas constituidores dos sujeitos.

Levar para a sala de aula os quadrinhos henfilianos no momento político pelo qual passamos, significou manter os ideais e valores vivos em nossos jovens, graças às leituras críticas de textos sobre a violência contra as mulheres, o racismo e tantas outras questões que persistem em nossa realidade. Porém, tão importante quanto a discussão de tais temas, foi o que eles nos mostraram sobre nossas relações com o outro. Não discutimos somente violência contra as mulheres, mas falamos também sobre o que entendemos como uma sociedade em que os sujeitos se relacionam de forma respeitosa, empática, responsável e responsiva, sem perder de vista o comprometimento político com os ideais democráticas e as múltiplas formas de existência do humano.

Nesse sentido, consideramos que atingimos também o objetivo específico “verificar como os quadrinhos de Henfil, na perspectiva da linguagem verbo-visual e da arte sequencial, em diálogo com outros textos, podem ser explorados na sala de aula na perspectiva de suscitar interações que conduzam à reflexão crítica no ambiente escolar de questões de caráter

político, cultural e social relativas à violência contra a mulher, possibilitando o enfrentamento e a prevenção desse problema social". Porém, percebemos o quanto os quadrinhos e a linguagem verbo-visual estão praticamente ausentes das práticas pedagógicas e, por isso, sugerimos, tendo em vista as muitas perguntas que surgiram ao longo desses dois anos, outras pesquisas que investiguem a utilização dos quadrinhos nas escolas públicas, considerando também o acesso dos alunos a eles e como são realizadas (SE são) as atividades com esses textos, em tempos em que a criticidade, a leitura do verbo-visual, o acesso à arte e a sensibilidade estética se tornam inimigos da ordem estabelecida pautada na soberania do capital.

Contribuímos também para a produção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação de leitores críticos ao utilizarmos os quadrinhos em diálogo com outros textos, tendo em vista a elaboração de material educativo, validado na intervenção e na oficina. Consideramos, pela análise dos alunos da graduação em Letras, que a sistematização do material encontra-se, efetivamente, ancorada nas concepções de leitura como prática social, de linguagem como forma de interação e de quadrinhos como arte com linguagem específica (linguagem verbo-visual), os quais podem oportunizar reflexões sobre a realidade e possibilidades de mudanças pela superação de suas contradições.

Tendo em vista a pesquisa apresentada, reiteramos o potencial da escola na superação das contradições sociais ao instrumentalizar os sujeitos implicados a um contexto de capitalização do humano, a partir do momento que se apropriam de um saber sistematizado culturalmente, pela mediação do professor e de atividades reflexivas de leitura crítica da linguagem verbo-visual dos quadrinhos de Henfil em diálogo com textos afins. Sabemos que a educação sozinha pode não ser capaz de provocar tais transformações da prática social, mas temos a certeza de que sem ela as mudanças em prol da classe trabalhadora se tornam inviáveis.

Fica, portanto, registrada a minha esperança no trabalho escolhido por mim há 24 anos, que me chama à responsabilidade, com o qual eu me comprometo ao não aceitar as injustiças, a degradação das escolas públicas e do fazer do professor, a imposição de silêncios, a destruição da diferença, as múltiplas violências naturalizadas no nosso cotidiano, e a possibilidade de ser calada por vias autoritárias de negação da vida e seu potencial de

transformação. Afinal, como bem nos lembra o filósofo Walter Benjamin[112]: “Alguém na terra está a nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialismo histórico sabe disso”.

[112] BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 223

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima. **Linguagem e leitura:** movimentos discursivos do leitor na construção do sentido do texto na sala de aula de 5ª série. 2004. 205 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7681/arquivo8320_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2016.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25. 111 p.

_____. Cronotopo e isotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin:** outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2014. p. 95-114. 224 p.

A MENTE é maravilhosa. Dona de Casa: o rosto das mulheres invisíveis. 2016. Disponível em: https://amenteemaravilhosa.com.br/dona-de-casa-rosto-mulheres-invisiveis/. Acesso em: 31 dez. 2016.

ANARCAFEMINISTAS. *Facebook*, Disponível em: https://www.facebook.com/Anarcafeministas-367887166725757/. Acesso em: 02 set. 2016.

BAHIA. Secretaria Estadual de Políticas para Mulheres. Disponível em: http://www.mulheres.ba.gov.br/. Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. Sindicato de Hotéis, Restaurantes, Bares e Similares de Salvador e Litoral Norte. *Facebook*. Disponível em: http://www.sindicatohrbs.com.br/campanha-nao-e-nao/. Acesso em: 31 dez. 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993. 420 p.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 203 p.

_____. **Estética da criação verbal.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 476 p.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010. p. 13-70. 439 p.

_____. A pessoa que fala no romance. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética:** a teria do romance. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010. p. 134-163. 439 p.

BANDEIRA, Pedro. **Lembrancinhas pinçadas lááááá do fundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006. 112 p.

BARBOSA, Sandra Jacqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública.** 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/4208/1/2009_SandraJacquelineBarbosa.pdf. Acesso em: 30 jun. 2016.

BARI, Valéria Aparecida. **O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores:** busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiro e europeu. 2008. 250 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Ciência da Computação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-27042009-121512/pt-br.php. Acesso em: 28 jun. 2016.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 21-42. 365 p.

_____. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade.** 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 1-9. 98 p.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 223.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 5. ed. Rio de Janeiro: Contexto, 2014. p. 191-200. 223 p.

BOLADONA, Anarkia. In: NUNES, Brunela. **Hypeness.** 2015. Seleção Hypeness: 15 mulheres brasileiras que arrasam na arte do *graffiti*. Disponível em: http://www.hypeness.com.br/2015/11/selecao-hypeness-10-mulheres-brasileiras-que-arrasam-no-graffiti/. Acesso em: 24 out. 2016.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de Leitura**. 5.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 231-253. 266 p.

BRAIT, Beth. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 185-201, 2004.

_____. **Bakhtin:** dialogismo e construção de sentidos**.** Campinas: Editora da Unicamp, 2005. 368 p.

_____. **Ironia em perspectiva polifônica.** 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2008. 266 p.

_____. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 142-160, 2009.

_____. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. O leitor: co-enunciador do texto. **Polifonia**, Cuiabá, n. 1, p. 85-90, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, Distrito Federal, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Conselho Federal de Psicologia. Resolução nº 001/99. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf. Acesso em: 25 out. 2017.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras disposições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 07 nov. 2017.

_____. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 7 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 18 jun. 2016.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Protegendo as mulheres de violência doméstica**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://midia.pgr.mpf.gov.br/hotsites/diadamulher/docs/cartilha_violencia_domestica.pdf. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2011/politica-nacional. Acesso em: 02 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Documento de Área 2013.** Disponível em: http://ppgect.ufsc.br/files/2013/09/Documento-de-Area-Ensino-Trienal-2013.pdf. Acesso em: 1 nov. 2016.

_____. Lei Complementar nº 150, de 1º de junho de 2015. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico; altera as Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, nº 8.213, de 24 de julho de 1991, e nº 11.196, de 21 de novembro de 2005; revoga o inciso I do art. 3º da Lei nº 8.009, de 29 de março de 1990, o art. 36 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, a Lei nº 5.859, de 11 de dezembro de 1972, e o inciso VII do art. 12 da Lei nº 9.250, de 26 de dezembro 1995; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder

Executivo, Brasília, DF, 1º jun. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp150.htm. Acesso em: 9 nov. 2017.

_____. Lei nº 13.104/2015, de 9 de março de 2015. Altera o artigo 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o artigo 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 9 mar. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Ministério do Planejamento. *Facebook*. Disponível em: https://www.facebook.com/planejamentobr. Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação**.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa nº 389**, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto-sensu. Disponível em: http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf. Acesso em: 27 dez. 2017.

_____. Ministério da Justiça. Trabalho doméstico é a ocupação de 5,9 milhões de brasileiras. 2016. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/03/trabalho-domestico-e-a-ocupacao-de-5-9-milhoes-de-brasileiras. Acesso em: 12 nov. 2016.

BREMMER, Jan.; ROODENBURG, Herman (Orgs.). **Uma história cultural do humor**. Rio de Janeiro: Record, 2000. 300 p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. **A escolarização da leitura literária.** O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 77-91. 272 p.

_____. Prefácio. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura.** Ensaios. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 11-14. 112 p.

BUENO, Juliane Zacharias. Ética marxista e formação moral na escola. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos**.** São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 91-100. 240 p.

CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM. Lei nº 7.136, de 15 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a criação no âmbito do sistema de ensino do município de Cachoeiro de Itapemirim, o Programa Escola sem Partido, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município de Cachoeiro de Itapemirim**, Espírito Santo, 07 abr. 2015. Disponível em: http://www.cachoeiro.es.gov.br/transparencia/diario/arq/Diario4831-07.pdf. Acesso em: 10 jan. 2016.

CANATO. **Madona do leite**. 1985. São Paulo. Óleo sobre tela, 80x100cm. Disponível em: http://canato.com.br/wp/. Acesso em: 01 dez. 2016.

CARMELINO, Ana Cristina. Humor: uma abordagem retórica e argumentativa. **Revista**

Desenredo, v. 8, n. 2, p. 40-56, 2012.

_____; RAMOS, Paulo. Medo e humor: o caso de Ubaldo, o paranoico. In: MAGALHÃES, Ana Lúcia; FERREIRA, Luiz Antonio; FIGUEIREDO, Maria Flávia (Orgs.). **Retórica do medo.** 2. ed. São Paulo: Cristal/São Paulo: Grupo ERA, 2015. p. 209-230. 232 p.

CARNEIRO, Suely. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Ashoka Empreendedores Sociais (Org.). **Racismos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58. 212 p.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: CHAUÍ, Marilena; CARDOSO, Ruth; PAOLI, Maria Célia (Org.). **Perspectivas antropológicas da mulher**: sobre mulher e violência. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 25-62. 260 p.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Momentos pedagógicos da pedagogia histórico-crítica. In: SEMINÁRIO DERMEVAL SAVIANI E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONSTRUÇÃO COLETIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, 2016, Vitória/E.S. **Anais do Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira:** construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. p. 31-44. Disponível em: https://grupoemep.files.wordpress.com/2017/07/anais-do-seminacc81rio-dermeval-saviani-e-a-educaccca7acc83o-brasileira-construccca7acc83o-coletiva-da-pedagogia-histocc81rico-cricc81tica.pdf. Acesso em: 13 ago. 2017.

CHARTIER, Roger. **Leitura e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. 395 p.

COLETIVO das Mina. *Facebook*. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/ColetivoDasMina/photos/. Acesso em: 24 out. 2016.

COMPROMISSO e Atitude. Alguns números sobre a violência contra as mulheres no Brasil. 2016. Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/alguns-numeros-sobre-a-violencia-contra-as-mulheres-no-brasil/. Acesso em: 31 dez. 2016.

_____. *Facebook*. Disponível em: https://www.facebook.com/CompromissoEAtitude/. Acesso em: 31 dez. 2016.

COSENZA, Ivan (Org.). **A volta de Ubaldo, o paranoico**. Uma antologia histórica. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 1999.133 p.

_____. **A volta do Fradim**: uma antologia histórica. 6. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2009. 128 p.

CRESHAW, Kimberlé Willians. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, 2002, p. 172-188.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão humana:** sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas:

Autores Associados, 2010. p. 121-144. 163 p.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas** – Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2003.

DISCINI, Norma. Carnavalização. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 53-94. 223 p.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotski.** Campinas: Autores Associados, 1996. 115 p.

_____. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Caxambu/MG, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT17-4026--Int.pdf. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos**.** São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 7-21. 240 p.

_____. **A individualidade para si**. Contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a. 254 p.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, 2013b.

_____. Lukács e Saviani. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 37-58. 184 p.

_____. A liberdade na pedagogia histórico-crítica e o currículo escolar. In: DUARTE, Newton. **Os conteúdos e a ressurreição dos mortos.** Contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas/SP: Autores Associados, 2016. p. 120-141. 150 p.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria crítica da indústria cultural.** Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. 218 p.

_____. **Indústria cultural**: uma introdução. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 130 p.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. 4. ed. São Paulo: W.M.F. Martins Fontes, 2010. 192 p.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. 298 p.

FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**. As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 45-97. 168 p.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193. 223 p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a Psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto et al. **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996. p. 165-187. 365 p.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa:** leituras em Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 26-38. 112 p.

_____. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, v. 10, n. 19, p. 1-12, 2009. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 05-16. 109 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem Partido"**. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Laboratório de Políticas Públicas, 2017. p. 17-34. 144 p.

GELEDÉS. Instituto da Mulher Negra. 2014. Onde estão os heróis negros na história do Brasil. Disponível em: https://www.geledes.org.br/onde-estao-os-herois-negros-na-historia-brasil/. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. Instituto da Mulher Negra. 2016. Mulher e linguagem em Carolina de Jesus. Disponível em: https://www.geledes.org.br/mulher-e-linguagem-em-carolina-de-jesus/. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. Instituto da Mulher Negra. 2017a. Mulheres negras no cotidiano da cidade de Salvador no século XIX. Disponível em: https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-no-cotidiano-da-cidade-de-salvador-no-seculo-xix/. Acesso em: 04 dez. 2017.

_____. Instituto da Mulher Negra. 2017b. Violência: guerra aos jovens, negros e pobres da periferia. Disponível em: https://www.geledes.org.br/violencia-guerra-aos-jovens-negros-e-pobres-das-periferias/. Acesso em: 07 nov. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984. 136 p.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Associação

de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1996. 148 p.

_____. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 20, p. 77-85, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n20/n20a08.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa:** leituras em Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 39-56. 112 p.

_____. Sobre a questão do sujeito. In: DE PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010, p. 279-292.

_____. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 11-28. 109 p.

GUIMARÃES, Luciana Guedes. **Tinha uma leitura no meio do caminho:** formação do aluno leitor. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/luciana_guimaraes.pdf. Acesso em: 25 jun. 2016.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 8. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008. 176 p.

HENFIL. Centro Cultural São Paulo. 2016. Disponível em: http://www.centrocultural.sp.gov.br/gibiteca/henfil.htm. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. *Facebook*. Disponível em: https://www.facebook.com/instituto.henfil?fref=ts. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. *Facebook*. Disponível em: https://www.facebook.com/Henfil.Oficial. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. Fradim 7. Rio de Janeiro: Codecri, 1976a. 50 p.

_____. Fradim 12. Rio de Janeiro: Codecri, 1976b. 47 p.

_____. Fradim 13. Rio de Janeiro: Codecri, 1976c. 50 p.

_____. Fradim 17. Rio de Janeiro: Codecri, 1977a. 50 p.

_____. Fradim 18. Rio de Janeiro: Codecri, 1977b. 48 p.

_____. Fradim 21. Rio de Janeiro: Codecri, 1977c. 52 p.

_____. Fradim 29. Rio de Janeiro: Codecri, 1980. 50 p.

IMPLICITIES. Curiosas pinturas rupestres de Minas Gerais. 2015. Disponível em: http://implicities.com/pt-br/curiosas-pinturas-rupestres-de-minas-gerais/. Acesso em: 01 set. 2016.

INSTITUTO Durango Duarte. Disponível em: http://idd.org.br/acervo/obra-o-jantar/. Acesso em: 30 dez. 2016.

JACOBIK, Fabiana Andréa Dias. **Rodas de leitura na escola:** construindo leitores críticos. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-090402/pt-br.php. Acesso em 10 jun. 2016.

KAPLÚN, Gabriel. Produto educacional: a experiência de aprendizado. **Comunicação e Educação**, s/l, v. 9, n. 27, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989. 90 p.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 124 p.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 29-46. 109 p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Indústria cultural e renovação literária. In: **Um Brasil para crianças**. Para conhecer a literatura infantil: histórias, autores e textos. 6. ed. São Paulo: Global, 2007. p. 120-160. 186 p.

LOUREIRO, Robson. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 522-541, 2007.

_____. Indústria cultural, sociedade do espetáculo e fabricação da memória: uma leitura memorial de Fahrenheit 451 de Bradbury e Truffaut. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação,** PPGE-UFES, Vitória, v. 16, p. 173-214, 2010.

MACÊDO, Érika Sabino de. **Leitura de imagem, dialogismo e *graffiti*:** contribuições para o ensino da Arte. 2015. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/2250. Acesso em: 10 jun. 2016.

MALTA, Márcio. **Henfil:** o humor subversivo. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 92 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Língua, linguística e literatura**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. 296 p.

MARCUZZO, Patrícia. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. **Cadernos do Instituto de Letras**, n. 36, p. 2-10, 2008.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. São Paulo: Autores Associados, 2011a. p. 101-120. 240 p.

_____. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011b. p. 5-34. 192 p.

MARTINS, Lígia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250 f. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2005. 266 p.

MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Leitura e ensino.** 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 167-189. 210 p.

MINAS GERAIS. Prefeitura Municipal de Diamantina. A Rainha das Américas: a verdadeira história de Chica da Silva. Disponível em: http://diamantina.mg.gov.br/noticias/a-rainha-das-americas-a-verdadeira-historia-de-chica-da-silva/. Acesso em: 10 set. 2016.

MORAES, Dênis de. **O rebelde do traço:** a vida de Henfil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996. 579 p.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto Pereira (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói/RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2000. p. 15-34. 173 p.

NADER, Maria Beatriz. A condição masculina na sociedade. **Dimensões**. Revista de História da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, n. 14, p. 461-480, 2002.

_____; MORGANTE, Mirela Marin; SILVEIRA, Luciana; FERRARI, Alex Silva. A violência contra as mulheres em Vitória (ES): caminhos para a compreensão e enfrentamento do problema. In: RODRIGUES, Alexsandro; MONZELI, Gustavo; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (Orgs.). **A política no corpo**: gêneros e sexualidade em disputa. Vitória: EDUFES, 2016. p. 259-282. 346 p.

NAKAGAWA, Sônia Yoshie. **Contornando a repressão:** os quadrinhos e a linguagem "enquadrada" em seis contos brasileiros. 1996. 210 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1996. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270117. Acesso em: 25 jul. 2016.

O PASQUIM. Antologia, v. 2, 1972-1973. Rio de Janeiro: Desiderata, 2007. 367 p.

OSTERMANN, Fernanda; Rezende, Flávia. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 26, n.1, p. 66-80, 2009.

PATO, Paulo Roberto Gomes. **História em quadrinhos:** uma abordagem bakhtiniana. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/3523. Acesso em: 20 set. 2016.

PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da leitura.** São Paulo: Manoele, 2005. 172 p.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Revisitando os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária. In: XXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2006, Brasília. **Trabalho apresentado ao Núcleo de Pesquisa "Comunicação para a Cidadania", do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação,** Brasília-DF, INTERCOM/UnB, v. 6, 2006. Disponível em: http://www.unifra.br/professores/rosana/Cicilia%2BPeruzzo%2B.pdf. Acesso em: 21 set. 2016.

PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil.** 2006. 374 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_66_MARISTELA%20GATTI%20PIFFER.pdf Acesso em: 30 jun. 2016.

PIRES, Maria da Conceição Francisca. Humor, lutas sociais e direitos femininos nos anos 1970. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **Cultura e leituras do passado:** historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 504 p.

_____. **Cultura e política entre Fradins, Zeferinos e Orelanas**. São Paulo: Annablume, 2010. 280 p.

RAMOS, Paulo. **Tiras cômicas e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. 2007. 424 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a. 160 p.

_____. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014b. p. 65-86. 155 p.

_____. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 232 p.

REMONATTO, Angélica. **Leitura como atividade dialógica e seu processo de ensino-aprendizagem:** um projeto com o gênero história em quadrinhos. 2013. 158f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/0c8619dda8e3e1bf2aef408a24a4f03a.pdf. Acesso em: 2 jun. 2016.

RIDENTI, Marcelo. As oposições à ditadura: resistência e integração. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **A ditadura que mudou o Brasil.** 50 anos do golpe de 1964. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 30-47. 272 p.

RIO DE JANEIRO. Ministério Público. *Facebook*. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/MPRJ.Oficial/photos/. Acesso em: 30 dez. 2016.

RODRIGUES, Vinicius da Silva. **Histórias em quadrinhos e ensino de literatura:** por um projeto de formação de leitores menos "quadrado". 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Literatura Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/88354/000911582.pdf?sequence=1. Acesso em: 9 jun. 2016.

RUBIM, Antonio Albino Canelas; RUBIM, Lindinalva Silva Oliveira. Televisão e políticas culturais no Brasil. **Revista da Universidade de São Paulo**, São Paulo, n. 61, p. 16-29, 2004.

SAMBA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2558/samba. Acesso em: 26 dez. 2016.

SANTA CATARINA. Ministério Público. *Facebook*. Disponível em: https://www.facebook.com/ministeriopublicosc. Acesso em: 24 mai. 2017.

SANTOS, Roberto Elísio dos. Aspectos da linguagem, da narrativa e da estética das histórias em quadrinhos: convenções e rupturas. In: VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio dos (Orgs.). **A linguagem dos quadrinhos**. Estudos de Estética, Linguística e Semiótica. São Paulo: Criativo, 2015. p. 23-47. 112 p.

SÃO PAULO. Sindicato dos Funcionários da Fazenda. *Facebook*. Disponível em: http://www.sindfesp.org.br/detalhes_conteudo.php?cod_conteudo=771. Acesso em: 30 dez. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, p. 1-6, 1984.

_____**. Ensino público e algumas falas sobre universidade.** 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991. 110 p.

_____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. Campinas: Autores

Associados, 1996. 247 p.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 174 p.

_____. **História das ideias pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2007. 476 p.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 197-225. 240 p.

_____. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 97 p.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 59-86. 184 p.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1990.

SEIXAS, Roseny. **Morte e vida Zeferino**. Henfil e humor na revista Fradim. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996. 121 p.

SILVA, Alba Valéria Tinoco Alves. Quadrinho é texto, não é pretexto: o uso de tiras, quadrinhos e cartuns no livro didático. In: 2ª JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 2013, São Paulo. **Anais eletrônicos da 2ª Jornadas Internacionais de História em Quadrinhos**, São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais2asjornadas/anais/1%20-%20ARTIGO%20-%20ALBA%20VALERIA%20TINOCO%20ALVES%20SILVA%20-%20HQ%20E%20EDUCACAO.pdf. Acesso em: 29 out. 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, 1999.

_____. **A produção da leitura na escola**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000. 96 p.

_____. **Criticidade e leitura**: ensaios. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009. 111 p.

_____. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 120 p.

SILVA, Marcos Antonio da. Rir por último: Henfil, a ditadura militar e os contextos. Projeto História, **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História,** São Paulo, v. 24, 2002.

SOBRAL, Adail. O ato "responsível", ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. **Signum**: Estudos Linguísticos, Londrina, n. 11, v. 1, p. 219-235, 2008.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014a. p. 11-36. 223 p.

_____. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014b. p. 103-122. 223 p.

SOUZA, Jessé (Org.). **A ralé brasileira:** quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. 551 p.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. Bakhtin e Pasolini: vida, paixão e arte. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 47-68. 109 p.

SOUZA, Tárik de. **Como se faz humor político.** Depoimento a Tárik de Souza. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 128 p.

TEIXEIRA, Cristhiano dos Santos. **Nas entrelinhas da charge.** Impressões das experiências imaginárias na obra de Henfil (1964-1985). 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/20176. Acesso em: 29 mai. 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é engraçado? Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. **Leitura – Estudos Linguísticos e Literários**, Maceió, Universidade Federal de Alagoas, n. 5, v. 6, p. 42-79, 1989.

_____. Uma introdução ao estudo do humor pela linguística. **DELTA**, São Paulo, v. 6, n.1, p.55-82, 1990.

TROSS, Sérgio. **Garfo e água fresca**. São Paulo: Ática, 1977. 80 p.

VAILLÕES, Silvana. **Entre o traço, a palavra e o riso:** Henfil e a educação. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/898/1/Silvana%20_Vailloes.pdf. Acesso em: 22 jun. 2016.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Histórias em quadrinhos:** seu papel na indústria de comunicação de massa. 1985. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

_____; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2013. p. 9-42. 224 p.

_____. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014a. p. 7-30. 155 p.

_____. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: RAMA, Angela et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2014b. p. 31-64. 155 p.

VILELA, Túlio. Quadrinhos de aventura. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). **Quadrinhos na educação:** da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2013. p. 73-102. 223 p.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015:** homicídio de mulheres no Brasil. 2015. Disponível em: www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/. Acesso em: 31 dez. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Assentimento

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Eu,_____, de número de CPF_____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, da Escola Municipal de Educação Básica Jácomo Silotti, autorizo a participação desse(a) educando(a) nos encontros promovidos pela pesquisa *Violência contra as Mulheres. Contribuições dos Quadrinhos de Henfil para a Formação do Leitor Crítico nas Escolas*, conduzida pela pesquisadora Giovanna Carrozzino Werneck, aluna do Mestrado Profissional em Letras, do Ifes, *campus* Vitória, e orientada pela professora Dr.ª Priscila de Souza Chisté Leite. Entendo que neste estudo o(a) aluno(a) irá realizar atividades dentro da escola com o objetivo de compreender como discussões sobre violência contra as mulheres, mediadas pela linguagem verbo-visual dos quadrinhos de Henfil e textos afins, podem contribuir para a formação do leitor crítico estimulando-o a atuar responsivamente em interlocuções voltadas para os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos envolvendo esse tema. Tenho ciência que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o(a) aluno(a), para a escola e para a sociedade, tendo em vista o objetivo destacado. Sei também que há garantia de que a utilização das atividades desenvolvidas por ele(ela) nos encontros, bem como as gravações realizadas e o uso de imagens (caso necessário) serão confidencias e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos(as) participantes voluntários(as), a não ser entre os(as) responsáveis pelo estudo. Fui informado(a) também que a pesquisa visa oferecer uma metodologia de ensino diferenciada na qual serão realizadas aulas práticas e teóricas na própria escola, no horário de aula, sem custo algum.

Cachoeiro de Itapemirim, _____ de _____ de 2017.

_____

Assinatura do(a) Responsável pelo(a) aluno(a)

_____ _____

CPF do(a) Responsável Telefone para contato

_____ _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável Assinatura do(a) participante

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Cachoeiro de Itapemirim, 20 de agosto de 2016.

Prezada diretora,

Eu, Giovanna Carrozzino Werneck, venho apresentar-lhe o projeto de pesquisa intitulado VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES. CONTRIBUIÇÕES DOS QUADRINHOS DE HENFIL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA ESCOLA, que no momento desenvolvo no âmbito do Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Vitória, sob a orientação da professora Dr.ª Priscila de Souza Chisté Leite.
A pesquisa tem como objetivo compreender como discussões sobre violência contra as mulheres, mediadas pela linguagem verbo-visual dos quadrinhos de Henfil e textos afins, podem contribuir para a formação do leitor crítico estimulando-o a atuar responsivamente em interlocuções voltadas para os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos que envolvem esse tema. Acredito que os resultados poderão contribuir para melhorar a qualidade da minha prática docente, bem como da realidade da Emeb Jácomo Siloti. Tomarei como sujeitos da pesquisa alunos do 9º ano do ensino fundamental. Por isso venho pedir sua colaboração.
A produção dos dados será feita por meio de gravações de áudio dos encontros, entrevista com os alunos, além do registro por fotos. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa. Como é de praxe, os resultados serão disponibilizados aos interessados no relatório final da dissertação, podendo também ser veiculados em artigos científicos de revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos. Sem a sua colaboração, esta pesquisa será inviabilizada. Por isso, solicito sua autorização para usar os dados coletados. Se estiver de acordo, firme o termo de consentimento a seguir.

GIOVANNA CARROZZINO WERNECK
CPF 001855967-03

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informada a respeito da pesquisa VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES. CONTRIBUIÇÕES DOS QUADRINHOS DE HENFIL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA ESCOLA que a professora Giovanna Carrozzino Werneck realiza no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Vitória, sob a orientação da professora Dr.ª Priscila de Souza Chisté Leite. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, com as quais a pesquisadora se comprometeu. Em vista disso, autorizo a utilização dos dados por mim fornecidos para a citada pesquisa.
Cachoeiro de Itapemirim, 20 de agosto de 2016.

_____
Saritha de Angili – Gestora Escolar

APÊNDICE C – Questionário inicial aplicado aos alunos

Nome completo: _____
Idade: _____

1) O que você mais gosta de ler?

_____

2) Você gosta de ler quadrinhos? Se sim, de qual você gosta e com que frequência lê? Onde você consegue lê-los?

_____

_____

3) O que mais desperta sua atenção nas histórias em quadrinhos?

_____

_____

4) Os quadrinhos apresentam características próprias que os diferenciam de outros tipos de texto. Cite algumas dessas características:

_____

_____

_____

5) Ao longo de sua trajetória escolar, os quadrinhos estiverem presentes em suas aulas? De que maneira?

_____

_____

_____

5) Durante nossos encontros, discutimos temas como violência contra a mulher a partir dos quadrinhos de um cartunista chamado Henfil. Vamos descobrir o que você aprendeu sobre esses assuntos:

a) Para você, o que é "violência contra a mulher"? Como ela pode se manifestar? Você já presenciou algum caso? Conte um pouco sobre suas experiências:

_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE D – Questionário final aplicado aos alunos

Nome completo: _____

Idade: _____

1) O que você mais gosta de ler?

_____

2) Você gosta de ler quadrinhos? Se sim, de qual você gosta e com que frequência lê? Onde você consegue lê-los?

_____

_____

3) O que mais desperta sua atenção nas histórias em quadrinhos?

_____

_____

4) Os quadrinhos apresentam características próprias que os diferenciam de outros tipos de texto. Cite algumas dessas características:

_____

_____

_____

5) Ao longo de sua trajetória escolar, os quadrinhos estiverem presentes em suas aulas? De que maneira?

_____

_____

_____

5) Durante nossos encontros, discutimos temas como violência contra a mulher a partir dos quadrinhos de um cartunista chamado Henfil. Vamos descobrir o que você aprendeu sobre esses assuntos:

a) Para você, o que é “violência contra a mulher”? Como ela pode se manifestar? Você já presenciou algum caso? Conte um pouco sobre suas experiências:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7) Você gostou ou não de participar de nossos encontros? Por quê?

_____

_____

_____

8) Existe algo nas atividades do qual você não gostou? Explique o que foi.

_____

_____

9) O que você diria para um jovem que quisesse participar desses encontros?

_____

_____

10) Henfil apresenta elementos próprios de sua produção humorística? Quais são eles?

_____

_____

11) Na sua opinião, os quadrinhos de Henfil levaram você a pensar os problemas de sua realidade de forma mais crítica ou serviram apenas para entretenimento/diversão? Explique:

_____

_____

_____

12) Você acredita que os encontros contribuíram para o seu aprendizado? Em caso afirmativo, cite o que você aprendeu. Em caso negativo, escreva por que não houve a contribuição para o seu aprendizado.

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE E – Entrevista estruturada

Idade: _____ Sexo: _____ Raça/etnia:_____

1) Como é a constituição de sua família? Quem trabalha em casa e quem trabalha fora?

_____

_____

_____

2) Como são divididas as tarefas domésticas em sua casa?

_____

_____

_____

3) Na sua opinião, há alguma diferença na divisão do trabalho doméstico entre homens e mulheres na sua casa? Explique.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5) O que poderia ser modificado em sua casa em relação à divisão das tarefas domésticas?

_____

_____

_____

6) Qual a sua opinião sobre o trabalho doméstico?

_____

_____

_____

APÊNDICE F – Instrumento de análise e validação do material educativo

OFICINA “Os Quadrinhos de Henfil como Proposta para a Discussão da Violência contra as Mulheres na Escola por meio de Material Educativo”

ANÁLISE E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

* Pós-graduanda avaliada: Giovanna Carrozzino Werneck
* Orientadora: Dr.ª Priscila de Souza Chisté Leite
* Produto educacional: Livro para alunos
* Data: 24/10/2017

-> Capítulo I: A violência contra as mulheres no cotidiano dos alunos

a) O conteúdo está adequado aos alunos de 9º ano de ensino fundamental?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____
_____
_____

b) A forma de apresentação do conteúdo e de organização das atividades está clara? Os alunos podem ter dificuldade em entendê-las?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____
_____
_____

c) Os textos apresentados são atrativos para os alunos?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____
_____
_____

d) As atividades apresentadas colaboram para o debate e problematização dos conteúdos propostos?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____
_____
_____

e) Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria ao capítulo? Justifique:
_____
_____

_____

_____

-> Capítulo II: Estatísticas relativas à misoginia e ao feminicídio

a) O conteúdo está adequado aos alunos de 9º ano de ensino fundamental?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

_____

b) A forma de apresentação do conteúdo e de organização das atividades está clara? Os alunos podem ter dificuldade em entendê-las?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

_____

c) Os textos apresentados são atrativos para os alunos?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

_____

d) As atividades apresentadas colaboram para o debate e problematização dos conteúdos propostos?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

e) Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria ao capítulo? Justifique:
_____

_____

_____

-> Capítulo III: Tipos de violência contra as mulheres

a) O conteúdo está adequado aos alunos de 9º ano de ensino fundamental?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

_____

b) A forma de apresentação do conteúdo e de organização das atividades está clara? Os alunos podem ter dificuldade em entendê-las?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

c) Os textos apresentados são atrativos para os alunos?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

d) As atividades apresentadas colaboram para o debate e problematização dos conteúdos propostos?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

e) Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria ao capítulo? Justifique:
_____

_____

_____

-> Capítulo IV: Violência contra as mulheres negras

a) O conteúdo está adequado aos alunos de 9º ano de ensino fundamental?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

_____

b) A forma de apresentação do conteúdo e de organização das atividades está clara? Os alunos podem ter dificuldade em entendê-las?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

_____

c) Os textos apresentados são atrativos para os alunos?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

d) As atividades apresentadas colaboram para o debate e problematização dos conteúdos propostos?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

_____

e) Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria ao capítulo? Justifique:
_____

_____

_____

_____

-> Capítulo V: Mulheres e trabalho

a) O conteúdo está adequado aos alunos de 9º ano de ensino fundamental?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

_____

b) A forma de apresentação do conteúdo e de organização das atividades está clara? Os alunos podem ter dificuldade em entendê-las?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

_____

c) Os textos apresentados são atrativos para os alunos?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

_____

d) As atividades apresentadas colaboram para o debate e problematização dos conteúdos propostos?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

_____

e) Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria ao capítulo? Justifique:
_____

_____

_____

-> Capítulo VI: Mudança de atitudes: o combate à violência contra as mulheres

a) O conteúdo está adequado aos alunos de 9º ano de ensino fundamental?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

_____

b) A forma de apresentação do conteúdo e de organização das atividades está clara? Os alunos podem ter dificuldade em entendê-las?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

_____

c) Os textos apresentados são atrativos para os alunos?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique
_____

_____

_____

d) As atividades apresentadas colaboram para o debate e problematização dos conteúdos propostos?
( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente ( ) Justifique

_____

_____

_____

e) Em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria ao capítulo? Justifique:

_____

_____

_____

_____