UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – *CAMPUS* V

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ANDREITA DOS SANTOS PEDRA DE SOUZA

LUZ, CÂMERA, EMOÇÃO...
UMA AVENTURA INTERVENTIVA NA FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA
2021

ANDREITA DOS SANTOS PEDRA DE SOUZA

LUZ, CÂMERA, EMOÇÃO...
UMA AVENTURA INTERVENTIVA NA FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Departamento de Ciências Humanas – *Campus* V da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como obtenção parcial do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

Pedra de Souza, Andreita dos Santos
Luz, câmera, emoção... uma aventura interventiva na formação de leitores proficientes / Andreita dos Santos Pedra de Souza . – Santo Antônio de Jesus, 2021.

90 fls.

Orientador(a): Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS), *Campus V*. 2021.

Inclui Referências.

1. Leitura 2. Multimodalidade 3. Multiletramentos 4.Quadrinhos. 5. Cinema. I. Neto, João Evangelista do Nascimento. II. Titulo. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD 410

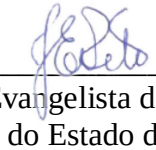
ANDREITA DOS SANTOS PEDRA DE SOUZA

LUZ, CÂMERA, EMOÇÃO...
UMA AVENTURA INTERVENTIVA NA FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES

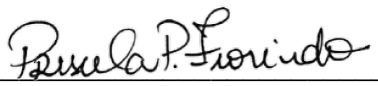
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas – *Campus* V da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 26 de março de 2021.

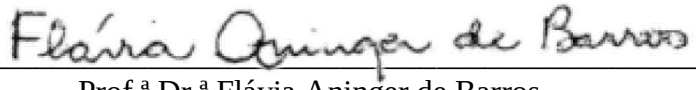
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
(Orientador)



Prof.ª Dr.ª Priscila Peixinho Fiorindo
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
(Membro interno)



Prof.ª Dr.ª Flávia Aninger de Barros
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
(Membro externo)

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA
2021

A todos e todas que me compõem, física e espiritualmente. Afinal, eu não sou só e não estou só.

AGRADECIMENTOS

A despeito do processo de escrita ser um ato solitário, eu ouço vozes:
A voz de Deus, transmitindo seu amor incondicional;
As vozes dos meus pais, Alaíde e José, me dando força e coragem para seguir em frente;
As vozes dos meus filhos, Adrian e Alexandre, perdoando as minhas ausências;
A voz do meu neto, Arthur, me ensinando uma nova forma de amor infinito;
A voz do meu esposo, Valdir, me apoiando incondicionalmente;
As vozes de meus familiares, em especial da minha nora, Aline, meus irmãos, Clemenson e Uendel, e de meus sobrinhos, Thauan, Thauane, Thiago, Esther e João Pedro, me acolhendo com sorrisos e momentos de alegria;
A voz da minha avó, dona Maria, distribuindo sabedoria através de suas memórias e histórias;
As vozes das minhas amigas, em especial Ninete, me dizendo vai em frente, você consegue;
A voz do meu orientador, Prof. Dr. João Evangelista, me mostrando a direção com calma e serenidade;
As vozes dos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – UNEB *Campus* V – contribuindo com ensinamentos preciosos nessa trajetória;
As vozes dos membros da banca, Prof.ª Dr.ª Priscila Fiorindo e Prof.ª Dr.ª Flávia Aninger, contribuindo de forma valiosa e simpática na qualificação deste trabalho;
As vozes dos meus colegas de mestrado, a turma seis, trocando as experiências e angústias do processo de escrita e, também as alegrias, nas idas e vindas de carro e nas noites de SAJ;
As vozes dos meus colegas, professores da Escola General Flamarion Pinto de Campos, torcendo por mim;
As vozes dos autores que li; fornecendo subsídios teóricos para este trabalho;
Ouço, sobretudo, as vozes dos meus meninos e meninas do oitavo ano da Escola General Flamarion Pinto de Campos, questionando e me impulsionando a buscar as respostas;
Calma! Não é um filme de suspense! É que somos construídos por todas as vozes que existem dentro de nós. Por isso, agradeço imensamente a todas estas vozes que ecoam dentro de mim; que me fazem ser quem eu sou e que estiveram presentes nessa caminhada.

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal”.

(Mikhail Bakhtin)

RESUMO

Ao percebermos, ao longo da trajetória profissional, como professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a imensa dificuldade dos alunos no âmbito da leitura e da escrita e, ao constatarmos que, existem muitos problemas na formação escolar e social dos estudantes mediante o não domínio desta competência leitora, construímos esta proposta pedagógica, norteada por uma sequência didática (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), apoiada nas semioses das linguagens fílmica e das histórias em quadrinhos do **Pantera Negra** como instrumento de afirmação e discussão do pertencimento étnico e do papel da mulher negra na sociedade contemporânea. Para tal, o trabalho envolve estudos acerca da multimodalidade dos textos (ROJO, 2012) e estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) para a construção de sentidos através de práticas de letramentos. Nossa proposta também é fundamentada pela compreensão dialógica da linguagem e a concepção de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), tendo como objetivo principal contribuir para a ampliação da capacidade leitora de alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental utilizando-se das linguagens semióticas das histórias em quadrinhos e do cinema, através de práticas de letramentos. O estudo caminha no intuito de formar leitores proficientes, capazes de compreender os significados dos textos multimodais presentes na sociedade atual, associando os elementos verbais e imagéticos, estáticos e em movimento na perspectiva da construção dos sentidos.

Palavras-chave: Leitura. Multimodalidade. Multiletramentos. Cinema. Quadrinhos.

ABSTRACT

When we perceive, throughout the professional trajectory, as a teacher of Portuguese Language of the Final Years of Elementary Education, the immense difficulty of the students in the scope of reading and writing and, in realizing that, there are many problems in the school and social formation of the students through the non-mastery of this reading competence, we built this pedagogical proposal, guided by a didactic sequence (DOLZ and SCHNEUWLY, 2004), supported by the semioses of the film languages and the comic books of the **Black Panther** as an instrument of affirmation and discussion of the ethnic belonging and the role of black women in contemporary society. To this end, the work involves studies on the multimodality of texts (ROJO, 2021) and reading strategies (SOLÉ, 1998) for the construction of meanings through literacy practices. Our proposal is also based on the dialogical understanding of language and the conception of discursive genres (BAKHTIN, 1997), with the main objective of contributing to the expansion of the reading capacity of students of the eighth grade of Elementary School using the semiotic languages of the stories in comics and cinema, through literacy practices. The study aims to train proficient readers, capable of understanding the meanings of multimodal texts present in today's society, associating the verbal and imagery elements, static and in movement in the perspective of the construction of the senses.

Keywords: Reading. Multimodality. Multi-tools. Movie theater. Comic Books.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A aparição do **Pantera Negra**.....38
Figura 2 – Onomatopeias.....42
Figura 3 – Legendas.....43
Figura 4 – Sequência de *storyboards* reproduzida no filme **Pantera Negra**.....44
Figura 5 – Traçando estratégias.....45
Figura 6 – Ritual **Pantera Negra**.....45
Figura 7 – T'Challa perde a luta.....45
Figura 8 – T'Challa e as Dora Milaje.....45
Figura 9 – A saída da fábrica.....49
Figura 10 – A Chegada de um trem a estação.....49
Figura 11 – Capa do filme **Pantera Negra**.....55
Figura 12 – O **Pantera Negra**.....55
Figura 13 – Wakanda pra sempre.....55
Figura 14 – As Dora Milaje.....55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BD	Banda Desenhada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
HQ	Histórias em Quadrinhos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAJ	Santo Antônio de Jesus
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....**12**
1 TEXTO, LEITURA E LEITORES: CONEXÕES PERMANENTES E EM CONSTANTE PROCESSO.....**17**
1.1 ESCOLA E FORMAÇÃO DE LEITORES: UM CONFLITO?.....22
1.2 DIÁLOGOS ENTRE TEXTO E MULTIMODALIDADE.....27
1.3 *FLASHBACK:* DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS.....28
2 ESTÁ NO GIBI: POSSIBILIDADES NA ESCOLA.....**33**
2.1 NARRATIVAS HISTÓRICAS DOS QUADRINHOS.....33
2.2 O BALÃO DE PENSAMENTO: REPERCUTINDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO.....37
2.3 ENQUANTO ISSO, NO BRASIL.....39
2.4 UM OLHAR LINGUÍSTICO-TEXTUAL E PEDAGÓGICO SOBRE OS QUADRINHOS.....41
3 CINEMA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS NA SALA DE AULA.....**48**
3.1 PASSOS BREVES E O LONGO TRAJETO DO CINEMA.....48
3.2 ENCENAÇÕES ENTRE FICÇÃO E REALIDADE.....51
3.3 LUZ, CÂMERA, AÇÃO: O FILME **PANTERA NEGRA**.....52
3.4 TRAÇANDO CAMINHOS PARA DISCUSSÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO NA SALA DE AULA.....56
4 ORGANIZANDO O CENÁRIO.....**62**
4.1 PREPARANDO O *SCRIPT*: QUADRINHOS E CINEMA NA PRÁTICA.....63
4.2 ESCOLHA DO MATERIAL: ROTEIRO, ENREDO E PRODUÇÃO.....64
4.3 ADAPTAÇÃO DO ROTEIRO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**76**
REFERÊNCIAS.....**78**
APÊNDICES.....**82**
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES.....82
ANEXOS.....**85**
ANEXO A – SINOPSE E IMAGEM DO FILME *DUDU E O LÁPIS COR DA PELE*.....85
ANEXO B – POEMAS.....85

INTRODUÇÃO

Meu desejo por ensinar se inicia muito antes do ingresso no curso de magistério, ainda no Ensino Fundamental. Por intermédio de uma vizinha professora, me encantei pela arte de ensinar a ler e escrever e, sempre que podia, a acompanhava à escola em que lecionava; lá atuava como auxiliar de professora e sentia a maior felicidade quando os meninos e meninas me chamavam de "professora mirim".

A aprendizagem da leitura/decodificação para mim se deu de forma breve e até precoce. Ingressei na escola aos cinco anos de idade e já lia as palavras da "lição", lia também as que surgiam lá em casa, na enorme televisão em preto e branco. Lembro que na minha casa não tinha livros; no meu contexto familiar, ninguém tinha o hábito de ler, nem mesmo a Bíblia, mas cresci ouvindo muitas histórias contadas pelas minhas avó e bisavó maternas, ambas analfabetas. Então, quando me via sozinha, repetia aquelas histórias, apontando o dedo para as páginas de revistas e jornais que vinham embrulhando alguns itens do mercado, transformando aquelas propagandas e notícias jornalísticas em fantásticas histórias.

Cresci num ambiente desfavorável à leitura e à escrita. Meus pais não concluíram nem os anos iniciais do Ensino Fundamental, e antes deles, ninguém da família "alisou o batente da escola[1]", como diz a minha avó, até hoje. Vejo essa realidade de minha infância em grande parte dos meus alunos, através de seus relatos na sala de aula.

Sempre tive a imaginação fértil, fui uma criança criativa e curiosa. Tão curiosa que, certa vez, ao chegar à casa de uma amiga para brincar como de costume, descobri, dentro de uma caixa de madeira, onde eu sempre me sentava, muitas revistas em quadrinhos guardadas. Para mim, um verdadeiro tesouro escondido. Tais revistas eram trazidas pelo seu pai, da fábrica de papel onde trabalhava; elas seriam recicladas juntamente com um monte de livros velhos. Segundo ele, identificava aquelas "revistinhas" como "boas pra criança ler" porque continham muitas imagens coloridas. Passei a tomá-las emprestadas. A cada leitura, minha capacidade de imaginar só fazia crescer. Até imaginei que um dia seria professora.

Ao término do Ensino Fundamental, adentrando no Ensino Médio, não tive dúvidas quanto à profissão a seguir: formei-me professora. Após alguns anos, já estava atuando profissionalmente, primeiro nos anos iniciais, e, logo em seguida, nos anos finais do Ensino Fundamental, com Língua Portuguesa, disciplina que sentia mais prazer em lecionar.

---

[1] Tal ditado popular implica afirmar que nunca frequentou a escola.

À medida que os anos passavam, em meio a tantas dúvidas, uma única certeza: a formação superior era uma meta para melhorar meu desempenho profissional. Meta que só consegui alcançar após seis anos de atuação. Naquele momento, só pude ingressar num curso de Letras a distância, mas procurei aproveitar ao máximo cada ensinamento. Acredito que a busca por qualificação seja o melhor caminho para uma atuação profissional mais efetiva e, em se tratando de educação, formação nunca é demais, pois é uma área que está em constante transformação e exige de nós, professores, muita reflexão.

No trato com os meus alunos, em sala de aula, o trabalho com a Língua Portuguesa sempre me impulsionou a dar o meu melhor, e a qualificação profissional me proporcionava condições objetivas para oferecer-lhes uma aula mais dinâmica e funcional. Após a graduação, foram duas especializações, Psicopedagogia e Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, nessa busca constante por melhoria na qualidade das aulas, sobretudo com a leitura e a escrita, pois é o que me move profissionalmente.

Nesse sentido, o ingresso no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus* V, foi a continuação de um sonho que antes parecia ter findado, visto que achava um projeto muito distante o curso de pós-graduação *stricto sensu*, mas que reacendeu em mim a chama do aprender para ensinar.

Nessa via, mais uma certeza se abateu sobre mim: realizar um trabalho de intervenção com leitura e escrita que extrapolasse a decodificação e utilizasse os recursos semióticos das histórias em quadrinhos como apoio, contribuindo na formação de leitores mais proficientes. Adicionado a isso, emergiu a ideia de atrelar a essa proposta a discussão do pertencimento étnico, haja vista que, durante muito tempo, me incomodavam algumas situações vivenciadas em sala de aula e que, muitas vezes, a correria cotidiana me fez "passar por cima" e/ou fingir que não aconteciam.

Essas inquietações, oriundas do trabalho com nossos alunos, ao observarmos frequentemente "brincadeiras" preconceituosas e discriminatórias quanto à condição étnica e racial, merecem uma intervenção que favoreça o fortalecimento da autoestima e o protagonismo juvenil negro num anseio de ampliação da capacidade dos estudantes de pensar e, consequentemente, agir no mundo. Emergiu, desse pensamento, a nossa pergunta-problema: Como as histórias em quadrinhos do **Pantera Negra,** aliada ao filme de mesmo título, sob a perspectiva do pertencimento étnico, podem contribuir para a ampliação da capacidade leitora de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental?

Diante disso, o filme **Pantera Negra** (2018), com direção de Ryan Coogler, atuará como alicerce das discussões; já que a história da Marvel traz uma abordagem diferenciada da

cultura e do povo negro, desarticulando fórmulas ultrapassadas/estereotipadas de submissão e fragilidade, sobretudo das mulheres negras, que protagonizam o filme e assumem a posição de guerreiras e defensoras do reino de Wakanda (SANTANA, 2019). E, segundo Souza, (2012, p. 9), "Na sala de aula, como em qualquer espaço educativo, o cinema é um rico material didático. Agente socializante e socializador, ele desperta interesses teóricos, questionamentos sociopolíticos, enriquecimento cultural".

Seguindo esse mesmo intento, as histórias em quadrinhos serão utilizadas como forma de estimular a prática de leitura, dada a materialização de grande parte das palavras em imagens, nessa mistura de linguagens verbal e não verbal, que pode tornar esta atividade muito mais divertida e agradável. De acordo com Ramos (2016, p. 14), "Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal). A expectativa é que a leitura - da obra e dos quadrinhos – ajude a observar essa rica linguagem de um ponto de vista, mais crítico e fundamentado".

A conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em seu formato original, se dá mediante a apresentação de dissertação após aplicação de projeto de pesquisa e intervenção na área de Língua Portuguesa, numa turma do Ensino Fundamental. Contudo, este trabalho, que inicialmente seria de natureza interventiva, teve de criar traços propositivos, a partir da resolução nº 003/2020 de 02 de junho de 2020.

O que muda com isso? A proposta, que teria como ponto de partida uma realidade particular, específica, toma contornos mais abrangentes, no sentido de que poderá ser aplicada em qualquer turma de oitavo ano do Ensino Fundamental.

Mas por quê? No final de 2019, um vírus desconhecido assustava a população chinesa, em pouco tempo, passou a assombrar o mundo inteiro. Em 2020, o novo coronavírus, provocador da doença covid-19, chega e muda drasticamente a vida de bilhões de pessoas em todo o planeta. Estamos diante de um dos maiores problemas de saúde pública mundial de todos os tempos. Diante disso, sem perspectiva de aulas presenciais, a pesquisa, assim como toda a população mundial, modificam seus traços e criam um novo formato. Desse modo, o projeto passa a ter uma natureza propositiva e poderá ser aplicado em qualquer escola, por qualquer professor de Língua Portuguesa, que se identifique com a proposta.

Tal investigação é datada historicamente e situada num contexto de territorialidade. Então, o fato que fez emergir essa proposta foi a princípio, uma necessidade bem particular, específica para a turma do oitavo ano do Ensino Fundamental da Escola General Flamarion Pinto de Campos, situada na zona rural do município de São Félix-BA, cidade que abrange a conjuntura histórico-cultural do Recôncavo da Bahia.

Contudo, de acordo com minha experiência como professora, ratifico que, a despeito do contexto territorial, este trabalho poderá ser desenvolvido em outros contextos escolares pelo Brasil. Ademais, as abordagens e conteúdos aqui retratados não são exclusivos, pelo contrário, a escola, além de ser o espaço propício à aprendizagem da leitura e escrita, também é um lugar de luta e de afirmação.

Diante do exposto, temos como objetivo geral contribuir para a ampliação da capacidade leitora de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, utilizando-se das linguagens semióticas das histórias em quadrinhos e do cinema, através de práticas de letramentos. E como objetivos específicos, favorecer o aprimoramento da capacidade leitora dos estudantes a partir de práticas de letramentos; discutir acerca do pertencimento étnico e do papel da mulher negra na sociedade atual e ampliar o engajamento e o acervo linguístico-discursivo através da leitura e escrita de histórias em quadrinhos.

Trazer tais abordagens para a sala de aula é oferecer aos estudantes novas formas de leitura de mundo e, diante destas novas maneiras de "ler" o mundo, a escola, principal agência de letramento, não pode ficar "de fora"; incumbindo-se, nesse bojo, de uma atitude de inserção desses sujeitos-leitores a essa nova perspectiva comunicativa e interpretativa.

Para tanto, o presente trabalho, intitulado **LUZ, CÂMERA, EMOÇÃO... UMA AVENTURA INTERVENTIVA NA FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES** está dividido em quatro seções. Na seção 1, abordamos as novas formatações do texto e suas complexidades, bem como a relevância do novo perfil de leitor para a realização dessas novas leituras, sustentados, dentre outros, nos estudos de Rojo (2012) e Dionísio (2011, 2014) que trazem a teoria dos multiletramentos, Kleiman (2013), Martins (1984) e Koch (2013) que fomentam uma discussão na perspectiva da leitura e os efeitos de sentidos, além de Soares (2003, 2004) abordando a importância do processo de alfabetização e do letramento. Na seção 2, trazemos um pouco da trajetória histórica dos quadrinhos, bem como seu aproveitamento em práticas pedagógicas, ancorados nas pesquisas de Ramos (2016), Luyten (1985), Rama e Vergueiro (2014) e Braga Jr. e Nogueira (2020). Na seção 3, buscamos a historicidade do cinema e sua função pedagógica contida nos elementos discursivos e na análise da narrativa fílmica, com as contribuições de Bernadet (2012), Napolitano (2003) e Souza (2012). Na seção 4, apresentamos as etapas do trabalho propositivo para análise de aplicabilidade por um (a) professor (a) de Língua Portuguesa. Na sequência, seguem as considerações finais, em que sintetizo as principais discussões acerca da temática da dissertação. Nos elementos pós-textuais, disponibilizo ao leitor um questionário para fins de investigação do público a ser analisado, bem como os materiais trabalhados na proposta.

Salientamos a relevância da concepção bakhtiniana de linguagem, assim como as pesquisas na perspectiva da "multimodalidade e dos "multiletramentos"[2] para responder aos frequentes questionamentos dos estudantes tão recorrentes nas aulas de Língua Portuguesa: Ler o quê? Ler para quem? Ler para quê?

[2] Sobre esses conceitos ver ROJO, Roxane. Moura, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

1. TEXTO, LEITURA E LEITORES: CONEXÕES PERMANENTES E EM CONSTANTE PROCESSO

> "A leitura é obscena. Expõe o íntimo, torna coletivo o individual e público, o secreto, o próprio. A leitura ameaça os indivíduos, porque os faz identificar sua história a outras histórias. Torna-os capazes de compreender e aceitar o mundo do outro. Sim, a leitura devia ser proibida. Ler pode tornar o homem perigosamente humano."
>
> *(Guiomar de Grammont)*

O ensino da língua materna é uma enorme responsabilidade para o professor de Língua Portuguesa, bem como sua representatividade na vida escolar dos alunos. Quando se desenvolve um bom trabalho, nesse sentido, torna-se muito gratificante, sobretudo porque a leitura e a escrita perpassarão pela vida escolar desse estudante e reverberarão muito além dos muros da escola. O que parece tarefa fácil, pois os alunos chegam à escola com um conhecimento da língua até então satisfatório para expressar suas necessidades, se torna um grande desafio: por que é tão difícil aprimorar uma língua já conhecida e dominada pelos alunos?

A criança, ao entrar na escola, traz consigo uma gama de conhecimentos linguísticos, especialmente acerca da oralidade, suficientes para sua comunicação. Cabe à escola mostrar-lhe a relação entre a oralidade e a escrita, como duas práticas complementares e as diversas possibilidades de uso da língua em suas mais variadas vertentes que lhe servirá a distintos propósitos em seu processo de sociabilidade.

Nessa perspectiva, a escola deve caminhar posicionando-se de modo que os alunos aperfeiçoem a linguagem já conhecida por eles e percebam sua ampla função inclusiva, socializadora e humanizadora. Quando essas funções são compreendidas, a escola pode ser vista como um espaço libertador e inclusivo; o contrário disso, certamente, promoverá um ambiente de insucessos no ensino da Língua Portuguesa e esta se tornará difícil para os próprios falantes nativos dessa língua.

Ninguém nasce leitor e nem escritor. As práticas discursivas de leitura e escrita são competências que supõem ser desenvolvidas, num exercício articulado. Tais aprendizados são cada vez mais requisitados no mundo contemporâneo, por conta do avanço do capitalismo e

estruturas econômicas mais complexas, que impõem aos sujeitos maior domínio da leitura e da escrita, por esse motivo suas aprendizagens devem estar intrinsecamente vinculadas às práticas sociais.

Desse modo, a formação de um leitor proficiente, que compreende bem os textos e o mundo, deve se configurar como o maior objetivo da escola. Haja vista que aquele que interpreta bem os textos e suas multimodalidades, certamente melhor interpretará os fatos do seu cotidiano e assim terá mais subsídios para colaborar e resolver as problemáticas do mundo a sua volta.

A leitura é a "pedra filosofal" nas aulas de Língua Portuguesa. Se a arte de ensinar a ler consistisse numa partida de xadrez, diríamos que esta seria o "rei" e o seu aprendizado eficiente o "xeque-mate". Estas são considerações feitas, tanto por parte de grandes autores e pesquisadores da área quanto por professores de Língua Portuguesa, aqueles que estão "no chão" da sala de aula, na lida cotidiana com seus aprendizes; bem como a assertiva de que a aprendizagem da leitura desenvolve sobremaneira a escrita; que o aluno que lê com eficiência também escreve textos igualmente eficientes.

Partindo desse pressuposto, convém analisar sob qual ponto de vista de ensino e de qual concepção de leitura e leitor decorrem afirmações como estas, haja vista que tal nitidez trará subsídios valiosos para delinear as estratégias e objetivos para o seu ensino/aprendizado. Segundo Koch:

> [...] a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (2013, p.11).

Posto isto, deve-se levar em consideração, no âmbito da leitura, as experiências e conhecimentos prévios do leitor, os objetivos da leitura, a mensagem advinda pelo autor, bem como os aspectos explícitos e implícitos do texto e, desse modo, consubstanciar a relação interacional da língua fomentando a construção do sentido do texto pelo leitor. Ademais, ainda citando Koch (2013, p. 21), "o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor".

Para ativar os elementos à busca do significado do texto, são necessários alguns conhecimentos, citados por Koch (2013): o linguístico, o enciclopédico e o interacional[3], e

[3] De acordo com Koch, para que ocorra o real processamento textual, recorremos a estes três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico que abrange o conhecimento da gramática e do léxico; o enciclopédico que se refere

observa-se também, o uso de estratégias de leitura que ampliam e subsidiam o seu entendimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998a) já mencionavam a temática da leitura potencializando a vertente de tais estratégias, bem como corroboravam com uma concepção de leitura ampla e abrangente:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (p. 69-70).

Encontra-se reforçada, então, a concepção de leitura em que põe o leitor como um construtor de sentido, necessitando, dentre outras, das estratégias de antecipação, seleção, inferência e verificação para que, na busca pelo significado do texto, consiga processar, avaliar, criticar, rebater ou acolher os sentidos edificados para suscitar o trato criterioso e crítico das informações.

Ressaltamos, desse modo, a relevância de um ensino de leitura baseado no desenvolvimento de táticas adequadas e motivadoras, abordando diferentes formas de se trabalhar com o texto e a leitura no contexto escolar. Com isso, vê-se a necessidade de subsidiar a utilização de estratégias pelos alunos que façam com que leiam e compreendam de forma autônoma os textos acessados por eles. No intuito de cooperar com o enfoque e abordagem da leitura traçados na presente pesquisa, trazemos a contribuição de Lajolo:

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (1982, p. 59).

Nesse sentido, a leitura se materializa num processo de interação entre o autor, o texto e o leitor, no qual o conhecimento prévio do leitor desempenha vasta influência. Desse modo, à medida que o estudante amplia suas experiências a partir do contato com diversas leituras, adquire conhecimentos que o auxiliarão em leituras posteriores. Pois, a dinâmica da compreensão textual envolve inúmeras habilidades que ultrapassam a capacidade modesta de reconhecer palavras e atribuir-lhes significados. Ou seja, para construir o sentido do texto, o

---

ao conhecimento de mundo e o interacional que são as formas de interação que acontecem por meio da linguagem.

leitor ativa uma gama de conhecimentos prévios que funcionarão como um elo entre as novas informações e as que ele já tem.

No âmbito mais atual, as Concepções de texto e leitura se expandem na conjuntura da Base Nacional Comum Curricular[4]:

> Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (2018, p. 72).

Nessa perspectiva, as formas de trabalho com leitura e produção textual também precisam diversificar-se e ampliar-se. Ademais, os gêneros textuais não se mantêm estáticos, eles estão em constante movimento e, em virtude das tecnologias e das mídias digitais, vão se multiplicando; os jovens, sobretudo, se interessam velozmente por essa diversidade de novos textos incumbindo ao professor de Língua Portuguesa um olhar atento e "antenado", promovendo o intercâmbio desse conhecimento adquirido para o âmbito pedagógico.

No bojo da BNCC, são sinalizadas seis competências[5] específicas para a área de Linguagens[6] no Ensino Fundamental que se interligam diretamente com o tratamento dado ao ensino da leitura e ao texto. Tais aptidões são pressupostos fundamentais e abrangem observações que devem ser levadas em consideração ao planejar as aulas de Língua Portuguesa. São elas:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1.	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2.	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

[44] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se configura como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

[5] Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

[6] Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, nos anos finais do Ensino Fundamental, Língua Inglesa.

3.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4.	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5.	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6.	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Estas competências, dentre outras coisas, apontam para a supressão da ideia de trabalhar o texto de forma superficial, práticas obsoletas que ainda permeiam o âmbito escolar; ultrapassa a supremacia do texto escrito em linguagem verbal, estimulando o trabalho com textos multimodais e suas multissemioses, favorecendo os letramentos. Também excede a hegemonia dos aspectos gramaticais em detrimento dos textuais, incitando o aproveitamento dos recursos favoráveis à fruição estética do texto e à busca pela construção de seu sentido.

No que toca os anos finais do Ensino Fundamental, especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa, os gêneros discursivos[7] são alargados e decompostos em cinco campos de atuação[8] interligados aos eixos de leitura, análise linguística/semiótica, produção de textos e oralidade, que subsidiarão a práxis das distintas formas de leitura e produção de textos, escritos e orais, bem como as habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e as várias mídias que promovem sua produção e circulação.

Assim, do ponto de vista da ampliação das possibilidades do trabalho com a leitura na práxis escolar, tomando o texto como objeto central do ensino, vinculado às concepções interacional e dialógica da linguagem, alude-se, como objetivo fundamental da escola, uma

[7] Quando o termo utilizado for gêneros textuais estará se referindo a Marcuschi e para Bakthin são gêneros discursivos, contudo a concepção é a mesma.

[8] Campo das práticas artístico-literárias, campo de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático, campo de atuação na vida pública e campo da vida pessoal.

formação para além do ser "cidadão"[9], uma formação, sobretudo, de seres humanos "multiletrados", sensíveis, criativos, imaginativos e críticos, senhores de si e partícipes ativos da sociedade.

1.1 ESCOLA E FORMAÇÃO DE LEITORES: UM CONFLITO?

Há algum tempo, são perceptíveis dois problemas estruturais arraigados à educação básica: o ensino/aprendizagem deficiente da leitura e o da escrita. Os outros problemas estão imbricados nestes, sobretudo por conta da leitura, em parte, contribuir para o desenvolvimento da escrita.

A leitura está intimamente ligada à aquisição do conhecimento e este profundamente conectado ao acesso de oportunidades no meio social. Contudo, notamos no trabalho com os estudantes certo desinteresse pela leitura escolarizada[10], às vezes, até aversão ao ato de ler, sobretudo se o suporte escolhido para tal ação for o livro didático. Se, em casa, os alunos também não possuem o hábito da leitura, torna-se difícil o avanço nesse quesito. Desse modo, é cada vez mais comum alunos cursando os anos finais do Ensino Fundamental com extrema dificuldade na leitura, principalmente em ultrapassar o processo de decodificação dos signos impressos.

Nessa via, é de fundamental relevância para nós, professores, a busca por atividades e situações de aprendizagem da leitura e escrita que sejam interessantes ao alunado na tentativa de uma maior aproximação destes ao mundo letrado, para que possam, efetivamente, através do desenvolvimento da competência leitora, usufruir dos recursos disponíveis socialmente e tenham uma atuação mais independente no meio que os cerca.

Se, na nossa sociedade, é dever maior da escola formar leitores, cabe-nos, então, no mínimo, desenvolver estratégias para o ensino da leitura e a preocupação em contribuir para o desenvolvimento do ato de ler, fazendo com que os estudantes compreendam que a competência e a fluência na leitura lhes oportunizarão diversas chances de interagir no mundo de forma mais precisa e eficiente.

---

[9] O sentido de cidadania abordado nesse parágrafo incide no conceito amplamente utilizado pela classe dominante e aceito pelo senso comum, a ideia de que ser cidadão é a simples missão de conhecer seus direitos e ser cumpridor de seus deveres, estes últimos sempre pesam bem mais que os primeiros.

[10] Ao especificar a leitura citada nesse parágrafo como escolarizada me refiro à leitura regularmente realizada na escola; leitura com foco na resolução de uma atividade aplicada posteriormente, cujo objetivo principal seria o de analisar se o aluno é um leitor que apreende o que foi lido. Em outras palavras, a leitura feita por obrigação e que não forma leitores, forma, no máximo, fazedores de tarefas.

A leitura é uma prática, aprendemos a ler, lendo (MARTINS, 1984). Lemos por diversos motivos e necessidades: por prazer, para nos informar, pesquisar, conhecer, nos divertir, estudar; enfim, e é imprescindível uma infinidade de coisas para sua eficiência e eficácia. Mas será que a escola tem tomado consciência da imensa responsabilidade que lhe é atribuída quando o assunto é leitura? A função da leitura na escola é levar os alunos à autonomia (SOLÉ, 1998), no que toca a capacidade leitora dos mesmos; dito isso, não estamos nos referindo à "atividade árida e tortuosa de decifração de palavras" (KLEIMAN, 2013, p. 22) que, na sala de aula, é chamada de leitura, e sim, problematizando, no sentido de propor situações reais no contexto utilizado socialmente - práticas de letramento - e incentivar o gosto pela leitura mediante as várias estratégias encontradas pelo professor na sua "arte" de ensinar a ler. Pois, conforme afirma Kleiman:

> Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (2013, p. 22).

Em virtude disso, no contexto contemporâneo, essa abordagem já não cabe mais, haja vista a enorme multiplicidade de sentidos e funções dadas aos textos, dentro e fora da escola, na atualidade.

Aprender a ler significa o ingresso de uma pessoa ao mundo letrado; dessa forma, a leitura funciona como o maior instrumento de inserção desse sujeito-leitor na sociedade; é um veículo de inclusão social cada vez mais urgente.

Todavia, não basta apenas "saber ler" – decodificar as letras e palavras –; é necessário, antes de qualquer coisa, compreender as características dos textos assimilando mecanismos de estratégias de leitura para que, de maneira construtiva, possa utilizá-la como veículo de transformação e humanização; aliás, aí está o poder da leitura, pois, de nada adianta ler as palavras e frases de forma desconexa do sentido do texto sem fazer uma vinculação com o que está sendo dito e o que realmente é compreendido. Ler é desafiador – tanto para quem aprende quanto para quem ensina – vai muito além do que está escrito nas linhas; às vezes, o que mais importa é o que ficou subentendido.

Nesse foco, faz-se necessária a contribuição de Martins (1984), quando afirma que "decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente" (p. 32). Ou seja, a compreensão deve estar a serviço da

leitura de modo a fazer uma associação intrínseca entre a decodificação e apreensão das ideias de forma que essa dinâmica se torne uma única coisa.

Já é sabido que a literatura, no sentido mais amplo da palavra, foi "apartada" do processo de construção do conhecimento dos estudantes das escolas públicas do Ensino Fundamental; isso é perceptível ao observar - mesmo que superficialmente - alguns livros didáticos. Apesar de ter apresentado, ao longo do tempo, um enorme salto qualitativo, o livro didático, muitas vezes, ainda utiliza o texto como um mero objeto para subsidiar o estudo dos conteúdos gramaticais (ANTUNES, 2017). Estes conteúdos são primordiais para o avanço dos estudantes nos usos habituais da língua materna, entretanto, não podem se tornar superiores aos elementos textuais tão relevantes na sociedade letrada na qual estamos inseridos.

Alguns livros didáticos do Ensino Fundamental até trazem uma abordagem do texto literário, mas isso se dá através de fragmentos do texto original; muitas vezes, esses fragmentos são subutilizados e retira-se do aluno o direito ao prazer da leitura completa da obra (CÂNDIDO, 2011), impossibilitando, muitas vezes, o estímulo à leitura pelo deleite e fruição. Fato que não desresponsabiliza o professor de Língua Portuguesa na busca de textos literários para o aprendizado do educando, todavia, com a realidade contextual e objetiva dos docentes, diante de tantos desafios postos à profissão, seria de relevante ajuda que os autores dos livros didáticos trouxessem, no arcabouço dos exemplares, também o texto literário com abordagens mais interessantes: textos que se aproximem da realidade dos estudantes, para além apenas dos cânones e que fomentem discussões que fujam unicamente às representações gramaticais da língua.

Essa acessibilidade, mediante o contato com o livro didático – visto que, muitas vezes, configura-se como via única de aproximação com o texto literário - fomentará uma competência leitora com um leque bem maior de possibilidades na utilização desses conhecimentos, podendo propiciar uma participação bem mais ativa na sociedade. Pois, para tornar-se um leitor competente, é necessário ler e compreender os textos de forma eficaz mediante toda sua complexidade (letras, sons, imagens, gráficos, infográficos, cores, formas). Para tal, faz-se necessário, também, o conhecimento prévio do leitor, é ele que vai direcionar a interpretação, considerando-se que "interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto" (COSSON, 2014, p. 41); daí o porquê existem interpretações diferentes, pois os conhecimentos prévios acerca dos mecanismos da língua e da linguagem, bem como os contextos de utilização dessa linguagem por cada um, são múltiplos e difusos.

A linguagem é o nosso mundo e o nosso mundo só pode ser visitado através dela, mediante esse "corpo-linguagem" (COSSON, 2016), corpo este que necessita ser estimulado, num percurso feito individual e coletivamente a partir do processo de socialização enquanto ser pertencente a um grupo social. Essa habilidade de comunicação vivenciada pelos seres humanos passa certa naturalidade, contudo, engloba elementos de alta complexidade.

Não permitir ao aluno essas experiências com a diversidade linguística e textual é o mesmo que fazer o papel de "opressor", afirmado por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido,* haja vista que a língua e suas conexões nos orientam na construção dos sentidos atribuídos pela nossa cultura ao mundo, às coisas e às pessoas, pois, como afirma Cosson (2014, p. 40), "[...] aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas". Mas de que leitura estamos falando? Que linguagem é essa à qual nos referimos? Afinal, ainda confabulando com Cosson (2014, p. 38), "a leitura não está restrita às letras impressas em uma página de papel".

Segundo Fiorindo (2015), é necessário e urgente que, cada vez mais, sejam realizadas práticas de leituras de livros, revistas, jornais, gibis, cartazes, broadcast, outdoor, crônicas, artigos científicos, imagens, filmes, enfim, os mais diversificados gêneros discursivos diante do atual cenário em que a todo instante somos bombardeados de informações nos mais diversos modelos e formatos. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998b, p. 28) abordam que "a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno". Ao fazê-lo, que consigamos dar às leituras desse mundo a devida relevância para a compreensão do ato de ler, para transformá-lo através de uma prática social e humana conscientes (FREIRE, 2011).

Essa responsabilidade requer da escola uma postura crítica e do professor de língua materna, do mesmo modo, mudanças no que concerne ao "ensino" da linguagem para que, efetivamente, os letramentos ocorram, pois o ato de ler o livro simplesmente não promove o letramento. Nesse sentido, aluno letrado, ou seja, que lê, interpreta, constrói o sentido e contextualiza a mensagem através de suas ações, caminha na mesma direção do leitor proficiente, ou, de acordo com a BNCC, do "leitor fruidor", isto é, "um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de desvendar suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura" (BNCC, 2018, p. 138). É imprescindível que esse ensino seja balizado numa concepção de linguagem que caminhe na busca por esses letramentos.

Desse ponto de vista, a presente proposta é norteada pela compreensão bakhtiniana de linguagem que a pressupõe enquanto processo de interação, como atividade dialógica. Nessa

direção, ela é compreendida através do diálogo entre eu e o outro, entre sujeitos construídos e ao mesmo tempo construtores de sua própria linguagem, daí sua dialogicidade (BAKHTIN, 1997). Logo, podemos ratificar que a escola deve contemplar atividades que ajudem os alunos na prática efetiva das múltiplas necessidades de interação com a língua e a diversidade textual, padrão balizador no meio social e veículo potencializador de emancipação.

É na escola que deve acontecer o desenvolvimento de práticas de leitura, pois ela é o ambiente favorável para que esse intento ocorra. Nessa vertente, levando em consideração as transformações estruturais e paradigmáticas nos formatos de ler e de entender o mundo, faz-se premente o acompanhamento dessa instituição pautada para "preparar o indivíduo para o pleno exercício da cidadania" (BRASIL, 1988 p. 112). Deste modo, é extremamente necessário que a forma como a educação, e mais precisamente o ensino da língua acontece, seja revisto. Essa afirmação se justifica pelo modelo, ainda hoje, adotado pela escola: a insistência na atenção voltada para ensinar a ler e escrever, primeiramente, letras, sílabas, palavras e frases; deixando de lado a centralidade do texto, ou seja, embora grandes avanços tenham ocorrido, a maneira como o ensino da língua incide, em sua grande maioria, ainda é tradicional e ortodoxa.

Nessa perspectiva, a semiose dos textos em sua diversidade fica subjugada ao texto escrito e os alunos deixam de conhecer, através da escola, outros elementos tão importantes nessa formação leitora, tornando a escola um espaço desinteressante. Pois, a sociedade atual é permeada de crianças e adolescentes que, em certa medida, dominam os elementos tecnológicos e fazem uso diário deles, tendo acesso a quaisquer informações de seu interesse. Por isso, é mister que grande parte da rotina escolar seja baseada em conteúdos que façam correspondência com a realidade do seu alunado para que os estudantes as utilizem na compreensão dos fenômenos ocorridos no seu cotidiano. Para tanto, é necessária a utilização dos diversos recursos disponíveis: livros, HQ, músicas, filmes, internet, jornais, revistas, enfim, toda essa grandeza de recursos na apreensão dessa realidade.

Nesse contexto, nossa busca se direciona para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em que os alunos se tornem leitores/escritores críticos e autônomos fugindo àquela regra básica da decodificação dos signos enquanto suficientes à atividade interpretativa.

Não cabe mais à escola atuar apenas na unilateralidade, mas ampliar o trabalho com textos e suportes textuais diversificados e todas as suas implicações para o entendimento do enunciado apresentado, visto que estas são condições importantes para uma atuação fluida na sociedade contemporânea, podendo, assim, corroborar com Freire quando afirma que "[...] leitura é bem mais que decodificar palavras: é ler o mundo" (FREIRE, 2003, p. 13).

1.2 DIÁLOGOS ENTRE TEXTO E MULTIMODALIDADE

Inúmeras vezes, ao iniciar o ano letivo, respondemos a seguinte proposta pedagógica das professoras de Língua Portuguesa: “produza um texto de 30 linhas falando sobre suas férias”, e, reproduzimos, durante algum tempo, esse mesmo ato sem a mínima reflexão: Produzir um texto? Que tipo de texto? Em qual suporte? De qual gênero? Com que finalidade?

Nesse foco, podemos apreender que o tipo de abordagem pedagógica aí desenvolvida está relacionado a percepções teóricas redutoras do que seja, efetivamente, um texto. Haja vista que, durante muito tempo, considerou-se texto como unidade unificada exclusivamente a linguagem escrita, arraigada principalmente aos campos literário e pedagógico.

Sob esse ponto de vista, o texto é visto como uma estrutura coesa em que os signos, escritos, são organizados gramaticalmente e explicados através de uma concepção, igualmente reduzida, de gênero textual, como se fosse uma receita, um modelo que, quando solicitado, poderia ser fielmente reproduzido.

De acordo com a BNCC, [...] “da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.” (2018, p. 77). Sendo assim, nada impede que o estudante conte, através da produção de um texto, como foram suas férias. O que é questionável é porque esse texto não pode ser produzido utilizando os vários recursos semióticos aos quais os alunos estão expostos? Poderiam, por exemplo, montar um painel com fotografias, produzir um vídeo ou *podcast,* fazer um desenho, pintar uma tela, produzir uma história em quadrinhos, criar um painel de fotos nas redes sociais etc.

Não se trata de banir o texto escrito das aulas de língua materna, apenas de ampliar a noção de texto, “não mais ficar restrita ao que está escrito, mas abrir-se para englobar diferentes linguagens” (MARTINS, 1984, p. 33).

Desse modo, torna-se relevante avaliar a conjuntura atual influenciada, cada dia mais, pela linguagem multimodal. Isto não implica dizer que estejamos falando de algo novo, haja vista que todo texto expõe, em certa medida, um aspecto multimodal, entretanto, atualmente, podemos perceber, de forma mais acentuada, elementos, como: imagens (estáticas e em movimento), sons, cores, desenhos, formas; tudo isso atrelados a recursos tecnológicos que fazem parte, cada vez mais, dos processos comunicativos.

A veiculação de textos multimodais na sociedade tem apresentado maior intensidade. O campo midiático tem sido o maior responsável nesse sentido e os jovens são o seu maior alvo, pois eles aproveitam com bastante frequência esses recursos “usando e abusando” das tecnologias disponíveis para ampliar suas capacidades de informação e comunicação.

Partindo desse pressuposto, esses novos tipos de interação sócio-comunicativos exigem da escola um trabalho mais efetivo, que busque a familiarização dos estudantes com tais modalidades textuais, com a finalidade de promover o contato mais abrangente do aluno com esses gêneros discursivos. Bem como uma mediação eficiente do professor com o objetivo de desenvolver as habilidades específicas que influenciem na sua produção, leitura e compreensão, dentro e fora do espaço escolar, refletindo em suas práticas culturais de linguagem, tornando o ensino da língua mais prazeroso e funcional.

Há uma grande necessidade de que o estudante perceba que diferentes tipos de textos requerem diferentes formas de lê-lo e interpretá-lo. Então, um texto multimodal, composto por múltiplas semioses, deve ser considerado com todos os elementos que influenciam na construção do seu significado. A carência de um trabalho sólido com o texto multimodal, em sala de aula, promove dificuldades na leitura e, consequentemente, na construção de sentidos do texto, pois a multimodalidade exige habilidades específicas que vão além das necessárias à leitura de textos unicamente verbais. Logo, será preciso processar informações que vão da imagem estática à que produz movimento, cores, formas, sons, pois são textos, conforme lembra Rojo (2012, p. 19), “compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

Garantir ao alunado, na conjuntura da sociedade atual, um melhor desempenho na leitura, certamente inclui os textos multimodais, pois conforme afirma Dionisio (2011, p. 139), “os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados” por isso, cada vez mais, temos a necessidade de “ler” o texto como um todo relacionando as diversas linguagens que o compõe. Portanto, para ampliar essa temática, abordaremos a seguir estudos sobre letramentos e multiletramentos.

1.3 FLASHBACK: DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

A escola pública brasileira, ao democratizar o ensino como um direito de todos e não apenas da minoria hegemônica, inicialmente, pela pressão da classe média em formação, a partir da intensificação do processo de urbanização e, depois, através da promulgação da

LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[11], expande o dever do Estado para com a educação, sobretudo com o Ensino Fundamental.

Com a universalização da Educação Básica, inevitavelmente, o ensino de língua materna precisou se reestruturar, pois o Brasil colecionava altos índices de repetência e evasão escolar, especialmente pelo desempenho insatisfatório nas habilidades de leitura e escrita, "inaceitáveis mesmo em países mais pobres" (BRASIL, 1998b, p. 17). Com isso, não queremos corroborar com a ideia de que a democratização do ensino foi algo negativo, e sim denunciar o posicionamento ideológico do Estado de que essa universalização incidiu na diminuição da qualidade do ensino, notando que o ensino para a classe popular não necessitaria de clara eficiência.

Há pouco mais de duas décadas, o Ministério da Educação (MEC) em conjunto com a Secretaria de Educação Fundamental lançaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), diretrizes educacionais cujo objetivo primordial é orientar as práticas de ensino no país, haja vista que as práticas vigentes não davam conta (e ainda não dão) de superar o fracasso dos estudantes brasileiros no âmbito educacional, sobretudo na falta de proficiência da leitura e da escrita.

Todavia, os PCN[12], a despeito de se constituírem como um rico referencial teórico-metodológico, não preencheram a demanda, no que se refere ao arcabouço metodológico de ensino das escolas brasileiras, continuando este a ser um grande desafio. Em virtude disso, após exatos vinte anos, um novo documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), agora de caráter normativo, adentra o cenário nacional com semelhante intuito: balizar os fundamentos teóricos, as metodologias e os conteúdos de ensino no Brasil de uma forma bem mais ampliada e detalhada. Em referência ao componente curricular Língua Portuguesa, tem o texto como seu objeto privilegiado de ensino, assim como os PCN.

Durante muito tempo, o texto foi associado, especialmente à linguagem verbal e ao suporte impresso e era considerado complexo para trabalhar com crianças em processo de alfabetização. Em virtude disso, a escola optava por uma metodologia que privilegiava, inicialmente, o trabalho com as letras, depois as sílabas, as palavras e as frases, para, a partir de então, introduzir o trabalho com pequenos textos. Desse modo, quando o aluno conseguia ler e escrever, mesmo que de forma mecânica e descontextualizada, era considerado alfabetizado. O problema é que a escola não dava conta de ultrapassar esse modelo de "alfabetização", ou seja, a codificação e decodificação do signo linguístico.

---

[11] Lei Federal n. 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Fonte: http://www.planalto.gov.br

[12] Convém frisar que as proposições contidas nos PCN continuam pertinentes e atuais.

Para Soares, uma das pioneiras nos estudos em alfabetização e letramento no Brasil, com vários livros e artigos publicados sobre esta temática, a leitura e a escrita devem ser compreendidas como partes de um processo muito mais amplo: o letramento. Então, o que seria esse tal letramento? Será o ensino efetivo das letras? Ainda de acordo com a autora, "Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno" (SOARES, 2003, p. 02). Ou seja, é o ensino da leitura e da escrita dentro do seu contexto social, incididos em práticas que, de fato, o indivíduo esteja inserido cotidianamente.

É na segunda metade dos anos 1980 que ocorre a "invenção" do letramento no Brasil. Simultaneamente, a palavra letramento nasce no discurso de especialistas das ciências linguísticas nos Estados Unidos e Inglaterra, *literacy*, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal. O termo letramento surge para indicar fenômenos distintos daquele denominado alfabetização. Haja vista que, segundo Soares (2003), um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; "alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, já o indivíduo que vive em estado de letramento, não só sabe ler e escrever, como também usa socialmente a leitura e a escrita, pratica as demandas sociais de leitura e escrita" (SOARES, 2003, p. 38).

Todavia, a palavra letramento não emerge nesse cenário para excluir a palavra alfabetização nem, tampouco, para tirar o seu espaço no processo de ensino e aprendizagem da prática de leitura e escrita. De acordo com Soares:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (2004, p. 06).

Trata-se, portanto, da reflexão acerca da necessidade de reconhecer a relevância do ato de ler e escrever resultantes do aprendizado do sistema de escrita, mas também da ultrapassagem desse estágio que implica na decodificação do signo linguístico, este também se constitui como uma forma de leitura e deve ser considerado como um avanço, contudo o ensino da leitura não deve ter a decodificação como finalidade, devendo, este, acontecer

prioritariamente nas práticas sociais de leitura e escrita, ou dito de outro modo, nas práticas de letramento.

Contudo, as práticas de letramento e seus estudos se davam, em sua maioria, mediante a leitura e escrita de textos escritos, impressos. Entretanto, com o mundo cada vez mais globalizado e o avanço das tecnologias foi possível perceber que novas práticas emergiam desses novos (con)textos, e que o letramento propriamente dito não dava conta de toda essa inovação tecnológica e, junto com ela, as novas formas de comunicação e interação. Daí os novos letramentos[13], com o termo escrito no plural, apontando que os letramentos são múltiplos e variados. Em virtude disso, insurge outro evento para validar as atuais práticas letradas: os multiletramentos.

Cabe então, discutirmos o que são, efetivamente, os multiletramentos. Segundo Rojo (2012, p. 11-12), o termo multiletramentos nasceu a partir de estudos sobre os letramentos realizados por pesquisadores integrantes do Grupo de Nova Londres, que publicou, num colóquio nos EUA, um manifesto intitulado "Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais". Nesse documento, os pesquisadores afirmavam a necessidade da escola em assumir os novos letramentos que emergiam na sociedade contemporânea, em grande medida, consequente do aparecimento das novas tecnologias da informação e comunicação.

O Grupo de Nova Londres também levou em consideração que os jovens estão, cada vez mais, em contato com as novas ferramentas digitais e, portanto, de caráter multimodal e multissemiótico, então merecem uma abordagem por parte da escola mais direcionada para esse campo, no intuito de aproveitar esse conhecimento dos alunos e promover a ampliação da capacidade leitora. Afinal, conforme menciona Rojo (2012, p. 22), "[...] as nossas práticas escolares de leitura/escrita já eram restritas e insuficientes mesmo para a era do impresso". Ou seja, as formas tradicionais e escolarizadas de ler e de produzir textos são muito limitadas.

Daí surgiu o termo multiletramentos, com a finalidade de abranger a multiplicidade cultural presente nas sociedades globalizadas e a variedade através da qual as formas de comunicação se efetivam.

Os multiletramentos são um fato na sociedade contemporânea; tais práticas fazem uso de diferentes mídias e consequentemente de diversas linguagens, e compreendem, inclusive, as que circulam nas mais variadas culturas presentes nas salas de aula, não apenas as

[13] A partir do nascimento dos "novos estudos do letramento", Brian Street evidenciou que os letramentos são múltiplos, variando no tempo, espaço, situações e estritamente determinado pelas relações de poder (STREET, 1993, apud ROJO, 2012, p. 130).

valorizadas. Estas novas modalidades despertam novos comportamentos textuais e supõem novas habilidades de leitura e produção no tratamento das informações, citadas também na BNCC como curtir, descurtir, inscrever-se, comentar, compartilhar, salvar, curar, publicar, printar, seguir etc.

Diante disso, é importante ratificar que as formas de comunicação têm se apropriado, cada vez mais, dos diversos recursos e técnicas disponíveis e vêm modificando os modos como os textos se apresentam na sociedade. Por conta disso, a escola não pode continuar insistindo em propostas pedagógicas pautadas nas convenções tradicionais, em visões ultrapassadas que não seduzem e/ou estimulam os alunos à sua capacidade de escrita e leitura, tampouco, cristalizar ideias arraigadas ao senso comum e multiplicadas no âmbito escolar de que os jovens não leem. Este evento é bem complexo e delicado, mas o que, de fato, ocorre é que a escola não tem demonstrado capacidade em acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade e persiste em promover situações de leitura em que apenas o livro físico é considerado como material propício ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Hoje em dia, é muito complexo conviver sem os recursos tecnológicos, que já fazem parte da rotina da maioria das pessoas, especialmente entre a geração jovem, os chamados nativos digitais, acostumados à linguagem tecnológica e ao mundo virtual. Logo, os textos também apresentam características diferentes e exigem desses usuários da língua aptidões específicas de leitura que possam dar conta desses novos gêneros, contemporâneos. Para atender às exigências desses gêneros discursivos, Rojo (2012, p. 21), afirma que "são necessários novos e multiletramentos". Marcuschi (2010, p. 20), colabora com esse entendimento afirmando que "[...] os gêneros textuais[14] surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem".

Diante do exposto, surge um questionamento gerado a partir dos inúmeros insucessos ocorridos no ensino da leitura no Brasil[15]: Será que todos esses avanços e transformações foram inseridos nos currículos das universidades brasileiras e discutidos com os profissionais em formação, especialmente nos cursos de Letras? Seria de suma importância que a resposta para esse questionamento fosse afirmativa, entretanto sabemos que muitos dos desafios postos aos professores ocorrem justamente por esta falta de diálogo na Academia e/ou em virtude de discussões rasas acerca desses temas tão relevantes na práxis docente.

---

[14] Ver nota de rodapé nº 7.

[15] Cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura. Fonte: http://www.portal.inep.gov.br

2. ESTÁ NO GIBI: POSSIBILIDADES NA ESCOLA

> "Quadrinhos: uma embarcação capaz de conter um número ilimitado de ideias e imagens."
>
> *(ScottMcCloud)*

As histórias em quadrinhos (HQ) são um suporte mais do que apropriado para o trabalho docente, por possuir, de acordo com Ramos (2016), uma linguagem autônoma[16], ou seja, que possui recursos próprios para compor sua narrativa, mas, ao mesmo tempo, conectada com várias outras formas de linguagens e por abrigar diversidade de gêneros que dialogam com outras variações textuais, cada uma representada por sua carga semântica e expressividade diferenciadas, como o teatro, o cinema e a literatura. Ao abrir espaço para a reflexão acerca dessas possibilidades, ampliam-se a capacidade do aluno de sentir, imaginar, expressar, perceber, comunicar, ver e "ler" os fatos presentes em seu cotidiano.

2.1 NARRATIVAS HISTÓRICAS DOS QUADRINHOS

A trajetória das histórias em quadrinhos pode ser entrelaçada com a trajetória da humanidade. A despeito de pesquisadores da área terem notado um período específico com dados que relatam o início das HQ, no formato em que corresponde ao que, posteriormente, veio a se tornar uma HQ, depreende-se que aquelas imagens nas paredes das cavernas que retratavam as formas de sobrevivência da época, caçadas, festas, instrumentos, enfim, se sobrepostas em quadros, poderiam efetivamente corroborar com a ideia de que os quadrinhos ali se iniciaram, haja vista que ainda não existia a escrita, ou seja, o alfabeto fonético.

Ao observarmos um livro de História que aborde o início da civilização, por exemplo, dificilmente deixaremos de encontrar a linguagem aproximada do que hoje chamamos de a linguagem dos quadrinhos. Podemos observá-la nos hieróglifos egípcios, nos afrescos, nas igrejas, nos mosaicos, tapeçarias e até mesmo nos túmulos de reis e rainhas.

A linguagem imagética foi frequentemente utilizada no contexto comunicacional da humanidade e continua tendo a mesma propriedade de linguagem no século XXI, por conferir grau de complexidade suficiente para o desenvolvimento cognitivo, crítico e imaginativo

[16] Segundo Ramos (2016), a concepção de que os quadrinhos constituem uma linguagem autônoma é compartilhada com outros autores: Cirne (1970), Eisner (1989), Acevedo (1990) e Eco (1993).

construindo ideias e participando dos processos de desenvolvimento da mente criativa, sobretudo nas áreas da comunicação.

Com a invenção da máquina de impressão tipográfica (prensa), por Johannes Gutenberg, no século XV, a propagação do texto escrito e da imagem impressa começou a abranger o mundo e a população em massa começou a ter acesso. Ainda que raríssimas pessoas pudessem ler, foi um ponto muito relevante na história da cultura escrita mundial. Pois, de acordo com Rama e Vergueiro:

> Mesmo o aparecimento da imprensa não impediu que a imagem gráfica continuasse a desempenhar papel preponderante na comunicação humana: os séculos imediatamente posteriores ao aparecimento da indústria tipográfica foram palco de uma infinidade de obras que aliavam, com bastante eficiência, a palavra impressa a elementos pictóricos que atendiam aos mais diversos objetivos [...] (2014, p. 10).

No que tange à imagem, surgiram os desenhos impressos e eram distribuídos em praças públicas, classificados posteriormente como charges, que faziam críticas sociais, sobretudo à monarquia, pela má distribuição dos bens e da riqueza.

Tomando como mote o marco das HQ, este fato se concretiza no século XIX, período em que alguns desenhistas em várias partes do mundo, passam a utilizar a linguagem dos quadrinhos para contar histórias sequenciadas. Todavia, foi nos Estados Unidos, em 1895, com a criação do personagem *Yellow Kid*, inventado por Richard F. Outcault para o *Sunday New York Journal*, que ocorreu a inserção dos textos para dentro de quadros e as falas escritas em balões. Até então, os textos vinham separados, na parte de baixo dos quadrinhos, uma grande inovação se deveu, também, pelo desenho colorido de amarelo. Porém, segundo Luyten:

> Outcault, no entanto, não inventou a história em quadrinhos. Na verdade, ela já existia em estado latente e convergia para o ponto de partida pelo trabalho de vários autores que estavam mais ou menos no mesmo momento criativo. O mérito de Outcault está no fato de ter sido ele quem primeiro realizou essa síntese e introduziu o balão, que é, sem dúvida, o elemento que define a história em quadrinhos como tal (1985, p. 19).

Desse modo, dá-se o mérito a Outcault pelo fato de o balão representar um elemento extremamente importante, um verdadeiro salto qualitativo ao que se configurou como linguagem dos quadrinhos, pois, a partir dele, o personagem pôde se expressar com suas próprias palavras, o texto ganhou autonomia e as notas de rodapé, que eram inseridas para conferir clareza ao texto, puderam ser reduzidas. Além disso, surgem as onomatopeias, e os

quadrinhos, além do texto escrito e o imagético agregou também sonoridade ao que viria ser denominada de nona arte.

A partir daí, o formato das HQ foi se tornando como de fato as conhecemos atualmente. As HQ eram publicações semanais, divulgadas aos domingos e, logo depois, passaram a participar dos jornais diários, tamanha a popularidade conferida a elas nesse período; por conta disso, o número de quadros se expandiu. Esse fato se deu justamente ao mesmo tempo em que a imprensa norte-americana também se desenvolvia o que garantiu inúmeros leitores de quadrinhos, haja vista que a imprensa, observadora do mercado, tratou de produzir periódicos em quadrinhos a um custo bastante acessível.

Aliado a isso, a partir de 1912, houve uma imensa propagação das HQ, graças as agências de distribuição e impressão que espalhavam histórias em quadrinhos em todo o mundo: os *Syndicates.*

Num contexto histórico e social mais amplo, podemos afirmar que as décadas de 20, 30 e 40 do século passado, foram bastante produtivas para os quadrinhos nos Estados Unidos e no mundo todo. Em 1929, ocorre a quebra da Bolsa de Nova York; nesse contexto, nascem os primeiros personagens de aventura, Buck Rogers e Tarzan, que iniciariam a chamada "era de ouro" (1938 a 1954) das HQ americanas e alastraram-se pelo mundo. Em seguida, surgiram o Príncipe Valente, Flash Gordon, Agente X-9, Mandrake, Super-Homem, Fantasma, Batman, dentre outros super-heróis que existem até os dias atuais.

Entre o final da década de 1930 até o período da Segunda Guerra Mundial, os super-heróis dos quadrinhos serviram, também, para propagar a publicidade ideológica americana contra os seus oponentes, os nazistas. Personagens, como: Super-Homem, Batman, Thor, Capitão Marvel, Hulk, Homem de Ferro, Mulher Maravilha, Tocha Humana e, sobretudo, o Capitão América, por conter em sua indumentária elementos bem definidos da bandeira americana, demonstraram através do discurso dos quadrinhos que as forças norte-americanas fariam o que fosse preciso para conter os inimigos. Sobre isso, Luyten (1985, p. 34) afirma que: "E os super-heróis eram exatamente isso: agiam para o bem das leis vigentes, embora seus métodos não fossem nada legais. Tinham que matar pessoas a fim de preservar a paz".

O Super-Homem, criado por Jerry Siegel e Joe Shuster, tornou-se um personagem icônico por influenciar a concepção dos *comic-books*, quadrinhos editados em revistas. Entre as ações mais pertinentes do personagem dos quadrinhos, estava o enfrentamento dos problemas sociais, políticos e ambientais no mundo inteiro. Os quadrinhos de super-heróis logo começaram a ser copiados levando ao surgimento de diversos outros personagens; com

isso, a revista *Action Comics* duplicou sua produção e circulação obtendo ampla aceitação do público leitor.

Finalizada a Segunda Guerra Mundial, assim como outros setores, os quadrinhos também sofreram. Nem papel havia para as publicações; as histórias tiveram que ser reduzidas, e a situação influenciou sobremaneira na formatação, graficamente falando. Contudo, não apenas a conjuntura econômica afetava a produção, mas também a condição desoladora após a morte de milhões de pessoas, haja vista que as HQ, nas primeiras décadas do século XX, eram fundamentalmente humorísticas, por isso, tinham a denominação de *comics.*

Além disso, iniciou-se uma campanha de desarticulação das HQ dos universos pedagógico, científico e cultural. Começaram a surgir artigos e livros propagando a ideia de que as histórias em quadrinhos eram nocivas à mente das crianças e sua leitura teria como consequência atos de delinquência infantil e juvenil.

A pesquisa mais incisiva foi a do psiquiatra alemão, Fredric Wertham, que, após ministrar inúmeras palestras relatando os desajustamentos dos jovens atendidos em seu consultório, reuniu diversos artigos e publicou, em 1954, um livro intitulado *Seduction of the Innocent* (Sedução do Inocente), conforme afirmam Rama e Vergueiro:

> [...] o psiquiatra tentava provar como as crianças que recebiam influência dos quadrinhos apresentavam as mais variadas anomalias de comportamento, tornando-se cidadãos desajustados na sociedade. [...] o livro defendia, por exemplo, que a leitura das histórias do Batman poderia levar os leitores ao homossexualismo, na medida em que esse herói e seu companheiro Robin representavam o sonho de dois homossexuais vivendo juntos. Ou que o contato prolongado com as histórias do Superman poderia levar uma criança a se atirar pela janela de seu apartamento, buscando imitar o herói. (2014, p.12, sic.).

Estas ideias foram difundidas no mundo inteiro, inclusive no Brasil, e representaram verdadeira aversão de pais e professores à leitura dos quadrinhos. No intuito de combater essa postura, a *Association of Comics Magazine*, representada por diversos editores, desenvolveu um "código de ética" para a produção dos quadrinhos, além de um selo (*Comics Code*) colocado em cada exemplar, para garantir aos pais e /ou educadores de que aquela HQ era apropriada à leitura e não continha conteúdos prejudiciais ao desenvolvimento intelectual/psicológico das crianças e jovens.

Tais posturas desencadearam novas pesquisas acerca das HQ. Durante a década de 1960, estudos sobre a comunicação de massa ganharam espaço na Europa e, junto com eles, os quadrinhos passaram a ser, novamente, referenciados como bons mecanismos de formação e informação. Nessa via, iniciam novas opiniões a respeito dos quadrinhos: não se fará o

quadrinho apenas da diversão por diversão. É hora de colocar os leitores de quadrinhos para pensar, surge, então, a era dos quadrinhos pensantes.

2.2 O BALÃO DE PENSAMENTO: REPERCUTINDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO

Conforme vimos anteriormente, os quadrinhos também serviram como veículo para a propagação de publicidade ideológica, então por que não utilizá-los para incentivar uma postura contra a ordem estabelecida?

As transformações globais no campo da cultura e da economia propiciaram inúmeras alterações, inclusive na área social. As HQ acompanharam essas modificações culturais com a invenção de novos personagens alternativos. Os quadrinhos *undergrounds* começaram na década de 1960 como um movimento da contracultura, ou seja, uma postura negativa aos valores fixados pela sociedade norte-americana, contudo, esse movimento não se limitou apenas aos Estados Unidos.

Os Estados Unidos viveram/vivem conflitos sociais bem demarcados historicamente. O *underground* foi um movimento que possibilitou reivindicações de grupos sociais envolvidos, tanto nas questões de etnia quanto nas de gênero. O movimento feminista e o movimento negro exigiam melhores condições de vida e expunham os problemas sofridos por esta parte da população; havia também uma disputa por maior visibilidade nos espaços midiáticos. Começaram a aparecer nas HQ, a partir da década de 1960, novos personagens como alternativa à reprodução da ascendência superior do povo branco, personagens que incorporavam as identidades dos outros grupos sociais e étnicos.

É o caso do personagem **Pantera Negra**, criado por Jack Kirby e Stan Lee, em julho de 1966, cuja identidade secreta é T'Challa, príncipe de um reino fictício na África. Esse personagem foi inovador por representar um super-herói negro com poderes surpreendentes. **Pantera Negra** é o título conferido ao rei da nação africana de Wakanda**,** um reino extremamente avançado tecnologicamente. Black Panther, foi apresentado na HQ do *Quarteto Fantástico #52*, é um personagem marcante na história dos quadrinhos por ser considerado o primeiro super-herói negro[17]. Logo a seguir, a capa da primeira revista em quadrinhos em que personagem **Pantera Negra** aparece:

[17] Embora já existissem personagens negros, como Lion Man, em 1945 (da extinta All-Negro Comics, uma editora exclusivamente com artistas e escritores negros) ou Gabriel Jones, do Comando Selvagem de Nick Fury, estes eram personagens heroicos, sem superpoderes. (https://www.aficcionados.com.br/herois).

Figura 1 A aparição do **Pantera Negra**

Fonte: https://br.ign.com/pantera-negra

Seguindo na busca por visibilidade, o personagem Luke Cage chega aos quadrinhos em 1972. Com ele, o negro passou a ter um enfoque mais associado à realidade. Frutos dos movimentos sociais como os Panteras Negras e *Black Power*, a criação desses personagens está vinculada à integração do negro na sociedade americana e se constituiu em importantes instrumentos na redefinição dessa minoria nas revistas em quadrinhos. Eles foram suportes relevantes na criação de outros personagens negros como, Tempestade, Falcão, Blade, dentre outros.

Mesmo que os heróis negros nos quadrinhos existam, em certa medida, ainda como apêndices, a luta deve permanecer no intuito de buscar mais personagens que reflitam a verdadeira face do negro e sua luta por equidade e espaço igualitário na sociedade. Pois, de acordo com Braga Jr e Nogueira (2020 p. 08), "Histórias em quadrinhos, tanto como mídia quanto como expressão artística, é um espaço de visibilidade".

Em se tratando das questões de gênero nas HQ, Trina Robbins é uma ativista no mundo dos quadrinhos. Sua participação nos movimentos feminista e *underground comix*

afiançou seu pioneirismo feminino num espaço extremamente estereotipado e de complexa evidência para as mulheres. Seus personagens trouxeram uma nova postura na reflexão do que vem a ser denominado gênero e, sobretudo, do papel e corpo femininos nas HQ.

Segundo Braga Jr e Nogueira (2020 p. 102), "A categoria gênero é uma categoria relacional, isto é, refere-se à construção dos papéis feminino e masculino em uma dada sociedade, pressupondo-se, num primeiro momento, que essa organização binária seria incontornável". Dessa forma, o contexto do que é ser homem ou do que é ser mulher está antes, arraigado a fatores definidos histórica e socialmente do que a aspectos biológicos.

Nos quadrinhos, um aspecto relevante nesse sentido se inicia a partir do desenho. Nas figuras femininas, geralmente, sobressaem os aspectos corpóreos da mulher de modo a destacar atributos considerados sensuais. Essa postura se deve ao papel demarcado historicamente em que o corpo feminino é tido como objeto sexual; essa tônica necessita ser quebrada num longo e constante processo de discussões, sobretudo dos mais jovens, a fim de evitar esse tipo de reprodução.

Os quadrinhos tomaram corpo em várias partes do mundo, contudo não cabe nesse estudo um universo tão amplo e diversificado. Sigamos então, com a evolução dos quadrinhos no Brasil.

2.3 ENQUANTO ISSO, NO BRASIL...

O Brasil se tornou um dos precursores no invento da linguagem dos quadrinhos com o italiano Angelo Agostini. Esse desenhista começou a publicar textos ilustrados em jornais paulistas, *Diabo Coxo* (1864) e *O Cabrião* (1866). Dando prosseguimento a sua veia artística, Agostini publica, em 30 de janeiro de 1869, *As Aventuras de Nhô Quim ou Impressões de Uma Viagem à Corte*, o primeiro capítulo de um periódico em quadrinhos, considerado como a primeira história em quadrinhos brasileira, uma das mais antigas no mundo.

O Tico Tico, lançada em 1905, foi considerada a primeira revista de HQ do Brasil. A despeito de, em sua formatação, não conter apenas as HQ, mas também textos escritos em outras narrativas discursivas, seu conteúdo foi caracterizado como quadrinhos. O personagem principal de *O Tico Tico* era Chiquinho, posteriormente apontado como uma cópia do personagem Buster Brown, reproduzida do desenhista americano R. Outcault, autor de *Yellow Kid*. Apesar disso, a revista perdurou no cenário brasileiro de 1905 até 1960.

Quando, por aqui, começam a progredir as indústrias jornalística e editorial, as HQ, através do *Jornal Gazeta*, insere uma página infantil, intitulada "Gazetinha", contendo

quadrinhos para leitura das crianças. Na linguagem brasileira, o sufixo “inho” geralmente está associado, além do diminutivo natural/normal, à infantilização ou diminuição irônica de algum termo a fim de torná-lo pejorativo; talvez os quadrinhos, em algum momento histórico, tenham passado por esse crivo argumentativo por alguns críticos literários.

A progressão editorial continua e Adolfo Aizen, da Editora Ebal, traz dos Estados Unidos, em 1934, personagens estrangeiros para serem publicados no Brasil através do Suplemento Juvenil e aqui representou o mesmo sucesso que os Suplementos Americanos. Esse fato, no entanto, pode ter se configurado num desafio para a afirmação dos quadrinhos nacionais. Logo após, Roberto Marinho lança *O Globo Juvenil*, para fazer concorrência aos suplementos de Aizen. Em 1939, inaugura-se pelo Grupo Globo, a revista *Gibi*. A publicação se popularizou de tal forma que seu título se firmou como sinônimo de revistas em quadrinhos no Brasil todo, até hoje.

A Cultura do “nada se cria, tudo se copia”, sempre teve um lugar no Brasil. Por isso, a campanha de desmoralização dos quadrinhos também ecoou por aqui. Assim, no começo dos anos de 1960, editores brasileiros criaram o código de ética dos quadrinhos contendo dezoito princípios a serem seguidos pelos autores de HQ. As revistas brasileiras também deveriam conter um selo semelhante ao selo americano. Essa postura, importada dos Estados Unidos, impôs reflexos extremamente negativos e desastrosos aos leitores de HQ. De acordo com Rama e Vergueiro:

> [...]a leitura de histórias em quadrinhos passou a ser estigmatizada pelas camadas ditas “pensantes” da sociedade. Tinha-se como certo que sua leitura 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 apreensão de ideias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores. (2014, p. 16).

Esse fato repercutiu, sobretudo, no ensino brasileiro, promovendo a exclusão dos quadrinhos. A visão predominante era de que as HQ eram má leitura envolvendo-as num processo de censura e autocensura por parte dos pais e professores. As quadrinizações de alguns livros literários produziram, no entanto, um efeito menos nocivo à cultura dos quadrinhos no círculo cultural brasileiro.

Nos anos 60 do século passado, nasciam os personagens de Mauricio de Sousa. Bidu, Mônica, Cascão, Cebolinha e Chico Bento compunham a Turma da Mônica, personagens que lhe garantiu fama no Brasil e no exterior.

Outro ícone das histórias em quadrinhos brasileiras foi Ziraldo que, com o personagem Pererê, mostrou um pouco do folclore brasileiro em páginas quadrinizadas, em meio a todas as outras histórias em quadrinhos que circulavam no país, veiculando personagens estrangeiros.

As narrativas do Pererê fazem parte da memória de muitos adultos, haja vista que foi um marco na produção de quadrinhos no Brasil. As histórias de *A Turma do Pererê* se passavam na Mata do Fundão, situada em algum lugar no interior do Brasil. Seus personagens repercutiam identidade genuinamente brasileira, como, por exemplo, animais da nossa fauna, lendas, como o saci-pererê, os índios e o caipira do interior, ou seja, elementos que fugiam aos habituais estereótipos da época.

A abordagem hegemônica da cultura brasileira somou pontos positivos ao cartunista, levando seus trabalhos a serem editados na revista americana *Graphis*, periódico de grande relevância nos Estados Unidos. No ano de 1969, recebeu o Oscar Internacional de Humor no XXXII Salão Internacional de Caricaturas de Bruxelas e, ainda, o Prêmio Áureo da Imprensa Livre Latino-Americana, dentre tantos outros. No mesmo ano, Ziraldo publica seu primeiro livro infantil, chamado *Flicts*, ficando amplamente reconhecido pela obra que empregava muitas cores e poucas palavras.

Ziraldo ainda criaria o Menino Maluquinho, em 1980, considerado o maior sucesso editorial da feira do livro daquele ano e que lhe conferiu o Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro. Tais personagens auferiram o gosto popular e se tornaram verdadeiros ícones de nossa cultura até os dias atuais. De lá pra cá, muitos foram os personagens e quadrinistas que se destacaram no Brasil, mas quem não se lembra da menina dentuça e do menino com a panela na cabeça?

2.4 UM OLHAR LINGUÍSTICO-TEXTUAL E PEDAGÓGICO SOBRE OS QUADRINHOS

Um dos desafios postos aos professores, atualmente, em sala de aula, é fazer com que os conteúdos trabalhados tenham algum significado para os estudantes. Em se tratando de Língua Portuguesa, tanto as aulas expositivas dos conteúdos programáticos da disciplina, quanto os textos de leitura, enfrentam o problema do desinteresse ou desmotivação por parte dos discentes. Apostar em gêneros textuais que sejam agradáveis ao alunado pode ser uma estratégia de sucesso.

Nas aulas de Língua Portuguesa, a linguagem das histórias em quadrinhos pode ser explorada de diversas formas. Vergueiro e Ramos (2018), na obra *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*, trazem uma série de possibilidades para serem trabalhadas nas diversas disciplinas do currículo escolar, inclusive de modo interdisciplinar.

As histórias em quadrinhos estão entre os onze tipos de arte reconhecidos, atualmente, no mundo inteiro; sendo denominada como a nona arte. Estes recursos artísticos podem ser utilizados na sala de aula em todos os componentes curriculares por serem versáteis e possuírem um tipo de linguagem que agrega narrativa escrita e linguagem não verbal mediadas pelas imagens, diversidade de balões, cores, sons, reproduzidos pelas onomatopeias etc.

Na linguagem das histórias em quadrinhos, a imagem, contando ou não com o apoio do texto verbal, é um recurso muito importante para a compreensão da narrativa. A significação da imagem vai além da experiência de entreter e divertir o leitor. O discurso quadrinístico cumpre um papel relevante e promove reflexão dos problemas sociais e políticos não podendo ser confundido como um recurso de linguagem ingênua.

Assim, todos os recursos da linguagem dos quadrinhos devem ser considerados para a construção dos sentidos do texto: o balão, seus contornos e suas formas; o apêndice, a legenda, o som, reproduzido pelas onomatopeias; as cores, ainda que o preto e o branco; os elementos expressivos no desenho do personagem, na letra e na cena da narrativa, pois todos esses elementos produzem efeitos interpretativos para o leitor. Como forma de demonstração, seguem algumas imagens de HQ:

Figura 2: Onomatopeias

Fonte: https://www.universoestendido.com.br

Figura 3: Legendas

Fonte: https://www.universoestendido.com.br

Na figura 2, a representatividade da linguagem se cerca quase que totalmente nas onomatopeias, enquanto que na figura 3 são as legendas que dão conta disso.

A linguagem dos quadrinhos tem em seu alicerce a identidade de outras artes, como a literatura, o teatro, as artes plásticas, e, especialmente, o cinema. Sabe-se que um filme é formado por uma infinidade de imagens fixas chamadas fotogramas, elas simulam o movimento nas cenas. Essa relação dos quadrinhos com o cinema também se efetiva para transmitir a transposição do tempo na narrativa fílmica. Com efeito, AUMONT (1995 apud FIORINDO, 2009, p. 116), afirma que "[...] o tempo pode ser representado na imagem através do cinema, que pode ser definido como uma sequência de instantâneos fotográficos, ou desenhados em movimento". Ainda, segundo a autora,

> [...] todo filme, seja ele feito para um comercial de televisão, uma novela ou mesmo um filme de longa metragem, para ser concluído, ele é, antes, visualizado por uma sequência de quadros muito parecidos com as histórias em quadrinhos, denominada de *storyboards* (2009, p. 116).

Ou seja, as cenas representadas nas telonas devem ser mais próximas possíveis dos desenhos feitos no *storyboards*. Conforme podemos observar através da imagem a seguir encenada no filme **Pantera Negra** (2018):

Figura 4: Sequência de *storyboards* reproduzida no filme **Pantera Negra**

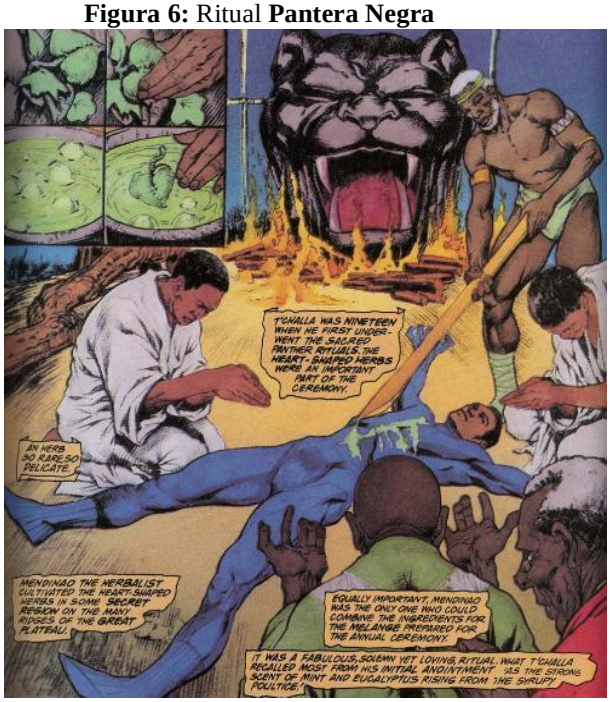
Fonte: https://www.storyboardsinc.com

Além dos *storyboards*, algumas cenas interpretadas no filme **Pantera Negra** já foram reproduzidas através dos quadrinhos. A título de ilustração, seguem algumas imagens:

Figura 5: Traçando estratégias

Fonte: https://ozymandiasrealista.blogspot.com

Figura 6: Ritual **Pantera Negra**



Fonte: https://universoestendido.com

Figura 7: T'Challa perde a luta

Fonte:https://nerdprofeta.com

Figura:8 T'Challa e as Dora Milaje

Fonte: https://www.universoestendido.com

Mediante as múltiplas funções e as multifaces da linguagem, o que nos força a sermos, também, leitores mais críticos e atentos às diversas formas de apreensão do conhecimento a partir das mais diversas leituras, convém frisar que as imagens são uma representação ideal de um olhar mais atento e o mundo imagético se apresenta não mais apenas aos discursos

jornalísticos, de propagandas, especificamente, mas elas corroboram também para uma compreensão da realidade destacando-se nas mais diversas formas de comunicação.

Prova disso são as avaliações, como a Prova Brasil, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e os próprios livros didáticos que têm apostado na cultura imagética para favorecer o sentido do texto e produzir o letramento visual – todos esses elementos citados vêm apresentando uma possibilidade bem mais ampla no que tange à leitura de imagens, aliada ao texto escrito, como as propagandas, as histórias em quadrinhos e seus gêneros como, charges, cartuns, tirinhas etc.

Isso porque as histórias em quadrinhos, antes vistas como livros que induziam os leitores à "preguiça mental" e que afastavam os jovens leitores da "leitura apropriada", entraram para o campo das políticas públicas educacionais através do PNBE de 2006, conforme afirma Wergueiro et. al.:

> Os últimos anos têm pautado a presença das histórias em quadrinhos na escola, tanto como atividade de leitura quanto em práticas usadas em sala de aula. Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), houve uma gradativa inserção do tema na área educacional brasileira. Mais do que isso: quadrinhos se tornaram política educacional do país. (2018, p. 7).

A leitura dos quadrinhos se faz presente no cotidiano escolar não mais como um adereço, um apêndice, mas como uma linguagem que deve ser analisada criticamente, ou seja, deve ser lida e compreendida. Faz-se necessário ressaltar o reconhecimento da multimodalidade dos textos abordada por Rojo (2012), expostos nesse trabalho.

Assim, conforme afirma a autora, os textos ganham novos formatos e novos suportes tecnológicos; combinam imagens – estáticas e em movimento - cores, formas, sons, links etc. O texto multimodal é o texto constituído por mais de um tipo de linguagem. Esse *corpus* se materializa nessa proposta, sobretudo com as histórias em quadrinhos – narrativa verbo-visual – pautada nas novas habilidades de leitura e leitores exigidas por essas formas de comunicação, as quais "imprime a irreverência do lúdico à seriedade do conhecimento" (GREGORIN FILHO, 2012, p. 74).

É relevante também ressaltar o que Djota Carvalho cita em *A Educação está no gibi:*

> Seja pela atraente mistura de texto e desenho, seja pelos diversos tipos de histórias ou, ainda, por heróis e (super-heróis) inesquecíveis os quadrinhos sempre foram uma mídia sedutora para o público infanto-juvenil. Assim, naturalmente, as HQs são também um instrumento potencial para educar. (2006, p. 31).

Conforme afirmado anteriormente, houve um preconceito histórico com relação ao uso das histórias em quadrinhos na educação formal, do ponto de vista da sua utilização na aprendizagem da leitura, julgando-a ineficiente, quando sua utilização era requerida apenas como veículo de distração e entretenimento (GREGORIN FILHO, 2012).

Segundo cita Coelho (2010), no livro *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*,

> [...] a "preguiça em leitura" era devida à generalização das histórias em quadrinhos, consideradas um perigo para nossa "civilização multissecular da escrita". Nesse sentido, propôs que fosse severamente proibido o ingresso de revistas desenhadas em quadrinhos, em virtude de seu caráter marcadamente antipedagógico (COELHO, 2010, p. 251).

Esses argumentos foram refutados e, atualmente, as HQ, através da inclusão de vários títulos em quadrinhos distribuídos nas escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), estão presentes em quase todos os instrumentos empregados com o propósito educativo, inclusive nas avaliações externas do Ministério da Educação (MEC), e também, como forma de estimular o gosto pela leitura, dada a materialização de grande parte das palavras em imagens, o que pode tornar a leitura, sobretudo dos iniciantes, muito mais divertida e agradável, somando pontos positivos à sua utilização com esse foco. No contexto de continuidade da abordagem da leitura de imagem, seguimos falando sobre a imagem em movimento, a linguagem fílmica.

3. CINEMA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS NA SALA DE AULA

> "O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem à sua história."
>
> *(Walter Benjamin)*

O cinema representa um excelente potencial de aprendizado na escola; o uso de filmes na sala de aula não pode servir, apenas, de puro entretenimento, mas sim um importante recurso lúdico a serviço da aprendizagem, sobretudo na aula de Língua Portuguesa, em que os recursos da linguagem fílmica podem contribuir possibilitando múltiplas interpretações e análises dos efeitos de sentido de um dado discurso.

Assim, cabe ao professor fazer abordagens significativas para que o cinema deixe de ser usado, quando muito, como mera ilustração de aulas e se torne uma ferramenta expressiva na práxis pedagógica.

3.1 PASSOS BREVES E O LONGO TRAJETO DO CINEMA

Os irmãos Lumiere não faziam ideia da proporção que sua invenção tomaria no decorrer dos séculos. Louis e Auguste Lumiere certamente foram os pioneiros em apresentar em praça pública, a um público pagante, um filme. Contudo, vários eram os pesquisadores que se empenhavam na busca pela imagem em movimento, naquela época. De acordo com Bernadet:

> Há séculos tenta-se criar imagens em movimento. Já no século XVII, o jesuíta Kirchner usava uma lanterna mágica, mas cujas imagens eram fixas. A luta pelo movimento desenvolve-se nos meios científicos durante o século XIX. Pierre Janssen pesquisa uma "câmara-revólver" para registrar a passagem de Vênus pelo Sol em 1873. Mais para o final do século, o inglês Muybridge monta um complexo equipamento com vinte e quatro câmaras para analisar o galope de um cavalo. E o francês Marey cria o "fuzil fotográfico" capaz de tirar doze fotos em um segundo, e que ele usa para fotografar e analisar o voo de um pássaro (2012, p. 7-8).

No dia 28 de dezembro de 1895, no *Grand Café*, em Paris, esse feito pôde ser realizado, por meio do cinematógrafo. E lá estavam as tão sonhadas imagens que se movimentavam dando a ideia de que aquilo que se passava na tela era real. Uma novidade que ultrapassaria todas as barreiras e chegaria ao mundo inteiro encantando milhões de pessoas.

Os primeiros filmes tinham pouquíssima duração, não possuíam som e nem cores. Na verdade, eram fotografias que, agrupadas em quadros e reproduzidas em sequência, causavam movimento. “Operários saindo da fábrica” e “Um trem chegando à estação” encantaram e deixaram perplexos os espectadores, a ponto de acharem que aquela locomotiva sairia da tela e invadiria o espaço externo. Ilusão ou realidade? Um dos pontos mais relevantes dessa forma de “contar histórias” é, efetivamente, essa construção ambígua entre ficção e realidade; fazendo o espectador, de geração a geração, fugir dos problemas cotidianos e mergulhar numa realidade inventada, onde tudo é possível. Logo a seguir, as imagens dos primeiros filmes reproduzidos:

Figura 09: A saída da fábrica

Fonte: https://cinemovimento.wordpress.com

Figura 10: A Chegada de um trem a estação

Fonte: https://super.abril.com.br

Certamente que o cinema não passa a visão real da humanidade. Achar isto seria o mesmo que ignorar as pessoas que "fazem" o cinema e dados concretos, como seu percurso sócio-histórico, seu posicionamento político-ideológico, dentre outros traços expressados através de seus discursos determinados, principalmente por sua classe social.

Desse modo, por muitas vezes, o cinema tornou-se reprodutor de aspectos da dominação ideológica burguesa, e, assim como qualquer extensão artística e cultural, configura-se também num espaço de luta. Cabendo, nesse ambiente, a interpretação, a construção dos efeitos de sentido[18] e a contextualização das ações do espectador/leitor.

Nessa perspectiva, vale ressaltar como alguns elementos da narrativa fílmica, por vezes, tornam-se mais ou menos relevantes a partir de determinados pontos de vista. Por exemplo, assistimos a filmes que retratam o movimento negro ou o movimento feminista e ressaltam certos aspectos de forma positiva ou negativa; mostrando-se contra ou a favor. Assim, Bernadet (2012, p. 13) corrobora afirmando que "Um fuzil é sempre um fuzil, o que é significativo não é o fuzil, mas sim quem o maneja e contra quem é manejado." Ou seja, o assunto do filme ou documentário pode até ser o mesmo, todavia a forma de elaborar o conteúdo vai depender do lugar social ocupado pelo sujeito/autor, que certamente não reverbera neutralidade.

Não foi assim tão rapidamente que o cinema conseguiu erguer a bandeira da reprodução do real. Essa foi uma construção lenta, assim como a constituição de uma linguagem cinematográfica. Nesse jogo, o cinema erigiu-se como mercadoria, saindo dos chamados cafés para teatros e salas de cinemas luxuosos, intercalou filmes e documentários, denominados de "vistas" ou "filmes naturais", até a chegada do som.

Com a introdução dos recursos de áudio ao cinema, o "mundo real" se aproximou sobremaneira, pois, os personagens falavam, podia-se ouvir a chuva caindo no telhado, o barulho do vento, dos sapatos de alguém caminhando, dos trovões etc. A linguagem da ficção desenvolveu-se bastante e o cinema, portanto, tornou-se ainda mais hábil ao contar histórias. Logo esse conceito se decompôs e não mais foi conveniente, exclusivamente, narrar histórias, mas também produzir ideias através de uma sucessão de escolhas subjetivas.

O modelo hollywoodiano domina o ambiente cinematográfico no mundo com suas características próprias, porém, com a Segunda Guerra Mundial, o principal espetáculo das massas tende a se enquadrar nas propagandas oficiais. Outra mudança relevante foi a classificação dos filmes por gêneros, fato que se prolonga através da história e promove certa

[18] Considera-se aqui que os objetos simbólicos, sejam eles da linguagem verbal ou não verbal, não têm um sentido próprio. Eles produzem efeitos de sentido, dependendo das condições de sua produção.

liberdade nas escolhas subjetivas dos espectadores: romance, comédia, musical, suspense, ação, terror.

O cinema virou arte, a sétima arte. Os filmes não são inventados por puro entretenimento, levam ao público informação, ora pelo assunto abordado, ora pela linguagem utilizada ou ainda pela junção desses dois atributos. Através das telonas, podem ocorrer reflexões de ordem estética, ideológica, social e política dependendo da "posição"[19] ocupada por cada sujeito que assiste, podendo requisitar esse espaço também na educação formal. E por que não?

3.2 ENCENAÇÕES ENTRE FICÇÃO E REALIDADE

Há pouco mais de um século, o cinema encanta, diverte, comove, provoca, entretém, envolve, instiga, interroga e educa milhões de pessoas no mundo inteiro.

A despeito de ser uma arte que já existe há 125 anos e, inúmeras vezes, em seu percurso histórico, ter intercedido como linguagem educativa, o cinema, ainda hoje, não entra na escola pela porta da frente. Uma problemática que advém da ideia de o filme se configurar, para alguns, como puro entretenimento e, por isso, supõe-se não acomodar função didática. Serve, no máximo, para ilustrar as aulas ou ainda, como veículo de incremento inovador. Afinal, segue como uma bandeira a ideia de que inovar na sala de aula e na educação é preciso.

Desde os seus primórdios, o cinema mostrou-se um eficiente elemento pedagógico, principalmente para a classe trabalhadora, mostrando-lhes comportamentos moldados pela burguesia para facilitar seu controle sobre as massas. Ainda assim, percebe-se uma tardia introdução desse objeto às salas de aula como instrumento capaz de promover aprendizagem.

No entanto, não se trata da defesa nem tampouco do incentivo à reprodução desse comportamento burguês de utilizar o cinema como forma de dominação e alienação; muito pelo contrário, trata-se de abordá-lo como elemento capaz de produzir conhecimento autônomo através de mediação didática objetiva e responsável.

Afinal, o cinema permite, por ser um complexo meio de comunicação, gerar cultura e lazer por meio da arte. Portanto, a narrativa fílmica, seja ela de qualquer gênero, trata do homem e toda sua complexidade. Nesse sentido, pode abordar os mais diversos assuntos

[19] Este termo não faz referência à posição da poltrona ou fileira da sala do cinema, e sim a posição discursiva do sujeito.

porque a arte existe para problematizar a realidade, cabendo ao professor proporcionar a seus alunos e alunas oportunidades para pensá-la, problematizá-la e ampliá-la.

No bojo do trabalho com o cinema voltado à prática pedagógica, sobretudo com a latente expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), não se pode perder de vista o texto/filme com foco em suas linguagens, audiovisual, iconográfica e sonora, portanto, repletas de significados e conteúdos semióticos que proporcionam a esta modalidade uma justa apropriação dos prefixos "hiper" e "multi" para designá-la. Assim, o texto/filme ganha características de hipergênero, hipertexto e hipermídia, bem como se referencia na multimodalidade e no multiletramento para ganhar *corpus*.

O uso do cinema na sala de aula não pode ser uma atividade fechada em si própria. Haja vista que a ficção, apesar de inventar mundos ficcionais, está falando da realidade concreta da humanidade. É, também, nessa realidade que se instauram o saber e o conhecimento; podendo instigar outros tipos de aprendizado, novas habilidades e conceitos capazes de ultrapassar as diferentes expectativas e experiências cotidianas dos alunos/espectadores, contudo, sem negligenciá-las. (NAPOLITANO, 2003). De acordo com o mesmo autor,

> Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. (2003, p. 11-12).

Dessa forma, o cinema, ou o filme, mostra-se como uma possibilidade de compreensão daquilo que nos forma como sujeitos-espectadores-leitores, trabalhando na e para a complexidade da produção de sentido a partir da interpretação, variando desde o aperfeiçoamento da criatividade artística ao desenvolvimento da capacidade crítica.

Não se trata de mágica, trata-se de pesquisa, estudo, planejamento e busca por estratégias pedagógicas que possam incentivar o gosto pela leitura extrapolando o universo escrito/impresso no intuito de formar um leitor crítico. Então, por que não utilizar a linguagem fílmica nessa jornada?

3.3 LUZ, CÂMERA, AÇÃO: O FILME **PANTERA NEGRA**

Com esse mesmo propósito de explorar o significado das imagens, como visto na seção anterior com os quadrinhos, e agora, também, dentre outros elementos semióticos, os

sons, é que abordaremos a utilidade dos filmes nesse processo de materialização da leitura através da "cinematografia".

Segundo Souza (2012, p. 9), "Na sala de aula, como em qualquer espaço educativo, o cinema é um rico material didático. Agente socializante e socializador, ele desperta interesses teóricos, questionamentos sociopolíticos, enriquecimento cultural". Observando esses critérios citados pela autora, podemos, a partir desses questionamentos, analisar o potencial leitor dos estudantes através dos filmes, visto que a escola não é um espaço neutro, tampouco seus sujeitos o são.

É necessário refletir acerca dos discursos que são construídos pela e (na) escola e quais as relações que se formam a partir deles, pois tudo que é dito traz em si algo que já foi ouvido, visto ou lido antes para, daí, fazer algum sentido.

Numa abordagem bakhtiniana da linguagem, podemos dizer que o enunciado não ocorre como um fato independente, fechado nele mesmo, mas estabelece um elo com outros discursos que vieram antes dele e que, com certeza, se relacionarão aos que virão depois. Pois, ainda segundo Bakhtin (1997), o sentido não está preso às palavras em si, mas a todo um contexto em que é produzido. Sua concepção de linguagem envolve a natureza ideológica do signo a partir da interação entre interlocutores posicionados social e historicamente. Ou seja, a realidade efetiva da linguagem é o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

Contextualizando com um exemplo mais atual, quando alguém propaga o discurso de que a covid-19, doença responsável pela morte de milhares de pessoas no Brasil, é uma "gripezinha", depreende-se a carga ideológica contida nesse enunciado, bem como a capacidade exercida nesse discurso através da influência correspondente, pois, na perspectiva bakhtiniana, não há neutralidade na linguagem. Desse modo, um sentido será criado a partir da conjuntura social e histórica do destinatário. Para Bakhtin (1997, p. 301), "O enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*[20] [...] o enunciado tem autor [...] e destinatário".

Por isso, é de suma importância pensar acerca do papel da escola enquanto formadora desse sujeito que lê, fala e ouve os discursos para transpor essa difusão de sentidos, comuns na tomada de uma posição ideológica, dado o contexto sócio-histórico de cada um. Como afirma Bolognini et. al. (2007, p. 31), "[...] os sentidos não estão colados às palavras como

[20] Grifos do autor.

nos parece no dia a dia. Os sentidos são construídos a cada nova formulação, relacionados às condições de produção, às formações discursivas em que os sujeitos enunciam". Então, o material didático, que será utilizado nas aulas como recurso pedagógico, deve ser minuciosamente escolhido para fazer jus a essa transposição de sentido e posicionamento ideológico.

Recorde de público e sucesso de bilheteria, o filme da Marvel Studios, estreado em fevereiro de 2018, atrelado a objetivos e metodologia coerentes, pode ser uma boa opção para iniciar a aproximação entre a escola e o cinema.

O filme **Pantera Negra** foi escolhido pensando, justamente, nessa profusão de sentidos em que, ao longo do tempo, a África e seu povo ficaram expostos e que formou um discurso ideológico de inferioridade e submissão no qual, até hoje, a despeito da tão falada democracia racial, percebemos em mensagens implícitas e até mesmo de forma explícita sob diversos aspectos, tornando-se algo estrutural, mas que não pode ser visto como natural.

Wakanda é um local preservado, de paisagens naturais esplêndidas, de mulheres lindas e fortes, afinal toda a guarda pessoal do rei está sob o comando feminino, liderado pela corajosa e fiel Okoye; mulheres inteligentes, a exemplo da princesa Shuri, que é a inventora da roupa do rei T'chala e está à frente de toda a tecnologia proveniente do *vibranium*; a própria rainha mãe, a namorada do rei, enfim, elementos não faltam para discutir e refletir sobre os estereótipos que rondam o imaginário dos estudantes, oriundos dos discursos passados de geração a geração pelos familiares, vizinhos, amigos e porque não dizer, pela escola.

Pantera Negra conta a história de um super-herói negro que vive em Wakanda, país africano isolado, rodeado por tecnologia avançada construída a partir do *vibranium*, metal trazido para a Terra pela queda de um meteorito. Um guerreiro ingere uma planta denominada de "erva coração" afetada pelo metal e ganha super-poderes e habilidades parecidas com as de uma pantera, tornando-se o primeiro **Pantera Negra**. T'Challa, após a morte de seu pai, o Rei de Wakanda, volta para casa com a finalidade de fazer a sucessão do trono e, assim, ocupar o seu lugar de direito como rei, enfrentando vários desafios para defender seu povo. Além de um elenco prioritariamente negro, o filme traz também as Dora Milaje, mulheres guerreiras que formam as forças especiais de Wakanda; são as protetoras do rei e do reino. O filme se inspira num rei negro, um grupo de mulheres fortes e guerreiras e uma nação africana autossuficiente, ou seja, está longe dos estereótipos e da subalternidade negra, lógica implantada no imaginário social. Seguem algumas imagens ilustrativas do filme:

Figura11: Capa do filme **Pantera Negra**

Fonte: https://nerdprofeta.com

Figura 12: O **Pantera Negra**

Fonte: www.pinterest.com

Figura 13: Wakanda pra sempre

Fonte: https://conexaoplaneta.com.br

Figura 14: As Dora Milaje

Fonte: https://conexaoplaneta.com.br

Campo fértil para se discutir raça e gênero, o filme **Pantera Negra** apresenta-se com inúmeras possibilidades nesse espaço em que a vivência dos estudantes mostra o mundo feminino diferenciado dos estereótipos memorizados através de discursos hegemonicamente masculinos e brancos que ainda hoje ecoam. Suas vivências evidenciam mulheres negras que, junto aos maridos, buscam o sustento da família, e muitas mães solteiras que são as chefes de família e suprem os itens de sobrevivência. Ilustrando com as palavras de Santana (2019, p. 63), “a ostentação dos estereótipos fomentadores de desprestígio social para mulheres negras ofusca o histórico papel social materialmente exercido por elas de geração a geração”. Com efeito, a mudança do papel social exercido pelas mulheres, no decorrer do tempo, perpassa todas as classes da sociedade, cada camada social com suas características, mas há ainda um longo caminho a ser percorrido.

Vivemos em um mundo permeado por diversas formas de linguagem, bem como diversos símbolos verbais e não verbais e estamos sempre os interpretando. Fazemos interpretações de acordo com “as verdades” que os discursos fazem circular no meio social. Esses discursos circulam das mais diversas formas e uma das mais fáceis de atingir um maior número de pessoas é através da mídia; os filmes também fazem parte dela e, portanto, também cumprem esse papel social. Assim, de acordo com Bolognini:

> A mídia é uma grande estabilizadora das relações entre sujeitos em uma sociedade. E, nesse sentido, os filmes e os desenhos animados também o são. Para a constituição dos sujeitos em uma sociedade, e para garantir a estabilização de suas relações de poder, é fundamental que as instituições dessa sociedade sejam preservadas. Dessa forma, o discurso estabilizado pela mídia, dado seu grande poder de penetração, tem papel inquestionável na constituição dos sujeitos em uma sociedade (2007, p. 21).

Problematizar, refletir e confrontar as ideias são os processos pelos quais o conhecimento de mundo deve ser estabelecido. Ao invés de contar verdades absolutas, é necessário dar lugar à fruição e à imaginação; e a ficção, a despeito de criar mundos ficcionais, se mostra como um meio possível para fazê-lo. A arte é instigante, sobretudo porque problematiza a realidade; cinema também é arte; e mesmo que, de maneira não tão perceptível, esse contato com a arte produz significados que, atrelados ao meio cultural e social, irão promover transformações.

Diante do exposto, o trabalho pedagógico utilizando o filme **Pantera Negra** e "suas leituras" poderá mediar uma profícua reflexão acerca dos pontos ressaltados, mediante os objetivos delineados na proposta, no que diz respeito ao pertencimento étnico e ao papel da mulher, sobretudo da mulher negra na sociedade.

3.4 TRAÇANDO CAMINHOS PARA DISCUSSÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO NA SALA DE AULA

Durante o período em que estamos efetivamente na sala de aula, submersos numa infinidade de demandas, parece não nos darmos conta do quanto da nossa subjetividade, bem como da dos alunos, aflora nesse espaço. Em meio às escritas, explanações e correções de atividades, também conseguimos ouvir as histórias da vida cotidiana dos alunos. Reiteradamente, percebemos atos de racismo, preconceito e discriminação sofridos pelos estudantes dentro e fora do âmbito escolar. A forma como nos direcionamos a esses acontecimentos "habituais" fazem toda diferença na nossa vida e na vida desses jovens.

Para aprofundar a conversa, com a palavra, Djamila Ribeiro:

> [...] O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era "normal". "Neguinha do cabelo duro", "neguinha feia" foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente — o que quer dizer não branca — passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. (2019, p. 12).

A fala da autora retrata muitas falas de meninas e meninos brasileiros; são vozes aflitas, silenciadas, escondidas dentro das pequenas cabecinhas ainda sem discernimento para compreender porque tamanha crueldade. O ator e escritor Lázaro Ramos, em seu livro *"Na minha pele"*, também relata não se recordar em pensar sobre sua cor antes de ir à escola; já Angela Davis, em seu livro *Uma autobiografia*, afirma que, desde os seus quatro anos de idade, percebia olhares de hostilidade e ódio entre os seus vizinhos brancos, no Alabama, EUA. Sem saber quem são os culpados, o fato é que muitas crianças descobrem sua negritude na escola e de uma forma drástica, através dos apelidos maldosos e das brincadeiras de mau gosto feitos pelos colegas que, às vezes, também são negros, mas com a pele mais clara se acham brancos e, portanto, têm incorporado ao seu discurso a ideia de que é superior ao coleguinha "de cor".

Essa incorporação se dá porque o racismo é uma questão estrutural, por mais que as pessoas se autointitulem como não racistas é algo que aprendemos desde cedo; é algo que está em nós e é preciso lutar todos os dias para construir uma atitude oposta. O racismo se apresenta de diversas formas sem que haja uma percepção, muitas vezes, a partir de frases "cômicas", que circulam há tempos, algumas com sentido de elogios, que necessitam de uma abordagem mais profunda para se chegar ao cerne da questão. É imprescindível retirar essa naturalidade do racismo como algo insuperável.

Como Djamila Ribeiro revela, foi "forçada a entender o que era racismo". Fica mais fácil aprender a se defender quando se conhece o inimigo. É importante entender o conceito de racismo trazido por Gomes (2008):

> Racismo – Ideologia que postula a existência de hierarquia entre grupos raciais humanos. É um conjunto de ideias e imagens vinculadas aos grupos humanos baseado na existência de raças superiores e inferiores. O racismo individualizado manifesta-se por práticas discriminatórias de indivíduos contra outros indivíduos. O racismo institucional está presente, por exemplo, no isolamento de negros/as em determinados bairros, escolas e empregos. Também está presente no currículo escolar e nos meios de comunicação. (In: SOUZA, 2008, p. 99).

Está claro que racismo não é algo simples, contudo entender sua complexidade é um passo para começar a traçar estratégias para combatê-lo. A sala de aula é um espaço que pode ser profícuo para esse debate. Entretanto, o tratamento dado à questão racial nas escolas é, geralmente, de silenciamento dessas discussões, tratando-as de formas pontuais em determinadas épocas do ano letivo com base em datas comemorativas e, ainda assim, de maneira deturpada.

Nessa perspectiva, não fazer abordagens acerca das questões étnico-raciais que permeiam o ambiente escolar no tocante ao preconceito, discriminação e racismo é negligenciar/invisibilizar o problema, silenciando as vozes, promovendo uma violência implícita, bem como reforçando a falsa ideia de uma "democracia racial"; assim como afirma Ribeiro (2019, p. 19), "o silêncio é cúmplice da violência."

Desse modo, urge um trabalho efetivo que, de fato, assegure ao estudante uma postura crítica diante dos enfrentamentos cotidianos, pois as ações propostas em sala de aula devem promover uma reflexão sobre a sociedade e necessitam estar associadas ao que se ensina e ao que se aprende nas escolas.

No caso do professor de Língua Portuguesa, isso requer uma proposta de ensino e aprendizagem para além do conhecimento gramatical ou interpretações de texto que se embasam na busca do nome dos personagens, dos aspectos referentes a escolas literárias, das características físicas e/ou psicológicas das personagens e do gênero textual. O trabalho realizado, apenas com esse foco, "mata" literalmente a capacidade crítica do aluno, e não contribui para seu enriquecimento cultural e intelectual como leitor.

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa pode preconizar uma transformação, para que essa vivência seja convertida em experiência e, para tal, é necessário provocar o estudante e levá-lo ao pensamento crítico. Para isso, a escolha de materiais e a seleção de atividades devem ter uma atenção especial e precisam ser organizadas com o objetivo de promover a representação das relações sociais materializadas através da arte. Sobretudo, porque essa aproximação, se realizada de maneira coerente e incisiva, no sentido de oportunizar aos meninos e meninas um posicionamento reflexivo e crítico frente aos obstáculos do dia a dia, no caso em questão o racismo em sala de aula, possibilitará, corroborando com Freire (2014), numa educação como prática de liberdade.

Liberdade que também deve ser exercitada ao apresentar o racismo institucionalizado, no âmbito escolar, a fim de alcançar como objetivo a autoafirmação dos alunos enquanto negros e negras. Para tanto, é necessário promover uma discussão da real identidade do negro no intuito de requerer o empoderamento de meninos e meninas, elevando a sua autoestima.

É relevante, pois, partir do pressuposto da (re)construção da identidade positiva do negro na sociedade, visto que grande parte das pessoas, por não conhecer a realidade dos escravizados e da diáspora africana, possui uma imagem bastante depreciativa do "ser negro" e por isso não se reconhece e não aceita sua etnia, utilizando-se de palavras como moreno, moreno claro, mulato como forma de inferiorização. Fanon (2008, p. 90) afirma que "a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia [...] é o racista que cria o

inferiorizado.” Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que é o algoz que cria sua vítima; convenciona em sua mente uma inferioridade, até então inexistente. Desse modo, torna-se mais fácil exercer seu poder de dominação, pois a vítima, convencida de sua submissão, se deixa dominar.

Diante do exposto, faz-se necessário lançar mão da lei 10.639/2003, para além do treze de maio e do vinte de novembro; apesar de a escola (professores, diretores, coordenadores e secretarias municipais e estaduais) achar suficiente tratar da temática apenas nesses momentos estanques, quase sempre de forma folclorizada e/ou exótica, vitimizando o povo negro e camuflando os atos de luta e resistência históricos. Conforme o Art. 1º, parágrafo 2º da Lei nº 10.639/2003, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados permeando todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História.

Partindo desse pressuposto, a atuação do professor de Língua Portuguesa que, no Ensino Fundamental, é responsável por apresentar o aluno à literatura, deve tomar um *corpus* diferenciado no sentido de oportunizar a seus alunos uma “cultura letrada” (ABREU, 2006). Nessa direção, é mister salientar, conforme afirma Gomes que,

> [...] não basta à escola brasileira somente se mostrar sensível à diversidade de maneira geral e à questão racial, em específico. A fim de realmente se configurar como uma instituição democrática e que incorpore um projeto educativo emancipatório, nos dizeres de Boaventura de Souza Santos (1996), a escola sobretudo a pública deverá inserir a questão racial no seu projeto político-pedagógico, tomá-lo como eixo das práticas pedagógicas e articulá-la nas discussões que permeiam o currículo escolar. (2007, p. 102).

A escola, então, não pode se isentar da responsabilidade em abordar temas, como racismo, preconceito, discriminação e desigualdade racial, bem como trazer para a dinâmica da sala de aula protagonistas negros que possuem, nos seus “lugares de fala”, características próprias na abordagem desses temas tão pertinentes na atualidade. A escola deve, inclusive, fazer associações entre os mais diversos suportes e mídias culturais, no que toca ao foco aqui exposto, as histórias em quadrinhos e o cinema, “para que se garanta espaço para uma diversidade de textos e leituras” (ABREU, 2006, p. 111).

O não tratamento de temas, como racismo, preconceito e discriminação, em sala de aula, favorece a sua não existência. Ou seja, se o assunto não é tratado é como se ele não existisse. Então, esse “apagamento” seria o que Bourdieu chamaria de “violência simbólica”, haja vista que o indivíduo assume sua inferioridade pelo não conhecimento do seu direito enquanto cidadão. Conforme Freire (2014), a desumanização não é destino dado, mas

consequência de uma “ordem” injusta que suscita a brutalidade dos opressores e, com isso, projeta o ser menos.

A História se mostra relevante na criação de referências. Nessa perspectiva, conhecer a “verdadeira” História é importante para que o estudante crie referências positivas do “ser negro”. Nesse sentido, a lei 10.639/03, posteriormente lei 11.645/08 inserindo os estudos do povo e cultura indígenas, não deve ser entendida como um legado deste ou daquele componente curricular, e sim como um instrumento interdisciplinar e transversal, pois sua implementação efetiva e honesta nas escolas proporcionará subsídios de fortalecimento e representação para uma educação antirracista.

Tal postura educacional deve ser apresentada aos meninos e meninas ainda na etapa da Educação Infantil, visto que essas crianças não criarão nos seus imaginários a visão do negro como escravo, como um povo que aceitava a escravidão, sem resistência, sem luta, mas sim como homens e mulheres escravizados através de um processo perverso de colonização.

Na maioria das vezes, essas discussões acerca da escravização só eram impetradas de forma mais incisiva nas universidades. É fundamental que a escola encare a educação como um dever político e, portanto, faça o aluno repensar, o quanto antes, as formas e os efeitos do racismo arraigados à sociedade, sobretudo a brasileira, nas suas mais disfarçadas faces. Isto poderá ajudar na reconstrução das subjetividades fazendo com que os estudantes possam ressignificar seus conceitos, resgatar sua autoestima e a representação positiva no negro.

Conhecer o contexto histórico, social e político da questão racial e fazer interferências, haja vista que a luta por afirmação deve ser coletiva, pode nos retirar da posição de silenciamento ao qual fomos subjugados tendo, inclusive, em certa medida, a instituição escolar como cúmplice nesse processo.

A crueldade do racismo se dá, principalmente pela negação da humanidade do outro. Diante disso, já que, de acordo com Bakhtin (1997, p.261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, é através da linguagem que serão produzidos os discursos de enfrentamento das vivências cotidianas, para a desconstrução do racismo.

Por isso, as atividades pedagógicas de Língua Portuguesa devem, também, levar os alunos a pensar acerca desse projeto de sociedade historicamente delineado e que os coloca fora do percurso ascendente sempre os projetando para a posição inferior. Eles precisam ser desafiados para perceber isso e instrumentalizados para combater. Para tanto, é necessária uma transformação. Segundo Ribeiro (2019, p. 21):

> Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades.

As questões de racismo e de gênero são imbricadas. É difícil ser mulher numa sociedade racista, machista e patriarcal; ser uma mulher negra é mais difícil ainda. A escravização para as mulheres não se estabeleceu no mesmo contexto em que se deu para os homens; as mulheres eram coisificadas e seus corpos serviam para além da força de trabalho; eram reprodutores da manutenção da escravidão.

As mulheres negras, ainda hoje, têm seu lugar social demarcado no período escravista, haja vista que ainda ocupamos os lugares subalternos na sociedade e, quando conseguimos, através do dobro de esforço de uma mulher burguesa branca, galgar espaços de poder, os nossos salários, por vezes, são diferenciados por padrões mentais escravocratas. É preciso, sair das senzalas, desfazer as amarras e abrir esses grilhões.

Essas são as chaves: o respeito e a valorização à diversidade, seja cultural, racial, econômica, étnica, religiosa, sexual, enfim, o respeito à liberdade, pois, segundo Angela Davis (2018), em sua autobiografia, a liberdade deve ser uma luta constante. Deste modo, busca-se, aqui, uma proposta mais direta de modo que esses atores sociais possam ir além do texto escrito e dialoguem com sua própria realidade, reescrevendo-a, reinventando-a, reescrevendo-se e reinventando-se.

4. ORGANIZANDO O CENÁRIO

> "Todos estamos experimentando que a sociedade está mudando nas suas formas de organizar-se, de produzir bens, de comercializá-los, de divertir-se, de ensinar e de aprender."
>
> *(José Manuel Moran)*

Os desafios postos aos profissionais de educação, que trazem em seu escopo profissional o trabalho com leitura e escrita, têm se tornado cada vez maiores. O ensino de tais práticas vem sendo alvo de diversas críticas, sobretudo nos resultados dos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que subsidiam os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e, por isso, inúmeras pesquisas têm-se direcionado ao trabalho do professor. Tal pressuposto decorre das transformações das práticas sociais de letramento e do avanço da tecnologia, em que o texto toma corpo e formatos diferenciados, saindo da simples associação do que está escrito, agregando-se à imagem, som, cores, formas etc.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC), bem como todos os avanços ocorridos nessa área, adentraram o nosso dia a dia e promoveram mudanças fundantes na vida cotidiana da maioria das pessoas. O avanço do aparelho celular, integrado a filmadoras e a recursos de áudio e de vídeo, trouxe ao cenário atual subsídios interessantes e inovadores agregando novas práticas e usos da linguagem.

Por mais distante que pensemos estar os nossos estudantes no que toca à proficiência em leitura e escrita, a grande maioria deles interagem, e, de forma muito competente, diga-se de passagem, com todos esses recursos tecnológicos. Emergem daí novas formas de se comunicar, novas linguagens, repletas de elementos semióticos que tendem a impulsionar o leitor para além do texto escrito, para além da leitura de letras, palavras e frases. O texto ganha vida através de elementos diversos, cabendo uma leitura também dinâmica e diversificada.

Nessa direção, cabe ao professor, em especial, o de Língua Portuguesa, uma atitude de investigação e "adequação" das suas aulas, no intuito de fomentar uma aproximação entre essas novas modalidades de comunicação para favorecer o aprimoramento dos alunos no que diz respeito à leitura, escrita e interpretação de textos, entendidas aqui nessa proposta em sua totalidade - leitura na relação texto e leitor; escrita com funcionalidade e interpretação textual

no tocante à compreensão de sentido a partir dos conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998). Nesse foco, o material didático e a metodologia de ensino tornam-se elementos fundamentais na relação professor/aluno, dada a relevância que mediará o conhecimento, ou seja, o que deve ser aprendido e ensinado.

4.1 PREPARANDO O *SCRIPT*: QUADRINHOS E CINEMA NA PRÁTICA

Dificuldade de leitura é um tema válido e não se esgota. Um trabalho pedagógico na perspectiva de ampliar a proficiência leitora dos alunos também não pode se esgotar.

Esta proposta foi pensada para ser aplicada na Escola Pública Municipal General Flamarion Pinto de Campos, localizada na zona rural do município de São Félix/BA, numa turma do oitavo ano do Ensino Fundamental. Foram elaborados os elementos necessários para a aplicação da proposta de intervenção, como: os objetivos, a metodologia, a caracterização do espaço, dos sujeitos, dos materiais e a descrição das etapas da proposta de intervenção.

Contudo, fomos surpreendidos com uma pandemia após a disseminação do novo coronavírus, responsável pela doença covid-19, e as aulas presenciais foram suspensas durante todo o ano de 2020, desde o mês de março. Diante disso, a investigação ora apresentada teve que dispor de um novo formato. Não serão apresentados os resultados obtidos pelo trabalho, todavia a sequência didática estará disponível para que outros professores de Língua Portuguesa possam aplicar a proposta e colham seus próprios resultados.

É mister salientar que o trabalho foi idealizado para uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental, portanto, deve-se observar os critérios de faixa etária e/ou escolaridade na aplicação.

A metodologia para a pesquisa deve comportar uma abordagem qualitativa, embora, em alguns momentos, possam ser analisados os dados quantitativos, pois eles serão ponderados na perspectiva de suas significações para a melhoria dos processos de letramentos e multiletramentos dos estudantes.

Poderá empregar, também, a pesquisa-ação, pois proporcionará aos sujeitos diretos e indiretos da proposta, estudantes e professores, a ação-reflexão-ação, elementos de natureza interacionista. Além disso, o professor aplicador poderá utilizar a observação participante mediante aplicação de questionário, que ficará em anexo, bem como a sequência didática, que seguirá, em parte, os parâmetros propostos por Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004).

Do ponto de vista teórico-metodológico, essa proposta detém procedimentos minunciosamente elaborados, tanto no estabelecimento de critérios específicos de avaliação como na escolha dos materiais. Essa mediação se dará por meio das intervenções do professor aplicador, em sala de aula, mediante a sequência didática situada nesta proposta. Elas constituem "um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual [...]" (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Diante do exposto, a despeito do processo desafiador para o professor aplicador de ampliar e aperfeiçoar a capacidade leitora de alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, há que se notar um longo caminho pela frente, todavia, como afirmou Paulo Freire (1992, p. 155), em seu livro *Pedagogia da esperança*, "Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar".

4.2 ESCOLHA DO MATERIAL: ROTEIRO, ENREDO E PRODUÇÃO

Os materiais escolhidos para esta proposta são poemas e filmes, selecionados com o intuito de colaborar na obtenção do sucesso dos objetivos aqui expostos. Além das histórias em quadrinhos do **Pantera Negra**, do documentário *Dudu e o lápis cor da pele*[21] e do filme **Pantera Negra**, também irão compor o trabalho os poemas "Não vou mais lavar os pratos[22]", de Cristiane Sobral, "Me gritaram negra[23]", de Victória Santa Cruz e o poema "Lápis de cor[24]", de Lande Onawale.

A seleção desses materiais se deu com o propósito de envolver os alunos na discussão acerca do tema escolhido. Logo abaixo, escrevemos uma introdução para que o (a) professor (a) aplicador (a) sinta-se acolhido (a):

> CARO (A) PROFESSOR (A) DE LÍNGUA PORTUGUESA,
>
> Preparamos esta sequência didática especialmente para você que procura subsídios para seu trabalho com leitura e escrita, em sala de aula, que extrapole os muros da decodificação dos sinais linguísticos. É uma proposta embasada teórica e metodologicamente por grandes autores, constituída de treze atividades pensadas para os anos finais do Ensino Fundamental, o oitavo ano.

[21] [4]Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U
[22] Disponível em: https://www.geledes.org.br.
[23] Disponível em: https://feminismo.org.br
[24] Disponível em: https://www.landeonawale.blogspot.com

Numa composição aberta e flexível, as atividades aqui expostas evidenciam um convite à reflexão e à (re)criação de temas relevantes e constantemente solicitados em sala de aula pelos alunos, seja em conversas ou em "brincadeiras". Diante disso, o trabalho ora abordado fundamenta-se como ponto de partida para o estabelecimento de um rico diálogo acerca do racismo, do preconceito e da discriminação, bem como do papel da mulher negra na sociedade contemporânea.

Subsidiada pelos recursos semióticos das histórias em quadrinhos e do filme do **Pantera Negra,** pretende-se transitar pela multimodalidade dos textos colaborando para a formação do leitor proficiente, dinamizando as aulas de língua portuguesa, sobretudo no que se refere ao ensino e aprendizagem da leitura, elemento fundamental para nós, professores(as) de Português.

Dessa forma, esperamos que você e seus alunos e alunas possam desfrutar do material e que ele, por outro lado, possa colaborar efetivamente com a sua prática e o processo de ensino-aprendizagem conduzido por você nessa tarefa empreendida entre o aprender e o ensinar.

Sucesso!

A seguir, apresentamos a sequência didática como proposta para análise do (a) professor (a) aplicador (a).

4.3 ADAPTAÇÕES DO ROTEIRO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sugere-se que o desenvolvimento desta proposta ocorra em 13 etapas, distribuídas em 2 horas/aulas cada, contendo atividades em sala de aula e extraclasse, atividades individuais e em grupos, a serem realizadas pelos alunos. Sugere-se também que, antes de cada etapa, o professor aplicador esclareça aos estudantes tudo que for relevante para o bom andamento da atividade a ser realizada, como: títulos, temas, possíveis palavras desconhecidas, para evitar interferências no momento da atividade. Bem como, selecionar todo o material a ser utilizado com antecedência evitando mudanças na sequência da proposta. É interessante que, depois de cada etapa, o professor aplicador acesse tudo que foi produzido pelos alunos e anote suas impressões. Segue a descrição da proposta:

Etapa I: Montando o *script*

Duração: 2 aulas.

Materiais: Caixa de som, microfone, *banner* e folder do projeto.
Objetivo: Sensibilizar os alunos acerca da proposta de intervenção.

Se possível, busque no seu município ou cidades vizinhas, algum grupo cultural para fazer a abertura do projeto, pode ser grupo de teatro, dança, música. É sempre bom proporcionar aos estudantes momentos prazerosos e que envolvam a beleza da arte. Procure algo que possa ter representatividade para eles. Isso animará os estudantes para participarem das atividades posteriores.

Os alunos e alunas precisam estar dispostos num grande círculo para facilitar a conversação e garantir a participação de todos os envolvidos. A título de sugestão, ponha-os sentados no chão e forme uma grande roda. Comece com a apresentação cultural.

A seguir, promova um bate–papo entre os integrantes do grupo cultural e os estudantes para conhecimento do trabalho realizado pelos mesmos e para troca de experiências. Deixe-os bem à vontade para fazerem perguntas mas, se ficarem tímidos, inicie as questões para encorajá-los.

Introduza o assunto da proposta e distribua o folder ilustrativo com as etapas previstas (nesse momento, poderá, caso tenha feito, fixar na sala de aula o *banner*, elaborado previamente). Inicie a conversa sobre o projeto, apresente cada etapa de forma bem clara, aproveite para responder os possíveis questionamentos. Esse primeiro momento é reservado para sensibilização, não se preocupe com atividades ou avaliações.

Etapa II: Personagem principal x personagem secundário
Duração: 2 aulas.
Materiais: cadernos, canetas, caixa e espelho.
Objetivo: Estimular a reflexão sobre a imagem que projetam de si mesmos.

A sala de aula deverá estar organizada num grande círculo para facilitar a passagem da caixa, bem como a visualização de todos os alunos; não é interessante que fiquem muito próximos uns dos outros para que não percebam o que tem na caixa, por isso é melhor que o círculo seja feito com as carteiras um pouco afastadas.

É importante que todos participem e que possam se ver no momento de execução da dinâmica. Em seguida, entregue uma caixa forrada com papel de presente, com um espelho fixado no fundo; tanto a caixa quanto o espelho devem ter um tamanho razoável.

Os alunos não devem suspeitar acerca do que tem dentro da caixa até que eles a peguem. Por isso, seria interessante que estas regras fossem ditas antes do início da dinâmica. Também é importante que eles tenham conhecimento da diferença entre aspectos físicos e psicológicos de uma pessoa, cabendo uma discussão prévia sobre este assunto.

Entregue a caixa ao primeiro participante. Diga, em voz alta que, ao abri-la, verá a imagem/fotografia de uma pessoa e que ele deverá, oralmente, descrevê-la detalhadamente, destacando seus aspectos físicos, perceptíveis na "fotografia" e também os psicológicos.

Nesse momento, é importante que você observe atentamente e escreva num caderno o nome do aluno e as observações que ele faz sobre si mesmo. No final, diga que o presente da caixa é lindo, perfeito, e que eles deverão guardar a imagem do presente como a representação da beleza. Peça que feche a caixa com a tampa e repita esse procedimento com todos os participantes da roda.

Após a dinâmica, distribua os cadernos e solicite que registrem as respostas aos questionamentos acerca do que é ser belo e sobre a beleza:

- ✓ O que é beleza pra você?
- ✓ Você se acha belo(a)? Por quê?
- ✓ Em caso negativo, o que lhe falta para ser belo(a)?
- ✓ O que mais gosta em você?
- ✓ E o que não gosta?

Sugiro que escreva as perguntas no quadro, uma de cada vez e aguarde com calma enquanto respondem. No final, recolha os cadernos para não correr o risco de os alunos deixarem em casa e comprometer a etapa seguinte.

Etapa III: Protagonista ou antagonista?
Duração: 2 aulas.
Materiais: cadernos, lápis, papel sulfite, caixas de lápis de cor com diferentes tons cor da pele, borrachas e texto (poema "Me gritaram negra", de Victoria Santa Cruz).
Objetivo: Promover um diálogo acerca das tensões étnico-raciais a partir do autorretrato.

No início da aula, reserve um tempo para que os estudantes socializem a resposta da primeira questão da aula anterior: O que é beleza pra você? Será socializada apenas a da primeira questão, pois, nesse momento, os outros questionamentos podem provocar constrangimento nos alunos e suscitar colocações preconceituosas por parte dos colegas. Então, entregue os cadernos para os que quiserem ler sua resposta.

Logo após, solicite aos alunos que façam um autorretrato; estimule-os a reproduzir suas principais características físicas, como: cor da pele, cor dos olhos, formato do nariz, dos lábios etc. Mesmo não sendo desenhistas profissionais, eles devem compreender que o autorretrato precisa representar o máximo que puderem da sua fisionomia.

Distribua as caixas de lápis de cor, uma para cada aluno. É interessante que todos tenham acesso às cores e não precisem aguardar o colega terminar para pintar; isso pode fazer com que o aluno pinte o desenho com a cor que esteja disponível naquele momento e não com a que queria, de fato.

Delimite o tempo para a realização dessa atividade em trinta minutos. Após o tempo estimado, em que os alunos já deverão ter finalizado a atividade, recolha os desenhos e faça uma leitura dramatizada do poema de Victoria Santa Cruz, “Me gritaram negra”.

Em seguida, estimule os estudantes a fazerem comentários orais acerca do texto que ouviram, (O que mais chamou sua atenção? Se fosse com você o que faria? Você acha que ser chamado de negro é motivo de orgulho ou ofensa? Em quais circunstâncias ocorre o efeito de ofensa? Etc.); determine um tempo e entregue o autorretrato novamente para que o observem e, os que queiram, façam alguma alteração, ou até mesmo desenhem outro.

Ao finalizar a aula, os alunos devem fazer, no caderno, um registro sobre o que mais chamou sua atenção no poema lido/dramatizado por você. Sentiu dificuldade em fazer o autorretrato? Por quê? Em seguida, recolha os cadernos.

Etapa IV: um: o texto literário e o vídeo em cena

Duração: 2 aulas.

Materiais: cópias do texto, computador, retroprojetor, caixa de som, cadernos, lápis e borrachas.

Objetivo: Promover o diálogo interpretativo entre o texto literário e o filme, favorecendo a compreensão leitora dos alunos através de suportes diferentes.

A fim de retomar a aula anterior para que não se perca a conexão entre uma etapa e outra, os alunos socializarão os registros feitos a partir do poema de Victoria Santa Cruz, “Me gritaram negra”. Todos os relatos devem ser ouvidos. O professor aplicador deve mediar um debate acerca de possíveis opiniões controversas.

Logo após, leve os alunos à sala de vídeo ou à biblioteca (caso a escola não possua biblioteca nem sala de vídeo, prepare o espaço da sala de aula mesmo). Se possível, sirva suco e pipoca, isso envolverá os estudantes na atividade e ajudará na incorporação do espaço do

cinema. Em seguida, inicie a sessão fílmica com o curta-metragem de 19 minutos, *Dudu e o lápis cor da pele*[25].

Dando sequência, distribua os cadernos e peça para que os alunos façam um registro escrito acerca do tema tratado no curta-metragem, baseando-se no seguinte questionamento: "Lápis cor da pele de quem?".

Após isso, estimule a discussão acerca da temática do filme, pedindo que socializem suas ideias associadas aos diálogos realizados até o momento. Convide a professora de História da escola ou outra pessoa que tenha conhecimento para uma conversa tendo como tema o "Movimento do Colorismo[26]". A seguir, promova um debate em grupo sobre o assunto explicitado no filme e acerca da explanação sobre o movimento do colorismo.

Etapa V: Lápis cor da pele: será ele o vilão?

Duração: 2 aulas.

Materiais: Revistas em quadrinhos, lápis, borrachas e atividades em quadrinhos para completar.

Objetivo: Familiarizar-se com a linguagem das histórias em quadrinhos.

Inicie a aula questionando os estudantes a respeito do gosto pela leitura e da aproximação com as histórias em quadrinhos. Em seguida, retome o assunto tratado no filme da etapa anterior; estimule-os a refletir sobre o drama vivenciado pelo protagonista "Dudu".

Logo após, distribua para os estudantes a atividade em quadrinhos para que a completem. Se possível, crie uma revista em quadrinhos com o personagem Dudu em algumas cenas do filme a que assistiram e deixe os balões em branco para que, a partir do que compreenderam, escrevam os diálogos. Se não conseguir fazer com o mesmo personagem do filme, escolha outro, mas que aborde a mesma temática.

É necessário que, na atividade, haja diversidade de balões (fala, grito, pensamento, cochicho etc.) a fim de que possam expressar suas impressões tanto através das palavras quanto do formato dos balões. No final da HQ, deixe um balão de pensamento contendo o seguinte questionamento: Lápis cor da pele: será ele o vilão? Solicite que projetem um balão com a resposta.

---

[25] Curta-metragem produzido por Cinema na Veia Produções - Take a Take Films.

[26] O colorismo é uma pigmentocracia que significa uma discriminação pela cor da pele, é bastante comum em países que sofreram bastante com a escravidão, pois as pessoas são discriminadas caso forem mais escuras do que o padrão estipulado pela sociedade. Fonte: https://poderfemininoweb.wordpress.com

Etapa VI: O elenco e o ângulo: mulher x homem qual o seu papel social?

Duração: 2 aulas.

Materiais: papel metro, canetas coloridas e cópias do poema.

Objetivo: Estimular a compreensão do que é ser homem e ser mulher na sociedade brasileira.

A atividade deve ser realizada em grupos com 4 pessoas. Disponha os alunos em círculo, sentados no chão. Distribua, entre os grupos, um cartaz contendo as imagens de um menino e de uma menina desenhadas no papel metro, num tamanho razoável, para facilitar a visualização.

Peça que escrevam no corpo dos respectivos desenhos as respostas para os seguintes questionamentos:

- ✓ Lugar de mulher é?
- ✓ Lugar de homem é?

Os alunos serão estimulados a pensar acerca dos papéis sociais exercidos sobre o gênero masculino e feminino observando o que "cabe" à mulher e ao homem, sob a ótica deles. Logo após, solicite que os alunos socializem as respostas, apresentando os cartazes oralmente. Todos devem apresentar seus cartazes sem a interferência dos outros grupos, caso haja divergências entre as opiniões expostas, explique-lhes que terão o momento para a discussão.

Em seguida, distribua a cópia do poema "Não vou mais lavar os pratos", de Cristiane Sobral, e faça uma leitura compartilhada. Depois disso, promova um debate acerca das possíveis distorções que aparecerem na socialização do cartaz.

Então, estabeleça um tempo para que o grupo reveja suas colocações no cartaz e socializem para os demais colegas se mudaram, o que mudou e por quê. Fixe os cartazes na sala de aula, ou se preferir, no pátio da escola.

Etapa VII: Cenas do próximo capítulo: os quadrinhos do **Pantera Negra**

Duração: 2 aulas.

Materiais: Cópias de histórias em quadrinhos do **Pantera Negra**, tapetes e almofadas.

Objetivo: Reconhecer as características do gênero discursivo HQ e seus elementos essenciais para a construção do sentido.

Organize a sala com tapetes e almofadas no chão, isto torna o ambiente mais aconchegante e acolhedor. Inicie uma conversa sobre as principais características do gênero

HQ bem como acerca da historicidade do personagem **Pantera Negra** e sua relevância social. Entregue as revistas para leitura, análise e apreciação da turma. Peça para observarem se as características discutidas anteriormente estão presentes nas revistas.

Após o tempo determinado, solicite aos estudantes que socializem sua interpretação acerca das histórias em quadrinhos e explicite quais foram os principais elementos que contribuíram para a construção do sentido abordado. Como sugestão, indico a revista em quadrinhos do **Pantera Negra,** "Pranto de uma Nação[27]". O professor aplicador pode adquiri-la[28] e fazer a reprodução para toda a turma.

Etapa VIII: Oficina de quadrinhos: criando um roteiro
Duração: 4 aulas.
Materiais: Computador, *pen drive*, impressora e papel.
Objetivo: Reconhecer os elementos discursivos e textuais como ferramentas essenciais na construção do propósito comunicativo do gênero HQ.

Para essa etapa da proposta, será indispensável que a escola tenha sala de informática com acesso à internet e um quantitativo de computadores que atenda a demanda da atividade a ser realizada ou a turma poderá ser conduzida ao infocentro[29] da cidade, ou ainda, para uma instituição escolar que se enquadre neste perfil.

Outro ponto importante para o docente aplicador é a pesquisa sobre o *software* que será utilizado, bem como, a procura por pessoas (monitores) que também o compreenda para dar suporte no acompanhamento da atividade.

O programa **HagáQuê** é um *software* educativo de apoio à alfabetização e ao domínio da linguagem escrita. Trata-se de um editor de histórias em banda desenhada (BD) com um banco de imagens e diversos componentes para a construção de uma HQ (cenário, balões, objetos, personagens etc.) e vários recursos de edição destas imagens. É um *software* rápido para baixar[30] e de fácil manuseio por ser bem intuitivo.

Divida a turma em duplas ou trios, para otimização do tempo e/ou caso não tenha computador exclusivo para cada aluno.

---

[27] Autor: Marcelo Gussoni. Ano de publicação: 1990. Editora: Marvel.
[28] Link para a compra da HQ: Hq Pantera Negra Pranto De Uma Nação Ee275 | Mercado Livre
[29] Os infocentros são salas públicas equipadas com computadores utilizando *softwares* livres e conectados à internet.
[30] Link para download do *software* **HagáQuê**: https://sites.google.com/site/cp2labre2/programas/hq1.05install

Inicie a conversa com os estudantes guiada pelos monitores para socializar as explicações acerca do funcionamento do programa HagáQuê. Eles podem simular uma HQ para treinar enquanto você e os monitores esclarecem a atividade, aproveite também para tirar as dúvidas. Estipule o tempo de acordo com a complexidade desta etapa. As produções dos quadrinhos deverão versar sobre o preconceito racial e/ou sobre o papel da mulher na sociedade.

Você poderá limitar a quantidade de quadros para padronizar o trabalho final ou deixar de livre escolha pelos estudantes. Enquanto os alunos montam suas histórias no programa, passeie entre os grupos para ajudá-los no que for necessário.

Após a confecção das histórias em quadrinhos, elas serão gravadas em *pen drive* e, posteriormente, impressas e socializadas em sala de aula.

Etapa IX: Luz, câmera, ação... **Pantera Negra** no cinema
Duração: 4 aulas.
Materiais: O filme **Pantera Negra**
Objetivo: Discutir os elementos discursivos-textuais e as abordagens étnico-raciais e de gênero que compõem o filme **Pantera Negra**.

Esta etapa dependerá muito da forma que o docente aplicador conduzirá a atividade. Você pode:

- Baixar o filme ou adquiri-lo na internet e passar na sala de vídeo;
- Levar os estudantes à outra escola que possua sala multimídia;
- Levar os alunos até o cinema.

Após escolher uma das opções acima, prepare tudo para assistirem ao filme **Pantera Negra**. Após a exibição, peça que eles socializem, através de uma roda de conversa, os aspectos abordados no filme quanto às questões étnico-raciais e gênero que chamaram sua atenção.

Se a opção for exibir o filme na própria escola e o tempo for suficiente, a roda de conversa pode ser realizada logo após a exibição do filme. Contudo, se optar pelo cinema, retome na próxima aula. Direcione a discussão com questionamentos pertinentes para que não fuja da abordagem principal da proposta.

Etapa X: Cenografia e dublagem: o protagonismo
Duração: 2 aulas.

Materiais: Celular, aplicativo de edição de imagens, papel e caneta.
Objetivo: Socializar, por meio de mídia verbo-visual e roteiro teatral, as associações acerca do projeto.

Essa primeira atividade será individual, pois é imprescindível que toda a turma opine. Organize um espaço na sala de aula para que cada aluno possa gravar seu depoimento acerca das temáticas abordadas no projeto em foco. Explique que o vídeo deve emitir seu parecer a respeito da organização, etapas desenvolvidas, temáticas abordadas, enfim, o que mais chamou sua atenção. Cada vídeo deve ter a duração de um a dois minutos. Quem preferir poderá trazer seu vídeo editado de casa.

Em seguida, faça uma retomada do filme pedindo que os alunos explicitem as partes de que mais gostaram e qual o aprendizado que pode ser levado para a vida de cada um deles.

Solicite voluntariamente de alguns estudantes que se organizem para transformar algumas partes que chamaram sua atenção numa dramatização. É relevante salientar a necessidade de levar em consideração elementos do cenário e figurino, bem como observar o envolvimento no que tange o trabalho corporal indispensável para dramatizar as cenas. Pode ser feita uma adaptação do filme ao contexto vivenciado pelos estudantes. Auxilie na organização/adequação do texto para a proposta e nos ensaios para posterior apresentação.

Etapa XI: Mulheres de Wakanda: ficção e realidade
Duração: 2 aulas.
Materiais: Tintas coloridas, pincéis e telas.
Objetivo: Ressignificar imagens cotidianas a partir da imagem fílmica do **Pantera Negra.**

Inicie sua aula promovendo uma discussão acerca do papel social exercido pelas mulheres de Wakanda. Instigue-os a pensar sobre esse papel através do seu cotidiano, mediante papéis exercidos pelas mulheres que fazem parte de suas vidas e histórias.

Entregue o material para os estudantes. É fundamental que a quantidade de material seja suficiente para que todos possam acessar.

Em seguida, peça que façam essa representação através da pintura em tela. Aqui, o foco serão as mulheres próximas dos alunos: mãe, avó, tia, madrinha, etc. Após o tempo estabelecido, recolha as telas. Essas imagens serão expostas em momento posterior.

Etapa XII: Cena principal: rompendo o conflito

Duração: 2 aulas.

Materiais: Imagens impressas, caixas em acrílico transparente com tampa, cola, papel metro e caneta piloto.

Objetivo: Estimular a criticidade a partir do letramento visual.

Com as carteiras organizadas em círculo, espalhe, na sala de aula, várias fotografias de mulheres: algumas que representem exemplos éticos de convivência e outras representativas do racismo em geral, da violência física e da discriminação da mulher.

No centro da sala, reserve uma mesa grande, pode ser a mesa do professor. Coloque sobre esta mesa algumas caixas em acrílico transparente, pois é necessário que haja visualização das figuras quando forem colocadas na caixa. É importante ressaltar que as caixas devem ter tampa e um tamanho razoável para que as imagens caibam dentro delas sem dificultar a visualização. As caixas em acrílico transparente com tampa são encontradas em lojas de embalagens e itens para festa e artesanato. Sugiro o tamanho de 10x10cm.

Peça a um aluno, por vez, para levantar-se e se direcionar até uma imagem a sua escolha. Pergunte se ele decidirá aprisionar aquela imagem colocando-a dentro da caixa e tampando-a ou não, e por quê. Faça-lhe o seguinte questionamento: *Que sentimento(s) essa imagem traz pra você?* Promova uma discussão a partir das respostas dadas a esse questionamento.

Recolha as fotografias aprisionadas e deixe-as nas caixas para posterior exposição. As que não forem aprisionadas peça que os alunos componham um cartaz. Solicite que as legendas do cartaz sejam escritas em balões de histórias em quadrinhos. Em seguida, monte um debate acerca do cartaz e das legendas elaboradas.

Etapa XIII: Clímax: mostra de conhecimentos

Duração: 4 aulas.

Materiais necessários: Retroprojetor, caixa de som, microfones, figurinos, revistas em quadrinhos impressas, telas produzidas, cartazes e caixas com imagens.

Objetivo: Promover a interação entre todas as turmas da escola, motivando a reflexão dos temas explorados na proposta.

Em data prévia, confeccione, juntamente com a turma, um convite para a participação das outras classes da escola ao evento. Essa participação motiva os estudantes envolvidos na

proposta e dão sentido às discussões realizadas, bem como oportuniza outras turmas a refletir sobre os assuntos abordados. Organize os espaços em que se darão as atividades da mostra de conhecimentos. Para sua realização, será necessário mais de um espaço da escola.

Espaço 1: Mostra dos vídeos curtos/minuto, exposição de cartaz;

Espaço 2: Mostra de revistas em quadrinhos (confeccionadas pelos estudantes na etapa VIII) e exposição das imagens aprisionadas;

Espaço 3: Declamação de poemas, previamente selecionados e ensaiados: “Me gritaram negra”; “Lápis cor de pele” e “Não vou mais lavar os pratos” e dramatização de roteiro adaptado pelos estudantes envolvidos no projeto.

Você poderá enriquecer o fechamento do projeto promovendo um espetáculo cultural com dança afro, samba de roda, apresentação de roda de capoeira, etc. Isso dependerá muito da representação cultural de cada lugar. Estas apresentações podem ser realizadas pelos estudantes das outras turmas da escola; para isso, peça a colaboração de seus colegas professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta dissertação, tenho a sensação de que estou no início. Caso houvesse a opção de intitular essa seção, com certeza, não seria considerações finais, e sim: CENAS DOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS, ou CONTINUA... Digo isto porque, por motivos já expostos, esta proposta não pôde ser aplicada. Então, este espaço em que teceria, também, comentários acerca dos resultados obtidos com a pesquisa, se ressignificou.

Entretanto, contribuir com a ampliação da capacidade leitora de estudantes da escola pública brasileira é um tema que não se esgota. Buscar subsídios para que os alunos ultrapassem os mecanismos de decodificação do signo linguístico, tornando-se leitores proficientes, é válido para qualquer professor de Língua Portuguesa, em qualquer parte desse imenso Brasil.

Nesta perspectiva, a despeito da "não-aplicação" do projeto de pesquisa, a relevância social do estudo em foco permanece, na busca de incentivar professores inquietos e inconformados com ideias obsoletas de que os alunos não leem, não gostam de ler e que não sabem produzir textos, haja vista que construímos texto o tempo todo, pois este é um evento histórico, cultural e dialógico.

Ao longo do meu processo de pesquisa, um fato entristeceu minha escrita: a morte do ator Chadwick Boseman, protagonista do filme **Pantera Negra;** filme que, juntamente com as histórias em quadrinhos, através de seus elementos semióticos, compõe o arcabouço pedagógico das discussões aqui elencadas. Contudo, seu exemplo de força e determinação me impulsionou a continuar, como uma forma de homenagem, mostrando o seu legado de luta contra o preconceito e a discriminação: *Wakanda Forever!*

Nesse percurso, muitos foram os casos de racismo nas mídias nacional e internacional, nos vários âmbitos da esfera social. Também, acontecimentos bem perto, aqui mesmo em minha cidade, São Félix, que me deram ainda mais certeza da pertinência deste trabalho. Logo, a discussão acerca do pertencimento étnico e do papel da mulher negra na sociedade contemporânea, também, não se esgota. Deste modo, continuarei ouvindo vozes...

Ouço as vozes de Dandara e Zumbi. Ouço os grilhões, os gritos, os lamentos, os assombros, os açoites. Ouço as batidas do tambor, os cânticos, a festa, os gritos de guerra, a luta, a resistência.

Ouço o clamor de mulheres negras espancadas e mortas. Ouço tripés, tiros, sussurros: um negro caído no chão. Ouço: Vidas negras importam! Parem de nos matar! Ouço... Vejo... Falo... Escrevo... Sinto...

Por isso, me faço presente, eu e meus meninos e meninas, que sentimos “na pele” os desafios cotidianos impostos por esse inimigo, invisível para alguns e, tão real para outros; depende do “lugar de fala” de cada um. E assim, aguardando as “cenas dos próximos capítulos”, concluo respondendo a um questionamento feito por meus alunos e relatado por mim no início deste trabalho: Ler para quê? Ler para CONHECER! Ler para REAGIR! Ler para RESISTIR!

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade: Noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.1997.

BERNADET, Jean Claude. **O que é cinema**. Coleção Primeiros Passos. nº 9. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BOLOGNINI, Carmen Zink (org). **Discurso e ensino: o cinema na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

BRAGA JR, Amaro X.; NOGUEIRA, Natania A. da S. (Orgs.). **Gênero, sexualidade e feminismo nos quadrinhos.** Leopoldina: ASPAS, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei 10639** de 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Constituição Federal** promulgada em 5 de outubro de 1988.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre azul/Duas cidades, 2004. P. 171-193.

CARVALHO, Djota. **Educação está no gibi**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil.** São Paulo: Amalilys, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DAVIS, Angela. **Uma autobiografia.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boi Tempo, 2019.

DIONISIO, Ângela Paiva. Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: https://issuu.com/pibidletras/docs/et1-multimodalidades-e-leituras. Acesso em: 06/12/2020.

DIONÍSIO, Ângela. Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO K. Sie-beneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2011. 137-162.

DOLZ, Joaquim, Michéle NOVERRAZ e SCHNEUWLY, Bernard. 'Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento'. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **"Gêneros orais e escritos na escola".** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIORINDO, Priscila Peixinho**. Ler e escrever...** JORNAL A TARDE, Salvador/BA, p. A7, 13 jul. 2015.

FIORINDO, Priscila Peixinho**. O papel da memória construtiva na produção de narrativa oral infantil a partir da leitura de imagens em sequência**. 2009. 215 f. Tese de Doutorado em Letras Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo/FFLCH/USP.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Editora Cortez, São Paulo, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 8. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1992.

GOMES, Nilma Lino. Racismo, anti-racismo e educação: o contexto brasileiro. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico– raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97 – 130.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura-teoria e prática**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. São Paulo: Contexto, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. **O que é História em Quadrinhos**. Coleção Primeiros Passos nº 144. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PANTERA negra. Direção: Ryan Coogler. Produção: Kevin Feige. [S.L.]: Marvel Studios; Walt Disney Pictures, 2018. (134min).

RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. São Paulo: Objetiva, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ROJO, Roxane. Moura, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTANA, Jacimara Souza. Mulheres Negras da África e da Diáspora, Mulheres de Wakanda? In: PACHECO, Ana Cláudia Lemos; Núñez, Joana Maria Leôncio e REIS, Larissa de Souza. **Candaces: gênero, raça, cultura &sociedade: construindo redes na diáspora africana**. Salvador: Eduneb, 2019. p. 47-68.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão. V. 9, n. 52, jul./ago. 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, Edileuza Penha de. **Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUZA, Edileuza; SOUZA Bárbara. Propostas Para uma educação anti-racista. In: RIBEIRO, Álvaro Sebastião (Org). **História e Cultura afro-brasileira e Africana na Escola.** Brasília: Via Brasília Editora, 2008.

VERGUEIRO, Waldomiro, RAMOS, Paulo (orgs). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática.** São Paulo: Contexto, 2018.

Sites consultados:

https://www.cp2.g12.br/blog/labre2/programas-e-tutoriais/hagaque Acesso em: 18/06/2019

https://www.geledes.org.br Acesso em: 19/11/2019.

https://landeonawale.blogspot.com Acesso em: 20/11/2019.

https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U Acesso em: 15/12/2019.

https://poderfemininoweb.wordpress.com Acesso em: 14/11/2019.

www.portal.inep.gov.br/pisa2018 .Acesso em: 05/12/2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB - DCH – CAMPUS V

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE:

PROFESSOR (A) APLICADOR (A):

TURMA: 8º ANO

1. Nome_____Idade_____

2. Localidade onde reside: ( ) Zona Urbana ( ) Zona Rural

3. Você se considera de qual raça/cor?
a) ( ) Parda
b) ( ) Negra
c) ( ) Branca
d) ( ) Indígena
e) ( ) Amarela
f) ( ) Outra. Qual?_____
g) ( ) Não sei responder

4. Utiliza o ônibus escolar?
a) ( ) Não
d) ( ) Sim

5. Sua família é beneficiária do Programa Bolsa-Família?
a) ( ) Não
c) ( ) Sim

6. Seus pais trabalham? Qual a profissão deles?
_____

7. Seus pais ou responsáveis costumam ler livros?
( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca

8. Seus pais, ou responsáveis por você, o/a incentivam a ler?
( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Nunca

9. Qual a importância da leitura para o seu futuro?
( ) Não possui importância ( ) Pouca importância ( ) Muita importância

10. Você sente dificuldade em compreender os textos que lê?
( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes
11. Quantos livros existem no local onde você mora?
( ) Não tenho livros na minha casa ( ) De 1 a 5 livros

( ) De 10 a 20 livros ( ) Mais de 30 livros

12. Quantas horas em média você reserva para a leitura durante um mês?
( ) Menos de cinco horas por mês ( ) Não reservo momentos para leitura
( ) Mais de 10 horas por mês ( ) Mais de 30 horas por mês
( ) Só em atividades em sala de aula

13. Você tem computador no local onde mora?
( ) Sim, com acesso à internet
( ) Sim, mas sem acesso à internet
( ) Não tenho computador

14. Você costuma usar a internet para estudar?
( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

15. Que tipo de suporte você usa para se informar?
( ) Internet ( ) Jornais
( ) Livros didáticos ( ) Revistas
( ) Outros (citar) _____

16. Quais atividades costuma fazer fora do período de aula? Pode marcar mais de uma opção.
a.( ) Jogos/online
b.( ) Televisão
c.( ) Esporte
d.( ) Redes Sociais
e.( ) Leitura
f.( ) Outra (s) Qual (is) _____

17 Dos gêneros textuais abaixo, de qual(is) você mais gosta?
a. ( ) Nenhum
b. ( ) Conto
c. ( ) Poesia
d. ( ) História em Quadrinhos
e. ( ) Peça Teatral
f. ( ) Romance
g. ( ) Novela
g Outros _____

18.Você gosta de Literatura?
a) ( ) Sim
b) ( ) Não
c) ( ) Não sei dizer

19. Você já foi ao cinema?
( ) Sim ( ) Não

20. Você gosta da cor da sua pele? O que você acha dela?
_____
_____

_____
_____

21 Para você, o que é racismo?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

22. Em sua escola, ocorrem brincadeiras em que se criticam partes do corpo da pessoa? Se sim, assinale quais partes do corpo são mais criticadas:

a. ( ) Cabelo
b. ( ) Nariz
c. ( ) Boca
d. ( ) Cor da pele
e. ( ) Outras partes do corpo _____

23. Alguma vez você já se sentiu discriminado (a) por causa da cor da sua pele?

( ) Sim ( ) Não

ANEXOS

ANEXO A – SINOPSE E IMAGEM DO FILME *DUDU E O LÁPIS COR DA PELE*

Dudu é um garoto negro, inteligente e imaginativo, estudante de um colégio particular da classe média de São Paulo. Durante uma aula de educação artística, sua professora, Sônia, diz-lhe que utilize o que ela chama de "lápis cor da pele" para pintar um desenho. A frase desperta em Dudu uma crise de identidade. Com toda a inocência de uma criança da sua idade, Dudu passa a carregar o lápis em questão consigo para encontrar alguém que possa sanar seus questionamentos. A seguir, a capa do referido filme:

ANEXO B – POEMAS

Não vou mais lavar os pratos

Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito. Comecei a ler
Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi
Não levo mais o lixo para a lixeira
Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal
Sinto muito. Depois de ler percebi a estética dos pratos
a estética dos traços, a ética
A estática
Olho minhas mãos quando mudam a página dos livros
mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo instante
Sinto

Qualquer coisa
Não vou mais lavar
Nem levar.
Seus tapetes para lavar a seco
Tenho os olhos rasos d'água
Sinto muito
Agora que comecei a ler, quero entender
O porquê, por quê? E o porquê
Existem coisas
Eu li, e li, e li
Eu até sorri
E deixei o feijão queimar…
Olha que o feijão sempre demora a ficar pronto
Considere que os tempos agora são outros…
Ah,
Esqueci de dizer. Não vou mais
Resolvi ficar um tempo comigo
Resolvi ler sobre o que se passa conosco
Você nem me espere. Você nem me chame. Não vou
De tudo o que jamais li, de tudo o que jamais entendi
você foi o que passou
Passou do limite, passou da medida, passou do alfabeto
Desalfabetizou
Não vou mais lavar as coisas e encobrir a verdadeira sujeira
Nem limpar a poeira e espalhar o pó daqui para lá e de lá para cá
Desinfetarei as minhas mãos e não tocarei suas partes móveis
Não tocarei no álcool
Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler
Depois de tanto tempo juntos, aprendi a separar
Meu tênis do seu sapato
Minha gaveta das suas gravatas
Meu perfume do seu cheiro
Minha tela da sua moldura
Sendo assim, não lavo mais nada
e olho a sujeira no fundo do copo
Sempre chega o momento
De sacudir, de investir, de traduzir
Não lavo mais pratos
Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo
Em letras tamanho 18, espaço duplo
Aboli
Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata, cozinhas de luxo
E joias de ouro
Legítimas
Está decretada a lei áurea.

Cristiane Sobral. Disponível em: https://www.geledes.org.br

Me gritaram negra
Tinha sete anos apenas,
apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
“Por acaso sou negra?” – me disse
SIM!
“Que coisa é ser negra?”
Negra!
E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
Negra!
E me senti negra,
Negra!
Como eles diziam
Negra!
E retrocedi
Negra!
Como eles queriam
Negra!
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
e mirei apenada minha carne tostada
E retrocedi
Negra!
E retrocedi
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
E passava o tempo,
e sempre amargurada
Continuava levando nas minhas costas
minha pesada carga
E como pesava!…
Alisei o cabelo,
Passei pó na cara,
e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Até que um dia que retrocedia , retrocedia e que ia cair
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra!
E daí?
E daí?
Negra!
Sim

Negra!
Sou
Negra!
Negra
Negra!
Negra sou
Negra!
Sim
Negra!
Sou
Negra!
Negra
Negra!
Negra sou
De hoje em diante não quero
alisar meu cabelo
Não quero
E vou rir daqueles,
que por evitar – segundo eles –
que por evitar-nos algum disabor
Chamam aos negros de gente de cor
E de que cor!
NEGRA
E como soa lindo!
NEGRO
E que ritmo tem!
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro
Afinal
Afinal compreendi
AFINAL
Já não retrocedo
AFINAL
E avanço segura
AFINAL
Avanço e espero
AFINAL
E bendigo aos céus porque quis Deus
que negro azeviche fosse minha cor
E já compreendi
AFINAL
Já tenho a chave!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO
Negra sou!

Lápis de cor

A caixa do lápis de cor brincando nas mãos de Deus
De repente, pinta gente de tudo que é cor de pele
Tão lindos e diferentes que, mesmo que Deus se mele, é divertido brincar
E segue Deus desenhando sobrancelhas arqueadas ou cheias ou quase nada...
Bochechas iluminadas e vai a beleza, espalhando pelas cores das pessoas gente da cor da alvorada ou de uma pele escura como o céu da noite estrelada
Então estamos conversados, somos lindos e variados
Qual a razão para queixa?
Se havendo os olhos claros
Aos belos cor de ameixa
Narizes bem redondinhos em cima de lábios de flor e uns outros pontudinhos, tudo ao pai e a mãe puxou
Têm cabelos escorridos, crespos, enroladinhos, macios bons de pegar, como lã de carneirinho, mas pretinho
A natureza é bonita com a sua variedade, adulto que diz ao contrário, querendo ou não faz maldade
Que tal mostrar nossa cor pra quem não sabe o que é belo?
E pensa que a beleza só vai do branco ao amarelo
Ahhh!!! Que bobagem, vermelho, marrom e preto
Também fazem lindos rostos e paisagens
Olhando o espelho bem de perto é que se vê a verdade".

Lande Onawale. Disponível em: https://landeonawale.blogspot.com