



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS - PPGER

AMANDA KEROLAINY BRAGA SANTOS

**CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR  
DOS QUADRINHOS DE MAURICIO DE SOUSA: uma proposta de intervenção em  
sala de aula**

PORTO SEGURO  
2023

AMANDA KEROLAINY BRAGA SANTOS

**CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DOS QUADRINHOS DE MAURICIO DE SOUSA: uma proposta de intervenção em sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB – Campus Sosígenes Costa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Área de Concentração: Pós-Colonialidade e Fundamentos da Educação nas Relações Étnico-Raciais

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Cristina Santos Peixoto.

PORTO SEGURO  
2023

**Catálogo na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**  
**Sistema de Bibliotecas (SIBI)**

S237c Santos, Amanda Kerolainy Braga, 1993 -  
Caminhos para a educação das relações étnico-raciais a partir dos quadrinhos de Maurício de Sousa: uma proposta de intervenção em sala de aula. / Amanda Kerolainy Braga Santos. – Porto Seguro, 2024.

71 f.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Santos Peixoto

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais. Campus Sosígenes Costa.

1. História em Quadrinhos. 2. Sousa, Maurício de (1935 - ). 3. Relações Étnico-Raciais. I. Peixoto, Ana Cristina Santos. II. Título.

CDD – 370.19342



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAL –**  
**PPGER**

**Ata de Defesa Pública de Mestrado**


Aos dias treze do mês de dezembro do ano de 2023, às 9h30min, na sala virtual com link de transmissão [meet.google.com/kzw-dtuh-nhe](https://meet.google.com/kzw-dtuh-nhe), reuniram-se as membras/os da banca examinadora composta pelas/os docentes Dra. Ana Cristina Santos Peixoto (presidente da banca), Dr. Diocles Igor Castro Pires Alves-IFBA (membro externo) e Dra Luciana Beatriz Bastos Ávila- UFSB (membra externa) e Dra Celia Regina da Silva- UFSB-PPGER(membra interna), a fim de arguirem a mestranda **AMANDA KEROLAINY BRAGA SANTOS**, na defesa de sua dissertação cujo trabalho de pesquisa intitula-se “**CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DOS QUADRINHOS DE MAURICIO DE SOUSA: uma proposta de intervenção em sala de aula** ” e o Produto Educacional apresentado como **Sequência Didática**, intitulado **HQS EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO ANTIRRACISTA**. Aberta a sessão pela/o presidente da banca, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema da sua dissertação dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias.

Os membros da banca consideraram a Dissertação e o Produto Educacional:

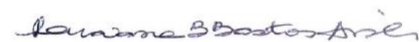
- Aprovados
- Aprovados com modificações
- Não aprovado, devendo ser realizada nova defesa no prazo de \_\_\_\_ meses.


**Recomendações da Banca:** A banca indicou o trabalho para publicação em forma de artigo e o produto final em forma de ebook para dar suporte aos profissionais de Língua Portuguesa.


**Banca Examinadora:**

  
Prof. Dra. Ana Cristina S. Peixoto (UFSB/PPGER)  
*Presidente da banca*

Documento assinado digitalmente  
 CELIA REGINA DA SILVA  
Data: 20/12/2023 16:15:47-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>  
Prof. Dra. Celia Regina da Silva (UFSB/PPGER)  
*Membra interna*

  
Prof. Dra. Luciana Beatriz Bastos Ávila (CFCHS/UFSB)  
(IFBA-Eunápolis)  
*Membra externa*

  
Prof. Dr. Diocles Igor Castro Pires Alves  
*Membro externo*

  
Amanda Kerolainy Braga Santos  
*Candidata*

Webconferência, 13 de dezembro de 2023.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, em primeiro lugar, por todo cuidado e direcionamento em cada decisão tomada em minha vida.

Aos meus pais, Ailton e Eliete, por serem os meus maiores incentivadores.

À Universidade Federal do Sul da Bahia, pelo conhecimento proporcionado e mudanças de perspectivas ao longo da minha jornada no Mestrado.

À minha orientadora, Ana Cristina, aos professores e colegas que tive a oportunidade de conhecer e partilhar aprendizados.

À minha família, por me apoiar em todas as decisões, por ser minha base e motivo de sempre buscar o melhor para minha carreira.

Aos amigos, por estarem sempre vibrando em cada etapa do estudo, também por entenderem as minhas ausências e recolhimentos necessários.

Aos meus alunos e às minhas alunas que contribuíram com a pesquisa, bem como ao Instituto Trancoso por acreditar e confiar no meu trabalho.

A todos que, de alguma forma, colaboraram para a concretização desta pesquisa e que fizeram parte da minha caminhada.

## RESUMO

Nesta pesquisa apresento uma discussão sobre a dimensão simbólica das Histórias em Quadrinhos (HQs) de Mauricio de Sousa na infância de crianças e adolescentes, observando também os estereótipos que estão vinculados aos personagens *Chico Bento*, *Jeremias* e *Milena*. Mediante estudos anteriores e pela experiência com os quadrinhos em sala de aula, também frente às lacunas deixadas nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 sobre as contribuições da área de linguagens para a educação das relações étnico-raciais, a pesquisa tem por objetivo apontar caminhos de práticas leitoras antirracistas diante da produção de Mauricio de Sousa, visando o agenciamento dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa e Produção de Texto. Para tanto, a abordagem toma como materialidade as propostas de trabalho de pesquisa do 3º e 4º bimestres de Língua Portuguesa e Produção de Texto, desenvolvidas com a turma de 6º ano (ensino fundamental II) do Instituto Trancoso, além dos conhecimentos adquiridos com o projeto Balão das Letras, apoiado pelo Governo da Bahia. Nessa direção, os estudos sociais, pedagógicos e linguísticos contemporâneos fornecem subsídios que desestabilizam as narrativas hegemônicas reproduzidas nas HQs de Mauricio de Sousa, dando abertura ao debate e propostas antirracistas em sala de aula (Fleuri, 2003; Caudau, 2008; Asante, 2009; Schucman, 2012, 2014; Santos Junior, 2010), pensando também conceitos importantes como racismo estrutural (Almeida, 2018), o racismo linguístico (Nascimento, 2019) e o compromisso da branquitude (Bento, 2022) com essa questão. Em termos metodológicos amplos, o estudo se enquadra como pesquisa documental, cuja abordagem escolhida é a qualitativa; a partir dos métodos e técnicas auxiliares aos objetivos estabelecidos, a pesquisa é caracterizada como Pesquisa de Natureza Interventiva (PNI) enquanto Pesquisa-Ação (Thiollent, 2011). Espera-se que a pesquisa venha promover possibilidades no fazer docente, especialmente no processo de mediação da leitura, do conhecimento das textualidades e das práticas de linguagem para a educação das relações étnico-raciais previstas em sequência didática com o gênero textual HQ.

**Palavras-chave:** História em Quadrinhos; Sousa, Mauricio de (1935-); Relações Étnico-Raciais.

## ABSTRACT

In this research I present a discussion about the symbolic dimension of Comics by Mauricio de Sousa in the childhood of children and adolescents, also observing the stereotypes that are linked to the characters Chico Bento, Jeremias and Milena. Through previous studies and experience with comics in the classroom, also in view of the gaps left in laws 10.639/2003 and 11.645/2008 on the contributions of the language area to the education of ethnic-racial relations, the research aims to point out paths of anti-racist reading practices in the face of Mauricio de Sousa's production, aiming at the agency of students in Portuguese Language classes and Text Production. To this end, the approach takes as materiality the research work proposals of the 3rd and 4th bimesters of Portuguese Language and Text Production, developed with the 6th grade class (elementary school II) of the Trancoso Institute, in addition to the knowledge acquired with the project Balloon of Letters, supported by the Government of Bahia. In this direction, contemporary social, pedagogical and linguistic studies provide subsidies that destabilize the hegemonic narratives reproduced in Mauricio de Sousa's comics, opening up debate and anti-racist proposals in the classroom (Fleuri, 2003; Caudau, 2008; Asante, 2009; Schucman, 2012, 2014; Santos Junior, 2010), also thinking about important concepts such as structural racism (Almeida, 2018), linguistic racism (Nascimento, 2019) and the commitment of whiteness (Bento, 2022) to this issue. In broad methodological terms, the study fits as documentary research, whose chosen approach is qualitative; based on the methods and techniques that help with the established objectives, the research is characterized as Research of an Interventive Nature (PNI) as Research-Action (Thiollent, 2011). It is hoped that the research will promote possibilities in teaching, especially in the process of mediation of reading, knowledge of textualities and language practices for the education of ethnic-racial relations foreseen in a didactic sequence with the textual genre HQ.

**Key-words:** Comics; Sousa, Mauricio de (1935-); Ethnic-racial relations.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>1</b>	<b>FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: MEMÓRIAS, PERCURSOS E TRAVESSIAS.....</b>	<b>10</b>
1.1	O RESGATE DAS MEMÓRIAS.....	10
1.2	AS ESCOLHAS QUE MOLDAM O PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL.....	13
1.3	TRAVESSIAS DE UMA JOVEM DOCENTE.....	17
1.4	RECALCULANDO A ROTA DA PESQUISA.....	19
<b>2</b>	<b>RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PLURIÉTNICA.....</b>	<b>21</b>
2.1	AFROCENTRICIDADE, RACISMO ESTRUTURAL E LINGUÍSTICO.....	26
<b>3</b>	<b>(RE)QUADROS NEGROS: A PRODUÇÃO DE MAURICIO DE SOUSA.....</b>	<b>31</b>
3.1	CHICO BENTO.....	33
3.2	JEREMIAS.....	35
3.3	MILENA.....	38
<b>4</b>	<b>PERCURSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>40</b>
4.1	FASE EXPLORATÓRIA: O PONTO DE PARTIDA.....	41
4.2	A ESCOLHA DO TEMA.....	41
4.3	A COLOCAÇÃO DOS PROBLEMAS.....	42
4.4	O LUGAR DA TEORIA.....	43
4.5	PROCEDIMENTOS DAS OFICINAS DE ADAPTAÇÃO EM HQ.....	44
<b>4.5.1</b>	<b>Sinopse ou storyline.....</b>	<b>45</b>
<b>4.5.2</b>	<b>Pesquisa.....</b>	<b>45</b>
<b>4.5.3</b>	<b>Argumento.....</b>	<b>46</b>
<b>4.5.4</b>	<b>Escaleta.....</b>	<b>47</b>
<b>4.5.5</b>	<b>Roteiro.....</b>	<b>48</b>
<b>5</b>	<b>AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO NA FORMAÇÃO LEITORA ANTIRRACISTA EM SALA DE AULA.....</b>	<b>49</b>
5.1	ARTICULAÇÃO DOS QUADRINHOS COM OUTROS PRODUTOS CULTURAIS EM OFICINAS DE ADAPTAÇÃO.....	54
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>60</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>62</b>
	<b>APÊNDICE A – ARGUMENTO DE HQ “O PEQUENO PRÍNCIPE EM TRANCOSO”.....</b>	<b>67</b>
	<b>APÊNDICE B – ARTE CONCEITUAL.....</b>	<b>71</b>

## INTRODUÇÃO

Esta proposta de pesquisa surge mediante observações enquanto professora de Língua Portuguesa, e por meio de estudos anteriores que tomaram como corpus de análise algumas edições dos quadrinhos da Turma da Mônica, inicialmente com o personagem Chico Bento. Na ocasião, foi realizado um trabalho dentro da área da sociolinguística, na perspectiva dos contínuos da variação delineados por Bortoni-Ricardo (2011), para discutir sobre o falar caipira divulgado de maneira preconceituosa em edições das revistas em quadrinhos do *Chico Bento*, de Mauricio de Sousa (Souza; Santos, 2018). Essa reflexão foi produtiva e abriu caminhos para novas abordagens e questionamentos.

Assim, na Especialização em Educação, Cultura e Linguagens (IFBA - Eunápolis), os estudos foram direcionados ao personagem Jeremias, primeiro personagem negro da Turma da Mônica, criado por Mauricio de Sousa em 1960, com o objetivo de analisar como a temática étnico-racial é retratada nas produções em que Jeremias participa mais efetivamente. A partir das edições reunidas, especialmente a que foi analisada – *O príncipe que veio da África* (1987), observou-se que não é apenas sobre representações alegóricas e ausência de representatividade que são associadas ao personagem, e sim sobre discursos enraizados e naturalizados, compreendidos hoje como o racismo que é sistêmico e está na nossa estrutura social (Almeida, 2018), sobre o racismo linguístico (Nascimento, G., 2019) e os silenciamentos que emergem quando mobilizados os enunciados (Foucault, 2008; Orlandi, 2003) dispostos em edições que o Jeremias está presente.

Ao relembrar os caminhos pelos quais esta pesquisadora teceu, veem-se pontos de contato, e que se complementam, quando reunido o estudo sobre o falar caipira do Chico Bento e as análises realizadas com o personagem Jeremias, tomado aqui como um “representante” da comunidade negra em contexto diaspórico. O dialeto caipira, tipificado na fala de Chico Bento, pode ser entendido, especialmente dentro da fonologia, como uma reminiscência do contato das línguas africanas no Brasil (Mendonça, 2012; Castro, 2001; 2012; 2016), ancestralidade esta que não foi evidenciada em estudo anterior (Souza; Santos, 2018).

Dada a necessidade de continuação da pesquisa, pensando, sobretudo, no que prevê a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos ensino; também diante das lacunas deixadas sobre as contribuições na área da linguagem para uma formação leitora antirracista e pluriétnica, os estudos sociais, pedagógicos e linguísticos contemporâneos, em perspectiva decolonial, fornecem subsídios

que desestabilizam as narrativas hegemônicas reproduzidas nas Histórias em Quadrinhos (HQs) de Mauricio de Sousa, dando abertura ao debate e propostas antirracistas em sala de aula (Fleuri, 2003; Caudau, 2008; Asante, 2009; Santos Junior, 2010; Schucman, 2012, 2014; Ferreira, 2015).

Em aulas de Língua Portuguesa e nos respectivos materiais didáticos, por exemplo, as HQs de Mauricio de Sousa se destacam a partir de práticas de leitura, análise interpretativa ou gramatical de tirinhas, também na caracterização dos elementos composicionais desse gênero textual. Neste espaço de construção social e intelectual, por vezes, questões linguístico-culturais da formação do português no Brasil não são tomadas como tema de discussão, cabendo então ao professor à mediação diante desses textos, especialmente quando se tratam de tentativas de supervalorização da língua de prestígio, o padrão normativo, em detrimento de outros dialetos, de línguas que coexistem e diferenciam o português falado no Brasil com o de outros países lusófonos.

A título de exemplificação, a obra *Turma da Mônica: viagem aos países de Língua Portuguesa (2020)*, parceria do estúdio Mauricio de Sousa com o escritor José Santos<sup>1</sup>, surge com o objetivo de servir de “inspiração para as professoras e professores realizarem atividades com seus alunos em sala de aula, mostrando que a língua portuguesa é uma só, mesmo que seja falada com diferentes sotaques, em cenários diversos e pelas mais variadas pessoas” – comentário do Mauricio de Sousa no prefácio da obra disponibilizada gratuitamente no meio digital, cuja compreensão de língua merece atenção, já que perpetua uma visão monolíngue. A produção contém um glossário com 211 verbetes, dentro dos campos lexicais: folclore, cerimônias, danças, músicas, brincadeiras, jogos, culinária, fauna e flora; há a participação do personagem Jeremias e da Milena (única personagem negra presente na capa da obra), do Chico Bento e do Papa-capim (personagem indígena) de modo mais tímido, além dos personagens historicamente demarcados como protagonistas da Turma da Mônica.

De acordo com dados da 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*<sup>2</sup>, realizada em 2019 pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural, as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica estão entre os 28 livros considerados mais marcantes pelos entrevistados, e Mauricio de Sousa é o 6º autor mais conhecido e o 4º em que os leitores mais gostaram de ler, no ranking de 15 autores mencionados. Atualmente, suas produções são

---

<sup>1</sup> Com Mauricio de Sousa, publicou também *Turma da Mônica: uma viagem a Portugal*, *Turma da Mônica: uma viagem à América Latina*, *Turma da Mônica: uma viagem do Brasil ao Japão*.

<sup>2</sup>Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso: 06 jan. 2021.

facilmente encontradas nas redes sociais (Facebook e Instagram), em plataforma de compartilhamento de vídeo (Youtube), nas gibidotecas escolares e, por vezes, disponibilizadas gratuitamente no meio digital como um recurso paradidático, a saber: as coleções “Saiba mais!”, “Você sabia?” e as atreladas ao Instituto Cultural Mauricio de Sousa, que apoia a Controladoria-Geral da União.

As produções em quadrinhos de Mauricio de Sousa e a própria instituição Mauricio de Sousa Produções – MSP contribuem na formação leitora, no imaginário das crianças e jovens brasileiros com os discursos que são reproduzidos. Sendo Mauricio de Sousa “mais do que um autor famoso, mas uma instituição em si” (Alves-Costa, 2021, p. 149), ele tem o poder de reforçar valores e estereótipos, que nunca são neutros, a partir de diferentes discursos que sustentam um “saber automático” (Sodré, 2006, p. 8) a respeito dos negros e indígenas, bem como de outros grupos sociais, sendo uma das faces do racismo e do preconceito.

Nesse sentido, a proposta de investigação nas Histórias em Quadrinhos de Mauricio de Sousa justifica-se devido o seu inegável reconhecimento no país (Sousa, 2017), enquanto obra e autoria, também mediante as novas propostas desenvolvidas que visam de algum modo atender a uma demanda que foi imposta frente às políticas públicas e educacionais da atualidade. Em termos teórico-contextuais, espera-se que a pesquisa venha promover possibilidades no fazer docente, especialmente no processo de mediação da leitura, do conhecimento das textualidades e das práticas de linguagem para a educação das relações étnico-raciais.

Assim, a pesquisa tem por objetivo apontar caminhos de práticas leitoras antirracistas diante da produção em quadrinhos de Mauricio de Sousa, visando também o agenciamento dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa e Produção de Texto. Para tanto, a abordagem toma como materialidade as propostas de trabalho de pesquisa do 3º e 4º bimestres de Língua Portuguesa e Oficina de Escrita, desenvolvidas com a turma de 6º ano (ensino fundamental II), do Instituto Trancoso, além dos conhecimentos adquiridos com as oficinas de adaptação quadrinhísticas do projeto Balão das Letras.

Como objetivos específicos têm-se: lembrar em memorial descritivo a trajetória desta pesquisadora e docente, também os percursos na constituição de sua identidade profissional; discutir sobre os caminhos possíveis da educação para as relações étnico-raciais, especialmente no campo da linguagem, além de um breve histórico das produções de Mauricio de Sousa com a pauta racial; apresentar uma sequência didática utilizando os quadrinhos como uma proposta de adaptação literária em perspectiva antirracista, tendo a história e cultura de Trancoso-Ba como eixos temáticos da produção.

Em termos metodológicos amplos, o estudo se enquadra como pesquisa documental, cuja abordagem escolhida é a qualitativa, tendo em vista a observação, interpretação e reflexão dos materiais basilares reunidos. Conforme Oliveira (2007, p. 69, grifo da autora), a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam *nenhum tratamento científico*, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. Diante dos métodos e técnicas auxiliares aos objetivos estabelecidos, a pesquisa é caracterizada como Pesquisa de Natureza Interventiva (PNI) enquanto Pesquisa-Ação (Thiollent, 2011).

A abordagem desenvolvida pela docente também se ancora no perspectivismo africano de Asante (2009) para compor as práticas de agenciamento em sala de aula, colaborando, de algum modo, na construção de outras linhas epistemológicas que busquem reivindicar, reconstruir e ressignificar “os lugares, as narrativas, os saberes e, sobretudo, redefinir os critérios que estabelecem a legitimidade de determinadas práticas e dinâmicas intelectuais como inválidas e outras, válidas” (Santos Junior, 2010, p. 15).

Nessa direção, a pesquisa conta com um produto final que foi elaborado durante a intervenção em sala de aula, em formato e-book, no qual estão inseridos todos os passos das oficinas de adaptação em quadrinhos, do projeto Balão das Letras, e as sequências didáticas desenvolvidas com os estudantes do 6º ano. O e-book tem por título “HQ em sala de aula – Uma proposta de leitura e produção antirracista”, podendo ter ampla divulgação nas mídias sociais.

Por fim, as seções estão assim organizadas: na primeira seção apresento um memorial acadêmico-profissional, no qual aponto as experiências enquanto estudante, docente e pesquisadora; na segunda seção abordo as principais discussões no âmbito da educação para as relações étnico-raciais, conceitos e reflexões importantes sobre o racismo e os atravessamentos no campo da linguagem, pensando inclusive sobre o papel da branquitude na luta antirracista; na terceira seção disponho um panorama geral da produção em quadrinhos de Maurício de Sousa, sob a ótica racial; na quarta seção abordo sobre a metodologia da pesquisa e os passos metodológicos da intervenção em sala de aula; na quinta seção apresento os resultados da abordagem dos quadrinhos de Maurício de Sousa como recurso na formação leitora antirracista.

## 1 FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: MEMÓRIAS, PERCURSOS E TRAVESSIAS

Quando escrevo, repito o que já vivi antes. E para estas duas vidas, um léxico só não é suficiente. Em outras palavras, gostaria de ser um crocodilo vivendo no rio São Francisco. Gostaria de ser um crocodilo porque amo os grandes rios, pois são profundos como a alma de um homem.

*(João Guimarães Rosa)*

### 1.1 O RESGATE DAS MEMÓRIAS

Somos feitos de partes, de outros. E como é difícil rememorar nossos fragmentos, os pedaços amontoados pelo caminho, as vozes que ressoam em nós. Voltar-se a si exige esforço, honestidade consigo e coragem diante do espelho que é posto à frente, diante deste rio de histórias e vivências. O início do processo parece imaterializável, pois as palavras fogem, há um turbilhão de lembranças, memórias, frases desconexas. Mas é preciso lançar a escrita como uma pedra no fundo do poço, parafraseando Clarice Lispector, para poder compreender de quê somos constituídos, o porquê de nossas escolhas, sobretudo, enquanto profissionais.

Estou agora na quinta série (atual 6º ano), aula de Língua Portuguesa, com uma professora rígida e tradicional. A prova era oral, na qual deveria flexionar o verbo amar em seus tempos e modos. Penso hoje: um verbo tão profundo e cheio de significados foi resumido, naquele instante, a uma mera "decoreba", à gramática pela gramática, tendo por base um ensino normativista. Assim, como já vinha "treinada" para isso, cumpri a atividade, contudo, como nos lembra Antunes (2007), a gramática é responsável pela regularização da língua, uma parte integrante, e não a própria língua ou seu pleno funcionamento. Acredito que ainda estamos no caminho dessa compreensão.

Nesse mesmo ano escolar, produzi um livro de poemas (como atividade avaliativa quantitativa) para ser lido em sala, isso sem ter aprendido a estrutura do gênero, sem ter um contato mais profundo com esse tipo de escrita; realizei também a contação de uma história, Píramo e Tisbe – conto romântico grego que influenciou Shakespeare na elaboração da clássica obra Romeu e Julieta. Como de costume, a história foi “decorada” para o momento, sendo uma leitura literária realmente por obrigação, para cumprimento protocolar de mais uma atividade.

Provavelmente, essas atividades e outras propostas da mesma natureza ficaram tão enraizadas em mim, que a linguagem oral, especialmente em público, se tornou algo

constrangedor, um desafio, pois não houve uma mediação docente significativa nesse sentido. Sobre essa questão, Bentes (2010) expõe que o professor deve

[...] não apenas dar oportunidade aos alunos de observarem e de analisarem determinadas práticas orais, como também deve fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela (Bentes, 2010, p. 137).

Então, percebi, finalmente, que não podia passar a vida toda decorando o conhecimento. Resolvi partir para a escrita! Escrevia de tudo um pouco, pesquisava e introduzia em meus textos as palavras ditas pelos professores, vistas nas leituras de dicionário (sim, lia dicionários) ou quando as ouvia na TV; atrelava às produções o conhecimento de mundo, as vivências e experiências adquiridas na trajetória escolar. Assim, fui me tornando cada vez mais íntima da palavra escrita, e uma crítica ferrenha dos meus textos. Havia sempre a preocupação com o leitor, pois não queria ser interpelada, a produção textual precisava "falar por si", estar completa, sem margens para ambiguidades.

Já na sétima série (provavelmente), a língua portuguesa me tocou e ganhou sentidos. Tive o contato com outra prática pedagógica, com um fazer docente inspirador e significativo em minha vida. Lembro-me agora da professora Luciene Nascimento. Com ela, percebi que cada texto produzido tinha a sua função social, uma estrutura, tipos de linguagem, discursos. Conseguia absorver os propósitos de suas aulas, além de trazê-los para o meu dia a dia.

Nessa compreensão da língua em movimento, entendemos que as influências do campo da pragmática e das perspectivas interacionais da linguagem transportaram a linguística para uma esfera mais ampla da língua, isto é, como forma de atuar socialmente e também como prática de interação dialógica, e, a partir daí, até a textualidade. Com isso, chegou-se a dois consensos: temos o uso da linguagem como um modo de agir socialmente, através da interação entre os sujeitos; e o segundo consenso é de que isso só é possível em textos, visto que falamos e escrevemos por meio desses (Antunes, 2009).

Para Antunes (2009), a inclusão do consenso de textualidade implicou, portanto, uma mudança nesse paradigma, ampliando sensivelmente o objeto da investigação linguística e dando conta da imensa complexidade que é a linguagem e o seu funcionamento. Assim, as frases e palavras somente fazem sentido, na medida em que são vistas como partes de textos, como elementos de discurso: de instâncias categóricas que passaram ao patamar de dependências enunciativas e contextuais.

Desde então, a brincadeira com as palavras se tornou ainda mais interessante, a timidez também foi ficando menor que a minha vontade de mostrar o que produzia. Cheguei a participar até de um concurso de memórias literárias. Sinto que foi com essa experiência do concurso que surgiu o interesse no que hoje conheço como linguística histórica.

Houve um trabalho de pesquisa sobre a infância vivida por minha mãe na cidade de Eunápolis: pesquisei fotografias antigas, revistas sobre a época, vivências e memórias desse período, para que pudesse construir o texto do concurso. O processo de produção textual foi enriquecedor. Foram idas e vindas ao texto, correções e melhoramentos para que chegasse aos propósitos da atividade. Não ganhei o concurso, mas o aprendizado certamente foi para a vida toda.

E os laços com a língua portuguesa foram se apertando... No ensino médio, com a professora Clebiane Silva pude compreender o quanto era importante dominar a linguagem formal, mas entendendo que outros tipos de linguagem também eram legítimos nos contextos de suas aplicações. Que não existia a noção de certo e errado na língua, mas que era preciso entender os propósitos, efeitos de sentido e intencionalidades; além de suas variações e transformações ao longo da história social. Já diziam os versos do poema de Teles (1989): a língua é como um elástico pelo mundo, *que já não se pode mais trocar, de tão gasto; nem se arrebenta mais, de tão forte. Um elástico assim como é a vida que nunca volta ao ponto de partida.*

Ainda no ensino médio, tive o contato com um projeto de leitura literária. A proposta era voltada para os clássicos, o livro em questão foi “Escrava Isaura”, romance de Bernardo Guimarães. Para mim, que gostava de ler apenas livros e revistas científicas, enciclopédias e manuais de escrita, foi um desafio. Não entendia muito bem o porquê de ler um livro de outra época e contexto, não compreendia o que a leitura literária poderia me oferecer e, nesse sentido, Calvino (1993, p. 10-11) enfatiza que “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”.

À medida que prosseguia na leitura, a obra foi tomando significado, fazendo sentindo e estabelecendo outras possibilidades de significação. Havia um roteiro que nos auxiliava na compreensão da narrativa, mas podíamos ir além, e fomos. Recordo que o produto final foi uma peça teatral de uma das cenas do livro. Escolhemos o momento do baile, no qual a Isaura é revelada para todos. No nosso contexto, a clássica valsa se transformou em um baile funk.

O baile funk foi, sem dúvida, uma transgressão. E como é necessário ter esse olhar para nossas influências culturais, para nossa corporeidade de modo emancipatório, superando

a visão exótica e erótica do corpo negro (Gomes, 2017). Acredito que a professora não esperava por esse desfecho. Mas, certamente, foi muito significativo para os sujeitos que estavam tão próximos dessa realidade. Apesar de participar de um projeto social de música clássica, de tocar violino, também com o fator “religião” em minha construção identitária, sabia que os interesses culturais da maioria eram outros, que a realidade vivida fora dos muros da escola era a cultura popular - ainda estigmatizada e silenciada em muitos espaços escolares.

## 1.2 AS ESCOLHAS QUE MOLDAM O PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Não tenho dúvida de que a professora Clebiane foi peça-chave para que eu ingressasse no curso de Letras, apesar de ter também uma inclinação na área de exatas. Em todos os textos corrigidos tinha sempre aquela mensagem motivadora, de que eu apresentava vocação no campo da linguagem (até pouco tempo, estavam engavetados). Na época, ainda havia um desejo de cursar engenharia civil, especialmente por conta do meu pai – já que via como uma das profissões de mais prestígio. Mesmo assim, decidi participar do Programa Universidade para Todos, ofertado pela Uneb, na tentativa de ingressar no curso de Letras, campus XVIII, em Eunápolis.

No curso pré-vestibular da Uneb, pude conhecer um pouco mais sobre a universidade, cuja visibilidade era pouca na cidade de Eunápolis, e ainda é, infelizmente. Em uma das aulas inaugurais, recebemos a visita do então diretor Pedro Daniel. Ele foi tão receptivo que naquele instante fortaleceu o desejo de ir para a Uneb e de seguir a carreira na docência. E aconteceu! Consegui ingressar no curso através da nota do Enem. Paralelamente ao curso superior, participei do processo seletivo para o técnico subsequente em Edificações do Ifba. Conciliei os dois durante um tempo, mas segui no caminho das Letras.

A escolha não poderia ser melhor! Assim, na universidade, eu pude desbravar os horizontes da compreensão textual, pois, como expõe Marcuschi (1996, p. 8), “o texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um **processo**”, estando sempre em elaboração e reelaboração pelo seu leitor. Conheci os gêneros acadêmicos, e me tornei amiga da ABNT, que era tão temida por muitos colegas. Também, o componente curricular Seminário Interdisciplinar de Pesquisa - SIP me deu os subsídios necessários para que fosse construído um olhar aguçado para pesquisa científica, sendo uma forma de devolver à academia e à comunidade um pouco daquilo que produzia enquanto estudante/pesquisadora e futura docente.

A partir do 4º semestre, participei como bolsista de um projeto de Iniciação Científica, supervisionado pela professora Irlena Moreira e Lícia Sobral e, então, me aventurei no campo da pesquisa e na área da linguística histórica, especificamente em Filologia Textual. Meu projeto consistia em uma crítica textual das obras do autor baiano Adonias Filho<sup>3</sup>, integrante da terceira fase do Modernismo. E eu, mais uma vez, estava voltada para o trabalho investigativo, em um contexto de produção textual de romances, com época, personagens, cenários e a história de vida de um escritor.

A pesquisa foi afunilada para a literatura infantojuvenil adoniana, tendo em vista que havia um datiloscrito original do livro “Os bonecos de seu Pope”, voltado para esse público; também pela carência de estudos e pesquisas no âmbito da literatura infantojuvenil na Bahia. Como nos lembra Rios (2012, p. 237), “[...] há muito a ser explorado no caminho construído pela literatura infantojuvenil baiana. As obras baianas estão à espera de outras leituras, outros olhares, outros estudos. Assim, caminhar é sempre preciso”, então entrei nesse universo lúdico e criativo proposto pelo autor.

Durante o processo de leitura, levantamento de dados e análise de uma das obras de Adonias Filho, coincidentemente, me deparo com a narrativa “Fora da pista”, que tem como um dos cenários Eunápolis, quando ainda era povoado; além das influências da população indígena na costa do descobrimento. Foi fantástico para uma eunapolitana saber que Adonias Filho deu um tom a mais para a minha cidade, que é tão carente de registros sobre a sua história. A partir disso, o interesse por seus escritos tornou-se latente, tendo estudos, visita ao seu memorial em Itajuípe, artigos publicados, bem como, a produção do trabalho de conclusão de curso com os resultados obtidos durante a Iniciação Científica.

Eu, que já vinha caminhando dentro da linguística histórica, tive também a oportunidade de finalmente trabalhar com o professor Pedro Daniel, que desde sempre foi alvo da minha admiração. Fizemos um trabalho interdisciplinar de pesquisa, dentro da disciplina Constituição Histórica do Português Brasileiro, no qual buscamos refletir sobre o processo de transplantação do português no Brasil e consequentes glotocídios ocorridos ao longo da história, a partir da análise do Diretório Pombalino, ou dos Índios, de 1757, documento através do qual o Marquês de Pombal intenta legislar sobre a vida das populações indígenas no período posterior à expulsão dos jesuítas, inicialmente direcionado ao Estado do Grão-Pará e Maranhão (Souza *et al.*, 2015).

---

<sup>3</sup> Além de escritor, foi ensaísta, crítico literário e jornalista, sendo eleito em 1965 à Academia Brasileira de Letras.

Sem dúvida, o trabalho foi de grande relevância na compreensão da história da língua portuguesa no Brasil e na reflexão crítica sobre o projeto de imposição do português às populações indígenas; dos genocídios e glotocídios ocorridos para que eliminasse qualquer chance de o nosso país vir a possuir uma base linguística majoritariamente indígena (Souza et al., 2015). De igual modo, revisitar essa memória coletiva presente em arquivos e textos pretéritos, é uma forma de “ajudar a sociedade a se lembrar do seu passado, de suas raízes, de sua história” (Cook, 1998, p. 23).

Perto de finalizar o curso, me interessei pela proposta de Monitoria de Ensino, na qual atuei enquanto monitora da disciplina Diversidade Linguística, sob a supervisão do professor Pedro Daniel. Vejo que a participação nesse programa foi um ganho enorme para o meu crescimento como aluna de graduação, bem como, na formação profissional. Certamente, esse contato com as teorias na área da sociolinguística e estudos dialectológicos despertou em mim um olhar mais crítico e sensível sobre a diversidade linguística no Português Brasileiro, tanto que refletiu em uma feliz parceria com o professor na produção e publicação do artigo *Urbanização e monitoração estilística: a variação linguística e as representações da fala caipira nas histórias em quadrinhos* (Souza; Santos, 2018).

Sob a perspectiva da sociolinguística, buscamos, ao longo do estudo, refletir sobre a variação linguística e alguns de seus fatores condicionantes, tais como os grupos etários, o status socioeconômico, o grau de escolarização/escolaridade, as redes sociais, entre outros, discutindo, principalmente, a influência dos contínuos de urbanização, letramento-oralidade e monitoração estilística propostos por Bortoni-Ricardo (2004, 2011), para uma compreensão da diversidade linguística brasileira e, em específico, do olhar sobre o falar caipira. Para tanto, utilizamos, como corpus de análise, dados retirados de histórias tradicionais de Chico Bento menino (Sousa, 2007), personagem criado por Mauricio de Sousa, que supostamente “tipifica” os usos da fala caipira, comparando-os com os volumes um e dois da versão Chico Bento Moço (Sousa, 2013a, 2013b).

Ao situar o personagem Chico Bento no contínuo de urbanização (Bortoni-Ricardo, 2011), fez-nos refletir sobre o discurso que a gramática normativa sustenta sobre a língua “ideal”, “legítima”, “de prestígio”, ou seja, aquela que prioriza o linguajar “correto”. Nessa visão, as estruturas que não seguem esse padrão carregam o estigma de língua “estropiada”, sobretudo, materializada nas culturas de oralidade das comunidades rurais (Cf. Souza; Santos, 2018). É um olhar, sem dúvida, eivado de preconceitos ideologicamente construídos.

Acredito que o aprendizado, a materialização dos conhecimentos adquiridos durante o período e experiência na Iniciação Científica e Monitoria de Ensino foram essenciais para a

minha jornada acadêmica e profissional, pois a aquisição do conhecimento a partir da prática é significativa e nos faz ter uma visão ampla dos propósitos da educação, na construção de um saber docente para além do currículo formal, especialmente direcionando-nos ao currículo oculto, às competências e habilidades a serem desenvolvidas.

O conhecimento eleito como formativo é importante para a vida profissional e social dos sujeitos, entretanto, apenas assimilar os conteúdos programáticos das disciplinas de um curso de graduação não garantem a promoção de autonomias e o agenciamento dos discentes como autores e participantes ativos na construção do saber. Cientes da diversidade cultural, pluralidade de ideias e subjetividade humana, dentro do contexto da sala de aula e fora dela, a formação docente precisa estar ancorada a uma base sólida, construída por uma práxis crítica e reflexiva dos processos educacionais.

Como Sacristán (2006) enfatiza, o professor precisa ter um motivo, um projeto e um plano de ação no ensino que quer construir, pois a falta dessas compreensões são grandes causadoras dos “fracassos” educacionais e das dificuldades encontradas em sala de aula. É preciso que o docente, para educar, tenha vontade, queira fazer, para assim transformar realidades, cenários e situações que estão a sua volta. Sua metodologia deve estar pautada na inconformidade, ou seja, buscando sempre o aperfeiçoamento profissional para que as aprendizagens sejam realmente significativas; procurando também expressar os motivos que alicerçam a sua pedagogia.

Assim, quando o professorado se posicionar como produtor de conhecimento, como cientista e pesquisador dentro do seu campo de ação, que é a sala de aula, certamente, haverá menos investigações enviesadas e descontextualizadas sobre a formação de professores, sobretudo, as que seguem uma tendência mercadológica (Sacristán, 2006). Vejo que os projetos de cursos de graduação precisam (re)pensar o currículo, visando atender as demandas atuais da sala de aula, que é tão plural e diversa.

É importante também compreender a educação como uma prática da liberdade. Como aponta bell hooks (2013), autora fortemente influenciada pelos postulados freirianos, quando a educação é constituída como prática de liberdade, sob uma pedagogia engajada, os estudantes não são os únicos convidados a partilhar, a “confessar”, e nem a voz do professor se torna o único relato em sala de aula. Este processo dá a possibilidade de docentes e discentes estarem totalmente presentes em sala de aula, compartilhando conhecimentos e dando outros contornos ao ensino, a partir de estratégias alternativas no aprender e no ensinar.

### 1.3 TRAVESSIAS DE UMA JOVEM DOCENTE

Com o curso finalizado em 2016, e finalmente com o diploma na mão, novos desafios foram postos a mim. É difícil ingressar no mercado de trabalho recém-formado, ainda mais no contexto da cidade de Eunápolis que há muita formação docente e pouca oferta de emprego. Era difícil para mim, que sempre lutei para dar o meu melhor, ter muitas portas fechadas, não conseguir exercer a profissão que tanto priorizei. Assim, esperei por alguns meses até conseguir um contrato pela prefeitura.

Apesar de ter sido um trabalho temporário, desde que entrei na sala de aula pela primeira vez, já sabia que tinha feito a escolha certa. No estágio, temos uma noção de como é o dia a dia de um professor, mas é na prática da regência que você se descobre bem melhor do que supunha ser. A identificação com a escola e com os alunos foi imediata. Percebi que era uma troca constante de conhecimento. Pela falta de experiência, algumas vezes errei, o planejamento não fluiu, dificuldades vieram, mas sempre procurava refletir sobre a minha ação, a práxis pedagógica, o fazer enquanto docente e sujeito.

Após essa rápida experiência, cheguei a trabalhar em uma escola de educação infantil e ensino fundamental I, com uma turma de quinto ano, justamente pela falta de oportunidade na minha área. De modo geral, a experiência foi construtiva, pois pude aprimorar os meus conhecimentos, investir em um curso de pós-graduação em psicopedagogia e educação especial, dar o meu melhor enquanto profissional até que um dia fosse possível conquistar o meu tão sonhado lugar ao sol.

Essa turma também marca os rumos de minha ação enquanto professora e pesquisadora. Foi nesse período que ampliei o interesse pelas histórias em quadrinhos de Mauricio de Sousa, especialmente pelas inquietações que surgem nas situações vivenciadas e com comentários que escutei em sala de aula. Não esqueço a postura de um aluno que se recusou a colorir a capa do portfólio de avaliações da última unidade com a ilustração da Turma da Mônica, já que, segundo ele, os personagens eram brancos tais como a folha sulfite; outro aluno levantou o questionamento sobre ter até um cachorro azul, menos personagens pretos na Turma da Mônica. Nesse mesmo dia, houve uma disputa para o empréstimo entre os colegas do lápis “cor de pele”.

Sem dúvida, a tão inocente “capa da unidade” deu uma virada de chave na minha cabeça e me fez um convite à reflexão. Ainda não havia dado conta de que essas narrativas também podem reforçar as visões estereotipadas sobre os negros, indígenas e de outros grupos minorizados, e como, muitas vezes, reafirmam o discurso colonizador e hegemônico do

branco europeu e de suas narrativas unilaterais. Com a turma, não pude fazer grandes intervenções, mas segui pesquisando sobre o universo das Histórias em Quadrinhos a partir do curso de extensão “Quadrinhos em sala de aula: estratégias, instrumentos e aplicações”, realizado pela Universidade Aberta do Nordeste da Fundação Demócrito Rocha, com carga horária total de 160 horas.

Com o curso de extensão, pude ter uma visão mais aprofundada sobre as HQ, também refleti sobre as lacunas deixadas nas produções em quadrinhos no Brasil. Uma das constatações foi justamente a falta de personagens negros (pretos e pardos) nessas narrativas e o pouco interesse da indústria de massa por obras de autoria negra nesse universo. Com essas questões fervilhando, na primeira oportunidade, me lancei em um processo seletivo de pós-graduação, em nível de especialização, para que pudesse encorpar as discussões visando o projeto de mestrado.

No curso de pós-graduação em Educação, Cultura e Linguagens (IFBA - Eunápolis), iniciado em 2019, tive o contato com uma base teórica que me fez repensar o conhecimento adquirido na minha trajetória escolar, especialmente por conta dos saberes concebidos como hegemônicos, pelo cientificismo totalizante e consequente desprestígio de outras formas de saber que partem dos grupos historicamente subalternizados. Para além das questões relativas à linguagem, que é a minha área de estudo, iniciei um exercício de reflexão sobre as práticas de negação, racismo e preconceitos depositados no corpo negro em muitos materiais que estão disponíveis na sala de aula, da ausência ou baixa frequência desse corpo nos livros didáticos, como aponta a pesquisa de Ana Célia da Silva (2011), ao analisar livros didáticos de Língua Portuguesa da década de 80 e, posteriormente, da década de 90.

Em minha pesquisa de pós-graduação, os estudos foram direcionados ao personagem Jeremias, primeiro personagem negro da Turma da Mônica, criado por Mauricio de Sousa em 1960, com o objetivo de analisar como a temática étnico-racial é retratada nas produções em que Jeremias participa mais efetivamente. A partir das edições reunidas, especialmente a que foi analisada – *O príncipe que veio da África* (1987), observou-se a propagação de representações racistas e pouca ou quase nenhuma problematização dos temas relacionados à pauta étnico-racial.

Vale salientar que mesmo sendo narrativas ficcionais, em uma sondagem prévia, é possível verificar que as produções de Mauricio de Sousa partem da realidade da família brasileira tradicional e dos temas relacionados à perspectiva social e histórica do país, reproduzem discursos e fazem parte do imaginário simbólico do público infantojuvenil. Logo, é importante pensar sobre as possíveis contribuições no campo da linguagem para a educação

das relações étnico-raciais, tomando esse gênero textual e discursivo em práxis afrocentradas e interculturais. É este caminho que procuro trilhar.

No final de 2019, com a oportunidade de trabalhar no Instituto Trancoso, uma instituição filantrópica de Trancoso (distrito de Porto Seguro-Ba), o desejo de ingressar no mestrado da UFSB foi potencializado, já que estava trabalhando com o público-alvo do meu interesse e havia mudado para essa comunidade tão fértil em cultura e história. Assim fiz na primeira oportunidade de participar de uma banca de seleção do mestrado, mesmo em meio a uma pandemia, me joguei neste sonho que estava adormecido.

Cogito dizer que 2020 foi o meu ano. Apesar das dificuldades impostas pela Covid-19, consegui passar no Concurso Público de Porto Seguro e fui aprovada na seleção de Mestrado da UFSB. Lembro-me de ter feito a seleção como uma oportunidade de avaliar o trabalho que vinha desenvolvendo na pós-graduação do IFBA, se realmente tinha fôlego para uma pesquisa mais aprofundada em um futuro mestrado.

Deu muito certo querer consolidar o que já vinha pesquisando, mas confesso que precisei de um tempo para recalculando a rota da minha pesquisa, pois não estava satisfeita com o meu possível produto final, devido também a minha jornada de trabalho. Nessa insatisfação e com outras possibilidades em mente, sobretudo com as últimas disciplinas cursadas, tranquei o Mestrado em junho de 2021, no período correspondente a dois quadrimestres. Pela primeira vez, não me frustrei em dar a marcha ré em um projeto. Vi o trancamento como a possibilidade de fazer melhor, com toda inteireza e consciência no que estava produzindo.

#### 1.4 RECALCULANDO A ROTA DA PESQUISA

A problemática instaurada na proposta de pesquisa era justamente sobre como trabalhar os quadrinhos de Mauricio de Sousa em sala de aula, sob uma perspectiva afrocentrada e antirracista, tendo também a contribuição e devolutiva à comunidade. Dentre os caminhos possíveis dessa proposta, sala de aula ou formação docente, resolvi seguir com a turma de 6º ano do Instituto Trancoso, na qual leciono as disciplinas de Língua Portuguesa e Oficina de Escrita (2022).

Para isso, foi preciso delinear bem a sequência didática a ser realizada, pois só a teoria não daria conta desse movimento de intervenção na formação leitora dos estudantes. Vale salientar que a escola adota o material didático da rede Pitágoras, que já prevê o estudo das HQs em um dos módulos, cuja referência principal é a produção de Mauricio de Sousa e de seus personagens tradicionais. Como o produto final sugerido na parte de produção textual do

módulo era de uma adaptação em quadrinhos, resolvi aproveitar o livro paradidático do 3º trimestre: “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, lido na disciplina curricular “Ler para Ser”.

Nesse meio tempo, soube do processo de seleção para o curso Balão das Letras, apoiado pelo Governo do Estado da Bahia, ministrado pelos professores João Eduardo Silva de Araújo e Marcelo Oliveira Lima, no qual fui aprovada. Para além do aporte teórico, as oficinas (com carga-horária de 40h) contavam com a produção autoral dos participantes. No final, tivemos a publicação do nosso Argumento, também uma Arte Conceitual desenvolvida pelo ilustrador Bruno Marcelo. Paralelamente ao curso, desenvolvi o passo a passo das oficinas com os meus alunos do 6º ano, por isso, os considero também como coautores do Argumento de “O Pequeno Príncipe em Trancoso”, com publicação prevista em 2023.

Sem dúvida, cheguei até aqui com a força e persistência dos bons professores que passaram pela minha vida, e sigo com o brilho nos olhos e esperança de fazer a diferença na vida dos meus alunos. Sou fruto da escola pública, sou a semente germinada pelas práticas docentes significativas. Sou a professora que acredita em um mundo melhor por meio da educação, entendida sob o viés de uma pedagogia engajada. Sei que ainda tenho um longo caminho de aprendizados e ressignificações; que a jornada é longa e desafiadora. Contudo, sinto que a sala de aula é um lugar de realizações, de sonhos, de agenciamentos, de transformação de realidades.

## 2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PLURIÉTNICA

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos<sup>4</sup> (Costa, 2007, p. 92).

Desde a frase enfática “terra à vista” até o momento presente da história social e cultural do Brasil, vê-se que ainda há um discurso preconceituoso cristalizado em nossa sociedade sobre os indígenas e sua diversidade, também acerca dos efeitos da diáspora africana no país, de nós afro-brasileiros. Os colonizadores portugueses, ao projetarem na historiografia suas impressões sobre as populações originárias, posteriormente aos negros escravizados, firmaram um olhar genérico, deturpado e eurocêntrico em relação ao “outro”, caracterizados como “os selvagens”, incivilizados, subservientes e cujos corpos eram vistos como passíveis de desumanização (Castro E., 2017). De igual maneira, a pluralidade étnica, cultural e linguística foram silenciadas, negadas e homogeneizadas durante muito tempo.

O discurso hegemônico europeu além de diminuir a cultura do “outro”, vista como diferente, mas no sentido de inferior e carente de algo, propicia apenas o conhecimento de um lado da história, neste caso, a dos “vencedores”. É nesse viés que a intolerância cria raízes profundas, pois, como revela Freire (1982, p. 145), a intolerância primeiramente denota a incapacidade de conviver com o diferente. Em segunda instância, configura-se como “a incapacidade de descobrir que o diferente é tão válido quanto nós ou às vezes melhor”, também cria a tendência de nos considerarmos como educador e salvador do diferente e nunca o educando e o que é salvo pelo diferente.

Hoje, há um forte movimento de preservação e valorização das populações indígenas e negras, e estas despontam como produtoras de conhecimento dentro e fora dos seus territórios e comunidades, sobretudo, após movimentos sociais, políticas públicas educacionais e leis como a 10.639/2003 e 11.645/2008. Nesse sentido, abrem-se caminhos para tecer a história de outra forma, “buscando a perspectiva étnica e resgatando a visão de quem ficou de fora da história oficial publicada nos livros e repassada nos bancos escolares e estereotipada por meio da mídia” (Hofmann, 2012, p. 137).

---

<sup>4</sup> COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: COSTA, M. V. (org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 91-116.

Assim como a história “oficial” que foi contada sobre os indígenas, a questão racial no Brasil, especialmente após a lei do ventre livre, parte de um projeto forjado de hierarquização racial. Schwarcz (1993) faz um levantamento sobre as produções intelectuais da época e observa os impactos causados com a importação de teorias científicas europeias, cujo foco era a hierarquia por raça, justificando a visão da raça negra como inferior.

O próprio conceito de raça, que não é neutro, surge como justificativa da “soberania” dos brancos sobre os negros. O racismo evidenciado na sociedade advém de uma medida forjada de “cidadania”, uma vez que o colonizador não queria perder o poder e precisava legitimar a dominação dos corpos, das mentes, dos meios de produção do conhecimento (Munanga, 2003).

Ao tratar sobre as relações étnico-raciais na educação brasileira, é necessário, portanto, que se tenha uma descolonização dos próprios currículos, uma mudança epistemológica e política (Gomes, 2012), uma pedagogia do conflito com propostas e projetos que acarretem

[...] uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade (Gomes, p. 105).

Sem dúvida, é preciso transpor esse paradigma dominante e ter uma escuta ativa das vozes que foram silenciadas, em uma prática pedagógica antirracista e pluriétnica (Lins; Oliveira, 2013), já que a suposta “superioridade” de um grupo em detrimento de outros ainda é uma realidade no país, e precisamos avançar nessa discussão. Não existe outra via, senão a da educação, para que o racismo no Brasil seja reduzido até chegarmos, tão logo, a uma sociedade justa, equânime e respeitosa.

Entendemos que a escola, como este espaço de representação da sociedade, baseada na democracia e na formação de valores culturais, humanos e sociais, precisa fazer valer os direitos que estão garantidos na Lei 11.645/2008, que altera a Lei 10.639/2003 e torna obrigatório o estudo da história da cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, também ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e outros documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular.

Para tanto, a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, afirmação de direitos e valorização nos espaços escolares convoca uma

[...] mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, 2004, p. 11).

Este reconhecimento também deve encontrar voz em estratégias pedagógicas, nos materiais que dispomos, em uma ação docente que assuma o compromisso efetivo na educação antirracista e no letramento racial. Nesse viés, entende-se que a diversidade em sala de aula não é um problema, a diferença é positiva, pois a aprendizagem entre os vários grupos sociais (brancos, pretos, pardos, indígenas etc.) possibilita trocas de conhecimento, quebra de desconfianças engendradas na nossa constituição histórica e social, perspectivas e visões de mundo para além do etnocentrismo europeu.

Segundo Candau (2008), a atual conjuntura de nossa sociedade está marcada por mudanças profundas e aceleradas. Neste contexto, extremamente vivo e plural de discussão, algumas questões e conceitos enraizados pela ideia de modernidade (Hall, 2006) estão em posição central, como a problemática da igualdade e dos direitos humanos. Sobre a problemática da igualdade, observa-se que essa era a “chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos” (Candau, 2008, p. 46), contudo, hoje o centro do interesse parece ter se deslocado, pois se coloca muito mais em evidência o tema da diferença, sobretudo, no direito de se afirmar ser diferente.

Como salienta Fleuri (2003), é preciso pensar em uma educação para alteridade, “aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla”, no “respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos” (Fleuri, 2003, p. 17). Para além, o resgate da história e memória coletiva da comunidade negra, por exemplo, não é de interesse restrito aos alunos de ascendência negra, é importante também para os alunos de outras ascendências, especialmente branca, já que ao

[...] receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na

formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p. 16).

Assim, entendendo a educação como um direito de todos, a sala de aula como um espaço multicultural, de tensões, construções, descentramento e desvelamento das assimetrias sociais, concebo a formação continuada docente e dos profissionais da educação como o ponto de partida e de chegada na construção de um ensino verdadeiramente emancipatório e crítico. Não tem como falar em educação para transformação social sem desestabilizar ideias preestabelecidas, sem que sejam repensadas as perspectivas teórico-metodológicas que estão engessadas, sem mobilizar e transformar o currículo escolar que se mostra ainda monocultural.

A passagem da compreensão do multiculturalismo<sup>5</sup> que existe em sala de aula para uma perspectiva intercultural crítica<sup>6</sup> é mais que necessária na nossa prática docente, pois concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução; não fixam as pessoas em determinado padrão cultural; reconhece a importância das diferentes culturas; tem consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais; e não desvincula as questões da diferença e da desigualdade. Esse viés visa uma educação “[...] para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais [...], para a negociação cultural, [...] orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 52).

Nessa proposta de educação intercultural, em perspectiva crítica e emancipatória, há alguns desafios a serem enfrentados: a desnaturalização da rede de estereótipos que povoam o nosso imaginário individual; reconstrução daquilo que concebíamos como “comum” a todos e todas, especialmente por lidarmos com sujeitos diferentes e plurais, cujas identidades e identificações precisam ser valorizadas, entre outras questões (Candau, 2008). Em suma, trata-se de uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional que exige esforço coletivo dentro da educação (enquanto corpo docente, discente e gestor) para as relações étnico-raciais e antirracista.

Outra questão que suscita, especialmente quando se pensa em uma educação antirracista, é sobre o papel da branquitude na luta contra o racismo. Entende-se a branquitude, termo popularizado no Brasil a partir dos estudos de Schucman (2012), como

---

<sup>5</sup> Raul Fonet-Betancourt (2009) designa como um dado bruto, factual, como uma “multiplicidade” de culturas em um lugar ou território. Disponível em: [http://www.topologik.net/Fonet-Betancourt\\_numero\\_5.htm](http://www.topologik.net/Fonet-Betancourt_numero_5.htm)

<sup>6</sup> Termo discutido por TUBINO, Fidel (2011) em Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.

[...] uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades (Schucman, 2012, p. 23).

Para abordar como os sujeitos brancos adquirem essa consciência dos privilégios da branquitude e de algum modo contribuir na luta antirracista, Schucman evoca os estudos da antropóloga afro-americana France Winddance Twine (2004, 2006, 2007) com o conceito de Racial Literary, traduzido por Schucman como Letramento Racial. Em suas palavras, o conceito foi cunhado por Twine

[...] para ser usado na compreensão de como os sujeitos brancos adquirem consciência dos privilégios da branquitude, da estrutura racista da sociedade e como negociam sua branquitude. Portanto, sujeitos brancos agem em seu cotidiano para desconstruir o racismo de suas identidades raciais brancas, abrem novos lugares, produzem novos sentidos ao ser branco, desidentificando a brancura da branquitude (Schucman, 2014, p. 181).

Schucman (2014, p. 182) aponta que, segundo a pesquisa desenvolvida por Twine (2006), será necessário um conjunto de práticas, entendido como “prática de leitura” para que a branquitude consiga “perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social”. Esta prática envolve a percepção do racismo como um problema social; a posse de um vocabulário que facilite a discussão sobre raça, racismo e antirracismo; capacidade de interpretar e traduzir os códigos e práticas racializadas da nossa sociedade, entre outras iniciativas.

No Brasil, os estudos sobre o Letramento Racial Crítico têm ganhado destaque nas propostas de trabalho da pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (2015). A autora utiliza a abordagem da Teoria Racial Crítica como referencial teórico na análise de dados levantados das 32 narrativas autobiográficas de professores de línguas, na qual teve contato ao longo de suas pesquisas e ministração de curso, durante 3 anos (2011, 2012 e 2013). A partir de um dos princípios da teoria racial crítica, o de contar histórias e de contar contranarrativas (histórias não hegemônicas), a autora aprofunda a discussão sobre raça e racismo e de seus efeitos na construção da identidade negra e de como a branquitude pode ser conduzida às práticas antirracistas.

Nessa direção, os estudos e as experiências de Cida Bento (2022) também fornecem uma discussão atualizada sobre as manifestações da racialidade branca, seus privilégios nas

organizações empresariais e no poder público, entendidos como pactos narcísicos da branquitude, que mantêm os interesses de um determinado grupo e perpetua o poder de pessoas brancas como um acordo tácito de autopreservação não verbalizado. Em suas palavras, “[...] é preciso reconhecer e debater essas e outras relações de dominação para criar condições de avanço para outro tipo de sociedade e outros pactos civilizatórios” (Bento, 2022, p. 11).

Com essas discussões, a autora coloca em xeque o discurso meritocrático, tendo em vista que há a manutenção de um modelo “universal” aceito nas esferas corporativas, como em outras relações de dominação que observamos cotidianamente na cultura, na política, na economia, “que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para o outro” (Bento, 2022, p. 11).

Como lembra Kilomba (2019), faz-se necessário lançar um contrafeitiço às imagens e a política narcisista de uma sociedade que reduz o mundo ao espelho da branquitude: “esta sociedade branca patriarcal na qual todos nós vivemos, que é fixada em si própria e na reprodução da sua própria imagem, tornando todos os outros invisíveis” (Kilomba, 2019a, p. 19). Isto começa pelo reconhecimento da supremacia branca de seus privilégios e/ou de seu racismo, comprometendo-se, individual e coletivamente, com a reparação nas práticas cotidianas, no “[...] ato de reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, através do abandono de privilégios” (Kilomba, 2019b, p. 46).

## 2.1 AFROCENTRICIDADE, RACISMO ESTRUTURAL E LINGUÍSTICO

Para o trabalho das práticas de leitura em sala de aula, e no compromisso com o que preconiza a lei 10.639/2003, é possível recorrer ao que postula Santos Junior (2010), baseado no paradigma estudado por Molefi Asante na década de 80, para a promoção de um currículo afrocentrado na educação, revelando também os caminhos possíveis dentro da área da linguagem, especialmente no ensino de língua portuguesa e produção de texto, foco desta pesquisa.

A afrocentricidade ganha destaque nos estudos de Molefi Asante (2009, p. 93) como “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com os seus próprios interesses humanos”, assumindo uma posição de agente em sua história, em uma posição epistemológica do lugar psicológico, social, individual ou histórico, entendido

também como “localização”, que está centrada no continente africano e em sua diáspora. Se de um lado a agência “é a capacidade de dispor de recursos psicológicos e culturais necessários para a liberdade humana”, estar em desagência significa não ter o protagonismo ou autoria do africano em seu próprio mundo (Asante, 2009, p. 94).

Existem críticas sobre a ideia afrocêntrica, por isso, faz-se necessário esclarecer os principais conceitos dessa proposta epistêmica, que também é um método. O primeiro aspecto a ser ratificado é que a afrocentricidade não se trata de uma versão negra do eurocentrismo, tendo em vista que não se firma como um modelo universal para as demais culturas e povos, e sim, calcada em ser o centro para o próprio povo africano. Para além, como postula Nascimento acerca dessa discussão no Brasil (2009, p. 191),

Quem se localiza no lugar da abordagem afrocentrada não precisa ser afrodescendente, da mesma forma que nem todo afrodescendente se posiciona nesse lugar. O que importa é a análise crítica do etnocentrismo hegemônico e a articulação e aplicação criteriosa dos métodos, conteúdos e fundamentos da abordagem afrocentrada.

Asante (2009) acrescenta que o sistema da proposta afrocentrada não é fechado, também não se trata de uma religião, estando, portanto, os elementos constitutivos dos valores africanos passíveis de discussão e debate. Nessa direção, “o emprego da afrocentricidade na análise ou na crítica abre caminho para o exame de todos os temas relacionados ao mundo africano” (Asante, 2009, p. 95). O autor acrescenta ainda alguns elementos básicos de um projeto afrocêntrico, que deve incluir: 1) o interesse pela localização psicológica do sujeito africano; 2) o compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) o compromisso com o refinamento léxico; e 5) o compromisso com uma nova narrativa da história da África.

Nascimento (2009), com base nas discussões de Asante, ratifica que a abordagem afrocentrada projeta-se como um modelo de agência intercultural, no qual há a existência do pluralismo sem hierarquia concedendo o livre respeito às origens, realizações e potenciais. Essa abordagem deixa explícita a sua não pretensão à hegemonia, “ao passo que contesta não a validade do Ocidente para o centro europeu, mas a sua pretensa universalidade hegemônica” (Nascimento, 2009, p. 192).

Alicerçado nesses pressupostos, como dito anteriormente, Santos Junior (2010) apresenta possibilidades dentro do currículo para se pensar essa posição docente que seja reativa aos mecanismos de hegemonia eurocêntricos nas propostas curriculares – que ainda se mostram engessadas nesta visão de mundo a partir da Europa, dentro das três grandes áreas

que estão divididas as disciplinas. Dentro da área de linguagens, algo que se aplicaria com o ensino fundamental e médio seria a articulação da língua oral com a escrita, sem hierarquização nos processos avaliativos, inclusive as relações entre oralitura e literatura, também a recuperação de textos literários e de outros gêneros textuais com os contextos africanos e afrodiáspórico e seus significados, bem como propostas de discussão sobre racismo linguístico (Cf. Santos Junior, 2010, p. 8).

Como exposto por Almeida (2019), é preciso enxergar o racismo estrutural como parte de um processo que contempla, pelo menos, quatro elementos centrais: a ideologia, a política, o direito e a economia. No cerne da ideologia, o autor explicita que a vida cultural e política de reconhecimento/identificação dos indivíduos são constituídas sob padrões de “clivagem racial inseridas no imaginário e em práticas sociais cotidianas. Desse modo, a vida ‘normal’, os afetos e as ‘verdades’, são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo”, que molda historicamente o inconsciente dos indivíduos (Almeida, 2019, p. 50).

Para além, o imaginário social do sujeito é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional, assim sendo, as representações imaginárias sociais que se têm sobre as pessoas negras precisam de atenção, pois não são a realidade, e sim, a representação da relação que temos com as relações que se concretizam no real. “Dizer que nossa visão sobre a sociedade não é um reflexo da realidade social, mas a representação de nossa relação com a realidade faz toda a diferença” (Almeida, 2019, p. 51).

Por intermédio da ideologia, incluindo também a ineficiência das políticas do Estado, a escola ainda é um espaço que, infelizmente, fortalece um imaginário enviesado sobre a representação da comunidade negra e indígena, desde o que se tem reproduzido na televisão e mídias de massa até ao que se firma como saber legítimo no campo da ciência – no qual o racismo científico produziu formas aprimoradas e mais sutis para manter a relação de dominação e exploração dentro desse sistema de ideias baseado em raça. Diante desse contexto, Almeida (2019, p. 53) acredita que “uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente”, cuja existência é anterior à formação de sua consciência e de seus afetos.

Cientes de que a desigualdade educacional no Brasil está relacionada a desigualdade racial, outro fator que precisa ser discutido é sobre o discurso da meritocracia: ideia que tem justificado a “democracia” racial e concomitantemente difundido padrões culturais e estéticos ligados a grupos racialmente dominantes. Dada a inexistência do racismo nesta visão, a população negra que não consegue acessar os espaços institucionais é exclusivamente culpada

pela própria condição, como se não tivesse competência e “mérito” suficiente para tal. Sem dúvida, no Brasil, “o discurso da meritocracia é altamente racista, vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos com a desigualdade racial” (Almeida, 2019, p. 63).

Em consonância com Almeida (2019), é importante ter em mente que a compreensão do mundo contemporâneo perpassa uma dimensão afro-diaspórica, isto é, a compreensão do modo com que a África se espalhou pelo mundo. Não obstante, os estudos sobre o racismo no Brasil e as possíveis estratégias na luta antirracista dependem “de um olhar para a América, para África e para a formação do fluxo de pessoas e ideias em âmbito internacional”, tratando a formação das identidades de modo relacional e histórico (Almeida, 2019, p. 80).

Assim, o ponto de encontro da abordagem afrocentrada na educação, nessa perspectiva de educação para as relações étnico-raciais, seja especialmente nessa busca por outras narrativas, por outras possibilidades de pensar e produzir conhecimento, superando o discurso da história única e reconhecendo o protagonismo negro nas diversas áreas do conhecimento e de suas contribuições. Vale salientar que essa abordagem na educação não é uma ortodoxia, e sim um caminho na superação das assimetrias sociais, dos silenciamentos e práticas explícitas ou veladas de subalternização dos sujeitos historicamente excluídos e estigmatizados, em suma, do racismo estrutural, linguístico e epistêmico que atuam como forças opressoras.

Como sinaliza Nascimento (2019), o racismo linguístico também é uma vertente do racismo estrutural, e a linguagem é um campo que pode propagar e fortalecer práticas racializadas. Com base nos estudos do autor, vê-se que as políticas de ensino de línguas no Brasil ainda são pensadas por brancos e para brancos, evidenciando, portanto, que a língua continua a ser um mecanismo de dominação, devido também a baixa ou nenhuma participação de negros, indígenas e outros grupos sociais nas políticas públicas educacionais.

Com o conceito de racismo linguístico, a partir de um pensar decolonial, em uma visão suleada de língua, Nascimento (2019) traz uma revisão importante sobre o entendimento que precisa ser atingido na relação entre língua e racismo, temática ainda carente nos estudos linguísticos brasileiros. Tendo a compreensão de que o racismo é constituído nas condições históricas, culturais e econômicas, que está na estrutura das coisas, é necessário admitir “*que a língua é uma posição nessa estrutura*”, e é a partir da língua que o racismo impõe as suas formas de dominação (Nascimento G., 2019, p. 19, grifo do autor),

É preciso olhar a história com um olhar de suspeição, desnudando os aspectos coloniais que visavam estabelecer privilégios aos brancos enquanto os negros eram animalizados. Para além, é preciso racializar a branquitude para desnudar essa identidade, que é móvel, vista como régua para as demais. Só assim a branquitude conseguirá se ver no seu

próprio espelho quando racializada, é uma forma de alertar ao sujeito branco de que ele não é um modelo universal (Nascimento, 2019, p. 109).

Na seção que segue, trataremos da produção em Quadrinhos de Mauricio de Sousa, suscitando os momentos mais marcantes de sua obra, especialmente a respeito dos perfis étnico-raciais e dos impactos na formação leitora e no imaginário infantojuvenil brasileiro.

### 3 (RE)QUADROS NEGROS: A PRODUÇÃO DE MAURICIO DE SOUSA

Antes de adentrarmos no universo das histórias em quadrinhos de Mauricio de Sousa, é importante dizer que há um campo fértil de definições no entorno dos estudos dos quadrinhos, concebidos até como sistema (Groensteen, 2015). Vale salientar também que existem abordagens diferentes, a depender do conceito estabelecido: se quadrinhos (McCloud, 1995), arte sequencial (Eisner, 2005) ou simplesmente História em Quadrinhos - HQ. Aqui, partiremos desta definição, pois é a que comumente se trabalha em sala de aula, já que se firma na dimensão dos gêneros textuais.

Para Marcuschi (2005), os gêneros textuais são “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2005, p. 22-23). O gênero textual HQ é predominantemente narrativo (mas não obrigatoriamente uma narrativa), em que há a união das imagens, dos ícones, dos enunciados na produção de sentidos. O texto reproduzido nos balões materializa-se no escrito, mas busca reproduzir a fala das personagens envolvendo também as abreviações, interjeições e onomatopeias.

No Brasil, as primeiras HQs surgem no formato em tiras, publicadas em jornais. Mauricio de Sousa é um dos destaques na produção de tirinhas no país, especificamente com a história do Bidu, em 1959. A partir de suas publicações na *Folha de S. Paulo*, com os primeiros personagens da Turma da Mônica, logo conquista o público infantil e chama a atenção de outros jornais. Contudo, para o autor, não era interessante ter os mesmos personagens em jornais concorrentes, por isso, surgiu a necessidade de criar outros, sempre envolvendo inspiração e intuição em suas criações, mas também um estudo de mercado, uma ciência por trás da criação de personagens (Sousa, 2017).

Com o surgimento da *Folhinha*, um jornal voltado para criança, Mauricio de Sousa conquista um novo espaço para inserção dos seus quadrinhos. A ideia era que as matérias principais do jornal acompanhassem o currículo escolar, logo instituições de ensino começaram a aderir informalmente as publicações como recurso paradidático e, segundo os relatos de Mauricio, houve um recorde de vendas impulsionado pelos professores. Por conta desse fenômeno inédito no mercado brasileiro, os seus personagens ficaram mais conhecidos, e a *Folhinha* virou um grande cartão de visitas.

Ainda na década de 60, o autor resolve criar um suplemento infantil com o mesmo objetivo: o *Jornalzinho da Mônica*. Conforme descreve Mauricio,

Era senso comum no mercado de quadrinhos que crianças só liam personagens estrangeiros, como Batman, Super-Homem, Tio Patinhas, Hagar. Muita gente inteligente desdenhava quando eu dizia que um dia minha turminha cem por cento nacional faria sucesso. Afirmavam que eu precisava ser muito tonto para achar que personagens chamados Chico ou Zé teriam chance de se equiparar a Bruce Wayne ou Clark Kent na preferência dos leitores (Sousa, 2017, p. 130).

Dado o reconhecimento de sua produção, em 1965, pela primeira vez um governo resolve utilizar os personagens de Mauricio na divulgação de campanhas institucionais e educativas de interesse público, atingindo, ao mesmo tempo, três públicos de diferentes estratos sociais e localidades. “A turminha era formada por crianças que se comunicavam diretamente com crianças e, conseqüentemente, com seus pais e professores”. Sempre esteve atrelada à saúde e educação (Sousa, 2017, p. 136).

Na década de 70, com a Turma da Mônica, Mauricio de Sousa ganha destaque internacional, sendo premiado no *Yellow Kid* – considerado o Oscar dos quadrinhos. Ao longo dos anos, houve a publicação de seus personagens em quase 50 países, incluindo a China, e em mais de 30 idiomas. Desde 2008 o autor aparece em listas que o colocam entre os 10 escritores mais admirados do país, ao lado de figuras como Monteiro Lobato, Machado de Assis, Jorge Amado entre outros (Sousa, 2017).

De desenhista em quadrinhos, Mauricio de Sousa passou também a ser reconhecido como autor de livros infantojuvenis de sucesso, especialmente com a Turma da Mônica. No ano de 2015, por exemplo, foi campeão de vendas nessa categoria. Sobre essa questão, o autor declara: “na Bienal do Livro do Rio de Janeiro, lancei quase 45 novos livros, encorpando um catálogo que beira os 400 títulos, rumando para 500. Desde 2013, os livros da turminha vendem 1,5 e 2 milhões de exemplares anuais” (Sousa, 2017, p. 305).

Sem dúvida, o legado de Mauricio de Sousa é indiscutível e deixa sua marca em várias gerações. Não é a toa que seus personagens são reconhecidos até hoje, como uma imagem quase que automática no imaginário da criança e do adulto. Seus mais de 300 personagens, milhares de tirinhas, gibis, parque temático, desenhos animados e mais de 18 milhões de inscritos no canal Turma da Mônica, no Youtube, demonstram a sua participação na produção do conhecimento, nas práticas de leitura e formação social no Brasil, incluindo ainda os espaços escolares.

Apesar de evitar levantar bandeiras, especialmente políticas, o autor sempre tentou seguir a linha do “politicamente correto”, mas até que ponto isso foi relevante quando examinados os temas relativos à constituição histórica e social do Brasil? Fatores como raça, identidade e diferença ainda estão na esteira por uma abordagem antirracista e pluriétnica, por

isso, há a necessidade de problematização dos perfis de alguns personagens emblemáticos, como o Chico Bento, Jeremias e, a mais recente, Milena, bem como, das mudanças dentro do processo editorial de suas revistas.

### 3.1 CHICO BENTO

De acordo com os relatos de sua biografia, Chico Bento foi pensado ainda na infância de Mauricio de Sousa, quando se deparou com o personagem O Gordo, cujas tirinhas saíam na revista Lobinho, justamente por ter na vida cotidiana a sua maior aventura. Mais tarde, na década de 60, o Chico Bento é reformulado, pois o autor acreditava que o personagem estava mal aproveitado apenas como coadjuvante. O “Chico merecia mais, tinha potencial para se tornar uma versão mirim do Jeca Tatu, famoso personagem de Monteiro Lobato”, afirma (Sousa, 2017, p. 60). Com essa associação ao personagem Jeca Tatu, outros arquétipos são imediatamente acionados, sobretudo ao se observar a constituição histórica, linguística e social do Brasil.

Conforme Santos (2012), Monteiro Lobato é fruto de um período, expressivamente no século XIX, em que se acreditava que a “mistura” racial era um impedimento para o progresso. Como já havia comprado a ideia de modernidade importada da Europa, vista como um modelo civilizatório para a redefinição da identidade brasileira, na posição de fazendeiro e escritor, faz campanha contra as queimadas que atingiam a sua fazenda, originadas pela prática dos caboclos de fertilização do solo. Com o título *Velha Praga*, texto publicado em jornal, “Lobato considerava o cabloco como o ‘funesto parasita da terra’, um homem preguiçoso sem visão de progresso que somente destruía as terras alheias” (Santos, 2012, p. 6).

Após o protesto contra as queimadas, Lobato segue com a obra “Urupês”, na qual traz em cena a figura do Jeca como o estereótipo do homem do campo, de suas práticas e crenças, como o “mestiço” que dificultava o projeto de identidade nacional. O autor propagou um discurso, por meio da literatura, de que “o trabalhador rural não se apega a terra, usa práticas arcaicas de fertilização do solo, a exemplo do fogo, e é sempre um ser doente, que degenera a raça brasileira e, portanto, é visto como atraso ao progresso”; além de culpabilizar o caboclo (ou caipira) pelos problemas rurais do Brasil e desvalorizar a sua participação no contexto social em questão (Santos, 2012, p. 3).

Vale salientar que antes de Lobato já havia uma predisposição na literatura às temáticas do meio rural. Euclides da Cunha, em *Os sertões*, narra sobre as implicações do

“mestiço” e a figura do sertanejo nesse contexto geográfico: este era antes de tudo um forte; àquele, por ter sua origem na mistura do branco com o negro, um fraco. Nascimento (2019) exemplifica essa imagem construída sobre o sertanejo, como raça perfeita:

O ex-ministro Aldo Rebelo, por exemplo, ao se debruçar sobre os estrangeirismos, supostamente tentando combatê-los, propunha um modelo de nacionalidade referenciada nas folhas de *Os sertões* de Euclides da Cunha, no qual a visão do sertanejo (sem raça, todo por um ou uno) vai ser a concepção de raça perfeita evidenciada na procura por negar ou silenciar o passado de milhões de negros escravizados (Nascimento, 2019, p. 35).

Não obstante, Chico Bento carrega os estigmas dessa construção histórica, social, linguística e política do homem do campo (majoritariamente negro), considerado muitas vezes como o Jeca Tatu, o caipira, o mestiço – notadamente estereotipado. Em estudo anterior, a partir dos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004) e de trabalhos contemporâneos sobre a variação dialetal no Brasil, os dados analisados dos quadrinhos com Chico Bento

demonstram que há uma incoerência por parte da revista [em quadrinhos] no tratamento da variação linguística quando associa traços graduais apenas ao contexto urbano e os traços descontínuos, marginalizados, não escolarizados, aos usos de falantes do contexto rural. Evidenciamos que muitos traços, como a monotongação, a ditongação e a queda do /R/ na posição de coda silábica, em final de palavras, são graduais no contínuo rural-urbano, não sendo marcas exclusivas do ‘dialeto caipira’ (Souza; Santos, 2018, p. 2857).

Bortoni-Ricardo (2011) também elucidada que, com a passagem do Brasil predominantemente rural para urbano, uma ruptura foi provocada na relação da cidade com o campo, especialmente quando a população urbana se torna cativa dos padrões de vida e costumes europeus, considerando-se superior à população do campo. Diante disso, houve a construção de “um discurso fortemente preconceituoso com relação ao falar caipira e sobre sua cultura, que se manifesta na dicotomia ‘certo’ e ‘errado’, quando são comparados a variante culta dos contextos urbanos e os usos orais dos espaços rurais” (Souza; Santos, 2018, p. 2844).

Como pontua Nascimento (2019), a língua é um meio de demarcar as relações de poder, também um espaço de atuação do epistemicídio, já que é um “produto” criado pela colonialidade. Nesse sentido, observa-se que o contexto ruralizado em que o personagem Chico Bento está inserido não é fator determinante em muitos usos linguísticos tipificados em sua fala, mas a relação de “superioridade” estabelecida pelos sujeitos urbanos com sua variante de prestígio designa aos falantes rurais (que é maioria negra no Brasil) a condição de

língua estropiada, vista como um desvio, um “dialeto”, neste caso do Chico Bento, o “dialeto caipira” – já abordado por Amadeu Amaral (1976 [1920]).

Os estudos de Luchesi (2001) também revelam que a ampla dimensão rural em torno da história do Brasil, com espaços de concentração da presença negra e de sua cultura, fez surgir marcas africanizadas na língua portuguesa em nosso país. Corroborando com a discussão, Castro (2016) apresenta que não só existem marcas da africania no português do Brasil, e sim que este legado linguístico-cultural promoveu um caráter próprio a língua falada aqui, que é distinta do português de Portugal. Ainda na concepção da autora, o português brasileiro,

[...] naquilo em que se afastou do português de Portugal é historicamente o resultado de um movimento implícito de africanização do português europeu arcaico e regional, e, em sentido inverso de aportuguesamento do negroafricano sobre uma base indígena preexistente e geograficamente mais localizada no Brasil (Castro, 2016, p. 22).

Nesta conjuntura, ao dar visibilidade às contribuições negroafricanas na formação da língua portuguesa no Brasil, torna-se consenso dizer que três famílias linguísticas deram origem ao português brasileiro: a família indo-europeia; a família das línguas ameríndias do tronco tupi, que se espalha pela América do Sul; a família Nígero-Congolesa da África Subsaariana, com destaque ao grupo banto de Angola, “cujos falantes foram majoritários ao longo de três séculos consecutivos na história do Brasil”. Para Castro (2016, p. 22), os negroafricanos temperaram a língua portuguesa “com azeite de dendê, vermelho da cor do sangue que derramaram para construir a segunda maior nação de população melano africana do mundo”.

### 3.2 JEREMIAS

O personagem Jeremias foi criado por Mauricio de Sousa em meados da década de 60, tendo como marco de surgimento a revista Bidu nº 1, de 1959, sendo um de seus primeiros personagens. Ao fazer um levantamento sobre algumas HQs em que esteve presente, é possível verificar muitas abordagens preconceituosas, racistas e problemáticas; além de ser um material produzido para crianças e adolescentes, tomou caráter pedagógico durante muito tempo. Observa-se que até em situações onde o autor busca inserir a questão racial, cai no discurso universalista de igualdade ou acaba por fortalecer estereótipos.

Em pesquisa anterior, realizada durante o curso de Especialização em Educação Cultura e Linguagens, do IFBA, campus Eunápolis, fiz o levantamento de doze HQs para

traçar o perfil do personagem, tendo “O príncipe que veio da África” (1987) como base de análise, sobretudo quanto aos discursos cristalizados na história que propagam uma visão eurocêntrica sobre o processo de escravização no Brasil, e posterior “Abolição”. Neste recorte, enunciados que tentam diminuir e desumanizar o personagem, por conta do fator cor de pele, revela o discurso comumente disseminado no período em que foram escritos, e que até hoje estão estruturalmente alojados na sociedade, reproduzidos de modo consciente e inconscientemente.

O personagem passou por uma transformação estética no decorrer das décadas, em 70, por exemplo, esteve atrelado ao típico estilo de desenho *blackface*<sup>7</sup>, como observa Agostinho (2017). No decorrer dos anos, o tom de pele foi do nanquim ao “castanho”, tendo também o tamanho dos lábios diminuídos. Para ilustrar, observe a imagem abaixo:

Figura 1. Evolução do traço de Jeremias



Fonte: publicação da loja Salvat – 2017.

Jeremias tem como marca registrada o uso de um boné herdado de seu avô, provavelmente para esconder a calvície precoce. Algumas HQs da década de 80 trazem essa característica do personagem, causando desconforto, sendo ridicularizado por outros personagens. Faz parte da “turma do bermudão”, composta por Manezinho, Titi e Franjinha; gosta de futebol e apresenta talento musical, como na edição “Se liga na rima que a letra é de prima”, de 2019, que está com Milena e usa roupas no estilo rapper/skatista.

Nos anos 2000, aparece em uma HQ usando uma touca com as cores do estandarte da Etiópia, cantando reggae e utilizando expressões do inglês. Há uma alusão a Bob Marley. Na edição, deixa a “turma do bermudão” para se juntar a “turma do rasta”, que não são companhias agradáveis, pois apresenta valores distorcidos.

<sup>7</sup> Está relacionado a um tipo de caracterização praticada em personagens de teatro com estereótipos racistas atribuídos aos negros (AGOSTINHO, 2017).

Em 2018, com a publicação de “Jeremias Pele”, tem-se uma mudança de perspectiva na apresentação do personagem. Trata-se de um romance gráfico escrito por Rafael Calça e desenhado por Jefferson Costa, publicado pela Panini Comics como parte do selo Graphic MSP – projeto em que artistas brasileiros fazem uma releitura de personagens clássicos do Mauricio de Sousa. Nesta obra, o personagem passará por várias situações de racismo, inclusive no contexto escolar, sente literalmente na pele as angústias, frustrações e injustiças de uma sociedade racista. É com a família que aprende a valorizar a sua identidade cultural, aprende mecanismos para não estagnar diante de situações discriminatórias, encontrando também forças para combater o racismo.

No prefácio da obra, Mauricio de Sousa chega a dizer que “Pele” contribuirá na reparação de uma injustiça história:

[...] apesar de ser um dos primeiros personagens, o Jeremias nunca havia protagonizado uma revista sequer. E o faz, agora, em grande estilo. Tanto que esta história forte, verdadeira, emocionante e profundamente necessária chacoalhou o nosso estúdio e, daqui pra frente, estaremos mais atentos à realidade que nos cerca. E os leitores verão essas mudanças também nos nossos gibis mensais (Trecho extraído do Prefácio de *Jeremias Pele*, 2018, p. 5).

No posfácio, escrito por Emicida, há um depoimento arrebatador, pois só quem já sentiu na pele o peso do racismo entenderá a relevância de obras como esta na infância e adolescência de crianças negras. Retomo as suas palavras: “A ausência de referências positivas nos rouba o direito de imaginar, estabelece um teto para nossos sonhos. Minhas lágrimas correram pelo rosto ao ler *Jeremias – Pele*. Eu a vivi inteira tantas vezes...” (trecho extraído do posfácio de *Jeremias Pele*, 2018, p. 99).

No mesmo ano de publicação, a novela gráfica ficou na Lista Nielsen PublishNews de autores nacionais mais vendidos, sendo a primeira Graphic MSP a ser mencionada. Em 2019, ganhou o Troféu HQ Mix, o Oscar dos quadrinhos no Brasil, em duas categorias: “melhor edição especial” e “melhor publicação juvenil”; também recebeu o Prêmio Jabuti de melhor história em quadrinhos. Em 2020, “Jeremias Alma” é lançado, tendo por enredo a busca do personagem principal pelos referenciais de sua família, sua ancestralidade, trazendo ao centro a história da comunidade negra, que foi silenciada e sequestrada. Em 2021, a obra também é premiada com o Prêmio Jabuti e Troféu HQ Mix.

O sucesso das obras demonstra que há um novo panorama para os quadrinhos produzidos no Brasil. Como veremos a seguir, quase seis décadas depois, Mauricio nos apresenta a Milena, primeira protagonista preta da Turma da Mônica.

### 3.3 MILENA

Durante o evento “Corrida Donas da Rua” no Parque do Ibirapuera, em 2017, Milena aparece fisicamente e é apresentada ao público como a nova integrante do elenco. Contudo, é só em 2019 que tem a sua primeira aparição em HQ, cujo título é “A nova amiguinha”, edição de nº 45. A personagem e sua família estampam a capa e a história revela as primeiras situações ocorridas na chegada ao bairro do Limoeiro. A família Sustenido, composta por Milena, pelo pai Renato, mãe Silvia e irmãos Fabinho e Sol, tem apelidos que remetem a notas musicais. Assim como o sobrenome, tudo indica que são membros de uma organização familiar em ascensão: a mãe é veterinária; o pai, publicitário.

Conforme descrição da Revista Raça (2019)<sup>8</sup>, “Milena tem sete anos, é alegre, divertida, tem autoestima elevada, e se identifica de imediato com Mônica, Magali e Marina, e tornam-se amigas”. A personagem, comparada ao Jeremias, tem aparecido em muitas postagens no Instagram da Turma da Mônica, especialmente no eixo editorial “Donas da Rua”, que tem por meta inspirar meninas e mulheres a buscarem seus espaços nas diversas áreas do conhecimento. Milena é associada a mulheres pretas importantes, tais como bell hooks, Tereza de Benguela, Maria Firmina dos Reis, Glória Maria entre outras.

Figura 2. Milena no projeto “Donas da Rua”



Fonte: Turma da Mônica Uol

O projeto “Donas da Rua”, da Mauricio de Sousa Produções tem por slogan “Toda menina é uma Dona da Rua!”, em frases de efeito como “Seja a sua própria heroína”, “Nós

<sup>8</sup> Disponível em: <https://revistaraca.com.br/mauricio-de-sousa-apresenta-familia-negra-na-turma-da-monica/>

acreditamos que garotas são heroínas natas como a Mônica”, dando ênfase a um empoderamento feminino, contudo, sem entrar nos detalhes comportamentais da Mônica, é preciso ter atenção aos enunciados dispostos e circulados nas mídias. Será que toda garota cresceu em um seio familiar nutrido de mecanismos que a façam chegar tranquilamente ao posto de heroína? Elas teriam a liberdade de escolha?

Sobre essas questões que estão no entorno de um aparente superficialismo do feminismo, Assis, Doherty e Silva (2019) constatam que

A campanha não leva em conta as diferentes oportunidades que cada garota possui dentro do contexto de desigualdade social no Brasil, com uma abordagem discursiva, por vezes, elitizada. É, portanto, um projeto que não atinge as garotas em sua totalidade, apenas aquelas com renda mais alta e que, consequentemente, possuem mais acesso à educação (Assis; Doherty; Silva, 2019, p. 4).

Assim, apesar dos avanços, é fundamental a atenção aos arquétipos que podem surgir dessas tentativas de representação pela marca. A pauta social que busca levantar parte de um espaço de interesses, já que no próprio site há itens voltados para o eixo editorial “Donas da Rua”, mas quem seria o seu público consumidor? Todas as garotas teriam acesso? São fatores que devem ser levados em consideração.

Após essa breve observação sobre aspectos atribuídos aos personagens ao longo de suas trajetórias individuais e coletivas, uma vez que acionam leitores em suas falas, no silêncio ou no simples fato de não estarem presentes em certos espaços, mas em outros sim, passaremos à seção reservada à metodologia.

#### 4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Mediante a estruturação do estudo, em visão ampla, a pesquisa é caracterizada como Documental, tendo em vista a utilização de fontes que não receberam tratamento analítico (Oliveira, 2007), as chamadas fontes primárias, como as capas de revistas em quadrinhos de Mauricio de Sousa e as HQs consultadas; algumas postagens do Instagram da Turma da Mônica; vídeos e imagens divulgadas sobre os personagens Chico Bento, Jeremias e Milena, e outros dados disponibilizados na internet. Além disso, esse tipo de pesquisa contribuiu para uma melhor organização e análise dos materiais cotejados, sobretudo ao estabelecer comparações e distinções destes materiais com o capítulo destinado ao gênero HQ do livro didático trabalhado com o 6º ano<sup>9</sup> e das propostas previstas nas sequências didáticas, em especial, a de adaptação literária para quadrinhos.

Entende-se que a sequência didática é um conjunto de práticas escolares, organizadas com passos e procedimentos, que visam tornar mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem dos objetos do conhecimento (Schneuwly; Dolz, 2004); com os gêneros textuais, enquanto objeto de ensino, não é diferente. Como lembram Schneuwly e Dolz (2004, p. 83), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”, podendo adquirir conhecimento sobre práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Em termos teórico-metodológicos, sobretudo quanto aos métodos e técnicas aplicados nas sequências didáticas em sala de aula, a proposta desenvolvida pode ser caracterizada como uma Pesquisa de Natureza Interventiva (PNI) enquanto Pesquisa-Ação (PA), cuja abordagem se configura como qualitativa. Conforme Thiollent (2011, p. 32),

a pesquisa-ação não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação.

Teixeira e Megid Neto (2017) alertam que muitas pesquisas são enquadradas como Pesquisa-Ação no campo de pesquisa educacional, mas, por vezes, critérios mais específicos deste tipo de pesquisa são deixados em segundo plano, ou utilizados de modo vago e com uso

---

<sup>9</sup> (Caderno de Produção de Texto da rede Pitágoras).

indiscriminado da terminologia. Assim sendo, faz-se necessário estabelecer considerações para uma melhor compreensão da nossa proposta.

Como há incompatibilidade entre a Pesquisa-Ação e a pesquisa tradicional, fundamentada no positivismo, Teixeira e Megid Neto (2017) enfatizam que em

[...] projetos de PA a dimensão da pesquisa não pode ser secundarizada em relação à ação. Ambas devem ser articuladas dialeticamente para, como assinala Thiollent (2011), garantir pesquisa que, sem se confundir com o positivismo, atenda critérios metodológicos e epistemológicos pactuado pela pesquisa social de caráter científico e não coloque sob suspeição o caráter acadêmico-científico desses trabalhos (Teixeira; Megid Neto, 2017, p. 1063).

Dado o caráter das Pesquisas de Natureza Interventiva (PNI), tanto a pesquisadora/mediadora quanto os sujeitos/estudantes envolvidos construíram um percurso de revisão, reflexão e tomadas de decisões diante das atividades propostas. Para tanto, foram mobilizados alguns critérios da Pesquisa-Ação, definidos por Thiollent (2011), para corroborar metodologicamente com a proposta, sobretudo na construção do produto final com as sequências didáticas em sala de aula.

Ciente de que o planejamento de uma Pesquisa-Ação é sempre flexível, Thiollent (2011) utiliza o termo “fase” tecendo considerações, pois não tem o compromisso com uma ordem temporal, há um constante vaivém na pesquisa decorrente da dinâmica interna do grupo participante e pela própria situação investigada.

A seguir, desdobraremos os quatro primeiros passos da proposta interventiva, em consonância com o referido autor, fazendo as adaptações necessárias diante da natureza do estudo.

#### 4.1 FASE EXPLORATÓRIA: O PONTO DE PARTIDA

Inicialmente, foi feito um levantamento prévio sobre a popularidade dos personagens de Mauricio de Sousa com a turma de 6º ano (2022), composta por 33 estudantes, do Instituto Trancoso<sup>10</sup>. Mediante a unanimidade na citação dos personagens tradicionais, também reforçado no livro de Produção de Texto do 6º ano, houve um espaço para apresentação dos personagens Chico Bento, Jeremias, Milena, Papa-capim, Dorinha e outros que nem sempre são recordados na imagem constituída pelos estudantes com as palavras-chave “Turma da

---

<sup>10</sup> O Instituto Trancoso, fundado em 2010, por se tratar de uma associação sem fins lucrativos, localizada em um dos destinos turísticos mais populares da Bahia, contempla alunos bolsistas e não bolsistas, com diferentes estratos sociais.

Mônica”, “Maurício de Sousa” e “Personagens das histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa”.

Como havia uma proposta de adaptação literária dentro da sequência sugerida no livro didático, após o estudo das características das HQs, o livro “O Pequeno Príncipe”, escrito pelo francês Antoine de Saint-Exupéry em 1943, foi escolhido para ser adaptado, já que era a obra literária também prevista na disciplina de “Ler para Ser” (literatura). Apesar da ininterrupta venda ao longo dos 80 anos, algumas visões filosóficas já não condizem com nossos tempos, logo foi estabelecida a primeira ação interventiva, na qual os alunos tiveram contato com as adaptações “O Pequeno Príncipe em Cordel” (2021), de Josué Limeira, “O Pequeno Príncipe Preto” (2020), de Rodrigo França, e a versão cinematográfica (2015), de Mark Osborne; além das discussões sobre adaptação, o sucesso da obra original e a questão dos direitos autorais, por estar em domínio público desde 2015, como prevê a lei dos direitos autorais.

#### 4.2 A ESCOLHA DO TEMA

Esta proposta inicial foi fundamental para que os estudantes tivessem outros olhares e leituras do clássico literário que leram, sendo possível uma sondagem prévia com um roteiro de pesquisa, no qual foi articulado o capítulo V – O drama dos baobás, de “O pequeno príncipe” e a representação dos baobás na cultura africana, sobretudo com a exibição e discussão do curta “Casca de baobá” (2017), de Mariana Luiza, configurando-se como o segundo passo do projeto de intervenção.

Foi justamente nesta etapa que pude perceber mais nitidamente a devolutiva que a sequência didática poderia trazer, pensando a dimensão territorial em que estamos inseridos: no município de Porto Seguro, especificamente em Trancoso-Ba. O curta-metragem “Casca de baobá” tem como um dos cenários o Quilombo da Machadinha, localizado em Quissamã-RJ. Ao exibi-lo em sala, alguns estudantes associaram as manifestações culturais demonstradas em cena ao espaço do Quadrado, centro histórico de Trancoso, e às tradições mantidas aqui, como a festa de São Sebastião. Percebi, enquanto pesquisadora, que isto podia se tornar pano de fundo para a proposta de adaptação literária de “O pequeno príncipe” para quadrinhos, já que a associação das imagens de algum modo acionou um pertencimento e a memória afetiva e cultural dos estudantes.

#### 4.3 A COLOCAÇÃO DOS PROBLEMAS

Ao mobilizar as questões raciais em propostas de intervenção com turmas iniciais do fundamental II, é sempre delicado e exige procedimentos atentos nas escolhas, sobretudo indicando os porquês destas escolhas. A articulação do capítulo “O drama dos baobás” com o curta-metragem “Casca de baobá” foi importante para repensarmos também o espaço do negro na sociedade (cuja participação é, muitas vezes, negada), sobre a importância de buscarmos as nossas origens e ancestralidade, em como as produções culturais podem agenciar ou desagenciar os sujeitos e as possibilidades de narrativas afrocentradas em sala de aula, como “O Pequeno Príncipe Preto”, que causou estranhamento e um longo debate na perspectiva do letramento racial.

Sob este último aspecto, também com a experiência adquirida no projeto Balão das Letras, estabeleci o roteiro da proposta de adaptação, seguindo etapas bem delineadas e objetivos em cada passo do trabalho de pesquisa do último bimestre da disciplina Oficina de Escrita. A proposta foi construída coletivamente, com divisão de pequenos grupos para o processo de escrita do que viria a ser o Argumento de “O Pequeno Príncipe em Trancoso”, contando também com a contribuição das narrativas orais sobre a história de Trancoso a partir dos familiares, especialmente de nativos.

Trancoso, localizada no sul da Bahia, é um dos vilarejos mais antigos do Brasil. Foi fundada pelos jesuítas em 1583, e se manteve, durante muito tempo, com a configuração de vila, apesar das visitas constantes de viajantes de toda parte do mundo. Carneiro (2004) descreve que a energia elétrica surge por aqui na década de 70. No mesmo período, há a chegada de hippies que se encantam com o cenário paradisíaco e a qualidade de vida na articulação total com a natureza. O distrito cresceu, mas muitas tradições foram mantidas, especialmente pelas famílias que fazem parte do processo de construção e manutenção da história local, pois passam os valores culturais às gerações mais jovens: como os festejos de São Sebastião e São Brás.

#### 4.4 O LUGAR DA TEORIA

Neste espaço de produção colaborativa, no qual havia o olhar enquanto professora/mediadora da proposta, mas também na posição de pesquisadora, acreditei que seria possível desenvolver com os estudantes a parte teórica e técnica, de modo acessível, que estão articuladas na produção das HQs comerciais, em especial, pensando nas intencionalidades que estão inscritas nas adaptações de literatura para HQ. Sem perder o encantamento e o pacto com a narrativa que estava sendo consolidada, havia a intenção e o

compromisso na construção de outras narrativas, dada a falta de representatividade negra efetiva nos materiais didáticos que tiveram contato inicialmente, de personagens orgulhosos de seu pertencimento e da ancestralidade que carregam.

Sem dúvida, essa intenção só foi passível de concretização a partir dos conhecimentos adquiridos nas Oficinas do Balão das Letras e reproduzidos de modo acessível em sala de aula, também pelas possibilidades na dimensão da adaptação, cujos passos de uma obra adaptada passam pelas mesmas etapas de desenvolvimento de uma obra original: sinopse ou storyline, pesquisa, argumento, escaleta e roteiro (Lima, 2022). Diante da limitação do tempo das oficinas do Balão das Letras, foi previamente fixada como proposta avaliativa final a produção do argumento (Apêndice A) e de uma arte conceitual (Apêndice B).

#### 4.5 PROCEDIMENTOS DAS OFICINAS DE ADAPTAÇÃO EM HQ

Como lembram Neres e Lacerda (2017, p. 4), no processo de adaptação de um clássico da literatura fazemos uma releitura "[...] de um texto primeiro, reescrito sob um novo olhar, por meio de uma criteriosa seleção lexical, consonante com o que se espera alcançar e provocar em determinado público", objetivando a formação de leitores.

Nas adaptações de livros para HQ, que muitas vezes tende à fidedignidade, Lima (2022, p. 8) alerta que "os adaptadores vão precisar tomar decisões acerca do ritmo narrativo, das escolhas visuais e do modo de contar a história", também, para além das diretrizes há intenções ao adaptar. O autor traz algumas questões, simplificadas aqui, para reflexão deste processo a partir de uma experiência: por que escolhi esse livro? O que ele tem que vale a pena ser produzido na linguagem dos quadrinhos? Qual meu objetivo com esta adaptação? Preciso reproduzir integralmente as falas da obra original por questões contratuais? Ou posso “pirar” e modernizar a linguagem?

As oficinas voltadas para a produção de HQ em sala de aula tomam por base os conhecimentos adquiridos no projeto Balão das Letras (2021), apoiado pelo Governo do Estado da Bahia, ministrado pelos professores João Eduardo Silva de Araújo e Marcelo Oliveira Lima, no qual participei enquanto cursista. Concomitante à participação, reproduzi as etapas de uma adaptação de modo acessível em sala de aula: sinopse ou storyline, pesquisa, argumento, escaleta e roteiro (Lima, 2022).

#### 4.5.1 Sinopse ou storyline

A storyline é o fundamento, fio da trama, isto é, apresenta o conflito básico da história que se quer contar. Segundo Comparato (1995, p. 24) "uma storyline deve ser breve, concisa e eficaz. Não deve ultrapassar as cinco linhas". Lima (2022, p. 11), a partir dos apontamentos de Comparato (1995), relembra três passos fundamentais da narrativa clássica:

- A apresentação do conflito (Alguma coisa acontece)
- O desenvolvimento do conflito (Alguma coisa deve ser feita)
- A solução do conflito (Alguma coisa se faz)

O autor acrescenta ainda que uma "boa narrativa clássica apresenta eventos narrativos que tornam a história cada vez mais emocionante até o clímax, quando a narrativa atinge o ápice das emoções" (Lima, 2022, p. 11). Para melhor compreensão, fornece um gráfico com a estrutura da narrativa (início, meio e fim) e sua curva dramática dividida em atos.



Fonte: Lima (2022, p. 12)

#### 4.5.2 Pesquisa

A pesquisa estará presente do início ao fim do processo de adaptação. É um procedimento fundamental para enriquecer a proposta que se quer realizar com o texto

original. Seu início é na leitura da obra, tendo foco posterior na storyline, e assim por diante (Lima, 2022). Outra coisa importante é resumir os capítulos, quando se tratar de uma obra grande, pois imagine ter que ler novamente toda a obra para encontrar uma situação específica ou frases que queira manter.

Também é necessário realizar pesquisas externas: contexto de época, períodos, locações, registros em geral que possam trazer verossimilhança e uma melhor recepção do leitor. Nas palavras de Lima (2022, p. 15) "Quanto mais você souber sobre o que está adaptando mais fácil vai ser concretizar esse universo ficcional porque você vai ter mais repertório para transformar uma massa de palavras em imagem e texto".

Nesta proposta, o foco esteve majoritariamente nos elementos simbólicos da obra original, das produções analisadas, bem como sobre a história e manifestações culturais de Trancoso. Os eixos temáticos foram:

- História de Trancoso, pensando especialmente a memória dos mais velhos e o saber local;
- Manifestações culturais: Festa de São Sebastião e de São Brás;
- O baobá na cultura africana.

### **4.5.3 Argumento**

O argumento é uma das etapas mais importantes do processo de adaptação, pois é o momento em que serão acrescentados outros elementos à obra, tramas secundárias, descrição de personagens etc. Deve-se, inclusive, focar nas ações dos personagens, ou seja, como ele se desenvolve desde a motivação até atingir o seu objetivo? Que sequência de ações ocorre no processo?

Para melhor percepção, "O argumento é como se fosse um conto que resume todos os eventos da história numa média de até 10 páginas, respeitando a linearidade temporal e a curva dramática crescente" (Lima, 2022, p. 15). No plano de escrita, podem ser feitas perguntas: o quê? Quando? Onde? Quem? Qual história? Assim, teremos o Argumento.

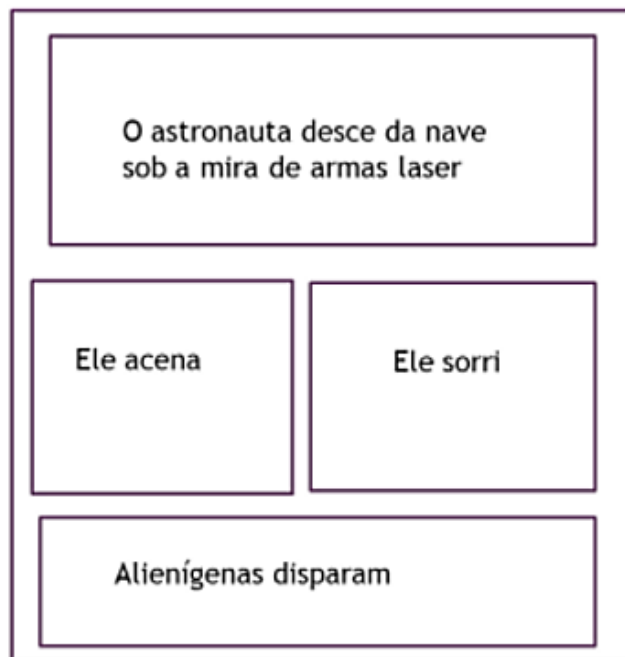
Lima (2022, p. 16) ainda acrescenta que "O argumento é o grande momento de decisões sobre a forma narrativa da obra e representa o recorte que o adaptador deseja dar à sua versão", tendo em vista que, geralmente, um romance é mais denso "do que pode ser representado em uma HQ" com número de páginas semelhante.

#### 4.5.4 Escaleta

Trata-se da estruturação do argumento nas páginas da HQ. Cada página é entendida como uma unidade temática, por isso é fundamental manter uma cena completa em apenas uma página ou na dupla de página. Se cenas diferentes forem diagramadas em uma mesma "folha", corre o risco de perda da eficiência narrativa, pensando o contraste de imagens criadas pela falta de harmonia entre tons, cenários ou elementos.

De igual modo, uma boa escaleta pode conferir muitos efeitos que fortalecem a narrativa contada. Ao prepará-la, é importante pensar que é o protótipo da HQ, que pode ser feito em folha A4, com delimitação dos quadros, ou em softwares, como o *Comic Life*. Segue abaixo um modelo de escaleta, no *Comic Life*, disponibilizado por Lima (2022):

Figura 3. Exemplo de escaleta



Fonte: Lima (2022, p. 21)

A produção de uma boa escaleta será fundamental para o processo de diagramação e composição estética a ser realizada pelo ilustrador, pois o profissional conseguirá entender a dinâmica desejada pelo autor na junção do texto com as imagens.

#### 4.5.5 Roteiro

Com o argumento e as cenas já diagramadas na escaleta, o roteiro pode então ser redigido. Neste momento, os diálogos das personagens e planos de cena serão detalhados. É um procedimento semelhante ao que um roteirista de filme geralmente faz. Cabe resumir o início de cada cena, verificar os movimentos dos personagens, escolher os planos de imagem junto ao ilustrador/desenhista. Já ouviu aquela expressão "Uma imagem vale mais que mil palavras"? Pois bem, na construção de HQ é importante deixar a escrita "leve" e sem redundâncias com imagens, por isso, boas escolhas precisam ser feitas para evitar balões com diálogos enormes, já que não contemplam esse objetivo.

As cinco etapas mencionadas são bem didáticas e dão condições para que se tenha uma adaptação em quadrinhos harmônica, interessante, fluida e que conquiste o leitor. Contudo, sabendo que no processo de uma HQ há intenções, planejamentos, escolhas de planos, cores, composições e difusão de conceitos, discursos e ideias, na próxima seção haverá uma discussão sobre os impactos desse tipo de produção na formação leitora e sobre as possibilidades de intervenção diante dos materiais que fazem parte do imaginário infantojuvenil, mas que carecem de uma análise crítica e reflexiva, sobretudo, em perspectiva antirracista.

## **5 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO NA FORMAÇÃO LEITORA ANTIRRACISTA EM SALA DE AULA**

Como lembra Chinen (2018), existe ainda um número reduzido de personagens negros nos meios de comunicação brasileira, como a televisão e o cinema, apesar de se ter uma base populacional majoritariamente negra em nosso país, considerando o número de pretos e pardos em pesquisas como as desenvolvidas pelo IBGE. Somado a isso, vê-se ainda no contexto escolar a divulgação de materiais didáticos que se ancoram nos padrões esteticamente aceitos como legítimos, ao passo que propagam estereótipos ou fortalecem uma condição de desprestígio aos negros e afro-brasileiros.

Estas e outras inquietações acompanham os estudos que tenho realizado, ainda de modo introdutório e sem a pretensão de estabelecer modelos estanques. Assim, pensar a dimensão colossal que tomou a produção de Mauricio de Sousa, bem como a sua participação no imaginário cultural brasileiro, que arrasta gerações, é sempre carregada de certo pesar. Com tanta abertura no mercado e personagens cativos da produção em massa, têm sido insuficientes as devolutivas na questão racial, e de outros temas tão importantes para o âmbito social. Para além de se sentir representados ao lerem os quadrinhos com Jeremias ou Milena, o público leitor precisa se sentir pertencente das narrativas, em posição afrocentrada.

É importante pontuar que a solução para as demandas em sala de aula, especificamente sob o olhar racial no ensino de línguas, não se encontra no uso das HQs, mas, enfatiza Vergueiro (2018, p. 11), “qualquer política séria para o aprimoramento da educação estará fadada ao fracasso se deixar de considerar o potencial e a inclusão dos quadrinhos no ambiente escolar”. Vale salientar também o compromisso que o Estado deve ter com a pauta racial no país, enquanto instância que regula, controla e determina muitas decisões. De certo, ao pensar a educação em perspectiva antirracista, faz-se necessário um olhar crítico e reflexivo para as demandas em sala de aula e dos materiais tomados como auxiliares que, por vezes, são os únicos modelos de referência na vida dos estudantes.

Sendo a escola um espaço de representação da sociedade, o ensino de língua portuguesa e as práticas de leitura e produção textual, por exemplo, devem prever um processo de ensino-aprendizagem alicerçado nas diferenças, que questione os modos de produção do conhecimento, os meios, as técnicas e os padrões dicotômicos de “certo” e “errado”, “desvio” e “regra” no tocante aos estudos da linguagem, pensando a língua enquanto construto que é social e político, também racializada, como lembra Nascimento G. (2009).

Diante da experiência com a pesquisa em sala de aula, pude perceber a dificuldade dos estudantes em se autodeclararem como negros (pretos ou pardos) e a tentativa de atenuar a consciência racial dos colegas, ao se reportarem a eles com os termos “moreno(a)”, “moreno(a) claro(a)”, “moreno(a) escuro(a)”, pois ao proferirem as terminologias preto/preta, em suas concepções, estariam praticando racismo, como enfatizou uma aluna ao visualizar o título da obra “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França. Provavelmente, as associações e as experiências que esta aluna teve foram até então negativas, visto que recordou o apelido da avó, “Preta”, com dado incômodo.

Isto me fez lembrar uma HQ intitulada “Mônica bronzada” que enfatiza a cor da pele com mais melanina à sujeira. Em outra cena, quando a Mônica fala que está “morena”, o personagem Titi diz que ela está “um pouco mais escura”, mas, se comparada ao Jeremias, está pálida.

Figura 4. Mônica “bronzada”



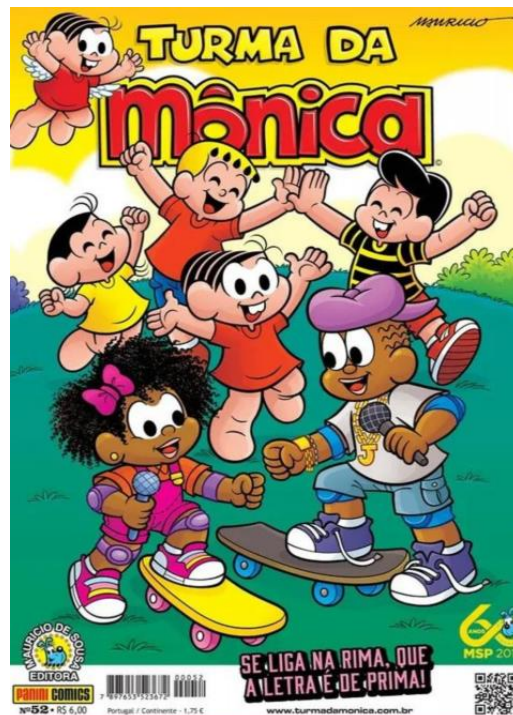
Fonte: Mauricio de Sousa Produções

Neste mesmo contexto da abordagem sobre os fatores de racialização, relatei sobre a HQ analisada em estudo anterior, “Jeremim: o príncipe que veio da África”, observando com os estudantes a narrativa criada por Mauricio de Sousa em 1987. Surgiram, então, associações

do enunciado “príncipe preto” às populações africanas que tinham os seus reinos, príncipes e princesas, como uma visão positiva da ancestralidade que carregam, e um olhar crítico-reflexivo sobre a importância da representatividade nos produtos culturais que consomem, da necessidade também de uma participação ativa e positiva dos personagens Jeremias e Milena nas HQs da Turma da Mônica.

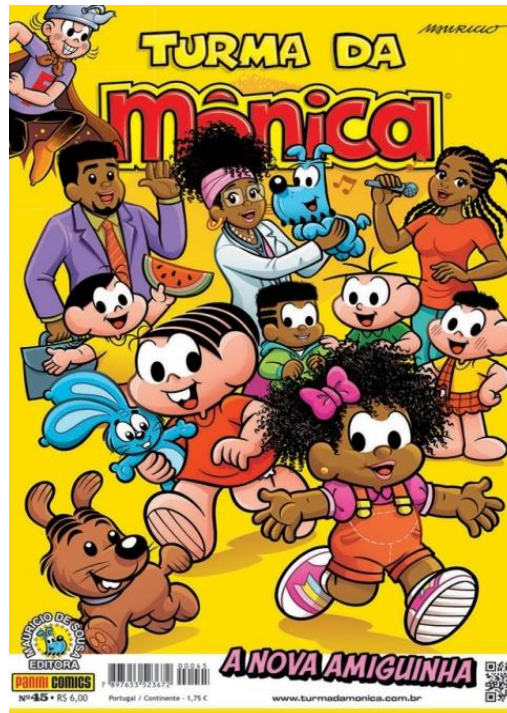
Na sequência desta etapa, e mediante as intenções do estudo, apresentei duas HQs importantes para a abertura da discussão racial na produção quadrinhística tradicional de Mauricio de Sousa: “Se liga na rima que a letra é de prima”, de 2019, e “A nova amiguinha”, também de 2019, na qual a personagem Milena e sua família são apresentadas oficialmente. Em ambas, os personagens aparecem como protagonistas; na primeira, há a participação do Jeremias e da Milena. Analisamos as capas, pensando a leitura de imagens, também foram reproduzidos vídeos com a leitura das HQs, já que não havia exemplares para todos lerem individualmente.

Figura 5. Capa com Jeremias e Milena como protagonistas



Fonte: Mauricio de Sousa Produções

Figura 6. Capa com a Milena e sua família



Fonte: Mauricio de Sousa Produções

Tomando as HQs no domínio do gênero textual, foram estabelecidos os elementos composicionais deste tipo de produção, acrescidos de uma visita ao acervo da biblioteca, na seção de HQ, para verificação dos modelos de quadros, balões, onomatopeias, linhas cinéticas, metáforas visuais etc. Foi possível também fazer o levantamento prévio, em grupo, sobre a presença étnico-racial nos exemplares, seja na capa ou nas histórias contidas na revista em quadrinhos, a partir de uma ficha com os seguintes campos: título e ano de publicação da HQ, presença do Jeremias ou da Milena na capa ou não, inserção de personagens que representam o perfil étnico-racial ou não, título da história com estes personagens, caso tenha.

Em mais de trinta HQs analisadas, duas chamaram a atenção da turma: uma história completa com a Milena e sua família, e outra com a participação da personagem Miza, que é cantora, em uma nítida alusão da Milena com a cantora Iza, verificada na aglutinação dos nomes. Os estudantes logo perceberam a referência musical e a representatividade fortalecida nesta HQ, tendo em vista que Iza é uma voz preta conhecida no Brasil e em outros países.

Figura 7. Visita dos estudantes à biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal

Chinen (2018) aponta como um dos caminhos de aplicação dos quadrinhos no ensino da cultura afro-brasileira, justamente este trabalho com obras já publicadas, seja ao visitar uma biblioteca pública ou na biblioteca da própria escola. Para além de sua observação, diante de algumas produções em quadrinhos, o autor dá sugestões de como pode ser feito esse tipo de trabalho no campo da literatura, da história ou em proposta multidisciplinar, além de exemplos de exercícios direcionados aos alunos.

Outra proposta mais interessante é dar aos alunos a oportunidade de criar suas histórias em quadrinhos. Como indica Chinen (2018),

Uma boa oficina de quadrinhos possibilita que os alunos elaborem seus trabalhos, respeitando-se as limitações individuais e eventuais faltas de material. O resultado não precisa ser profissional, e nem esperamos que seja, pois o principal objetivo é **desenvolver e incentivar a capacidade narrativa dos estudantes** (Chinen, 2018, grifos do autor, p.183).

É nessa direção que se justifica a aplicação em sala de aula dos passos desenvolvidos nas oficinas do projeto Balão das Letras, na qual participei enquanto cursista, com linguagem acessível ao público não especializado. Não obstante, o processo de produção que estava sendo construído no curso carregava as elaborações, comentários, memórias e conhecimentos compartilhados pelos discentes, reverberando em muitas escolhas feitas no Argumento desenvolvido por esta docente/pesquisada, por isso considero como um trabalho feito por muitas mãos e carregado de significados.

## 5.1 ARTICULAÇÃO DOS QUADRINHOS COM OUTROS PRODUTOS CULTURAIS EM OFICINAS DE ADAPTAÇÃO

As HQs em sala de aula, sem dúvida, são um veículo de transmissão de conhecimentos e de provocações, sendo uma ferramenta didática que envolve o público, promovendo uma parceria e diálogo ampliado entre o professor(a) e aluno(a). Sobre essa questão, Vergueiro (2018) lembra que, por dada popularidade entre crianças e jovens, as revistas em quadrinhos não são vistas como invasão em seu imaginário, nem como uma imposição de elemento estranho à sua realidade. “E, mais importante, as histórias em quadrinhos ajudam na socialização de crianças e jovens, que nelas encontram elementos para discussão, troca de ideias e expressão” (Vergueiro, 2018, p. 11).

Ao instigar a prática de escrita com a linguagem dos quadrinhos, outros campos necessariamente foram acionados, especialmente levando em consideração a proposta de se ter outras leituras possíveis diante do capítulo “O drama dos baobás”, de “O Pequeno Príncipe”. Neste capítulo, o Pequeno Príncipe faz uma visita ao planeta do preguiçoso e percebe que existem sementes boas e ruins por ali. As sementes boas eram de roseiras; as ruins, de baobás. Como o preguiçoso não estava fazendo a limpeza adequada do planeta, o príncipezinho percebeu que os “terríveis” baobás destruiriam o planeta.

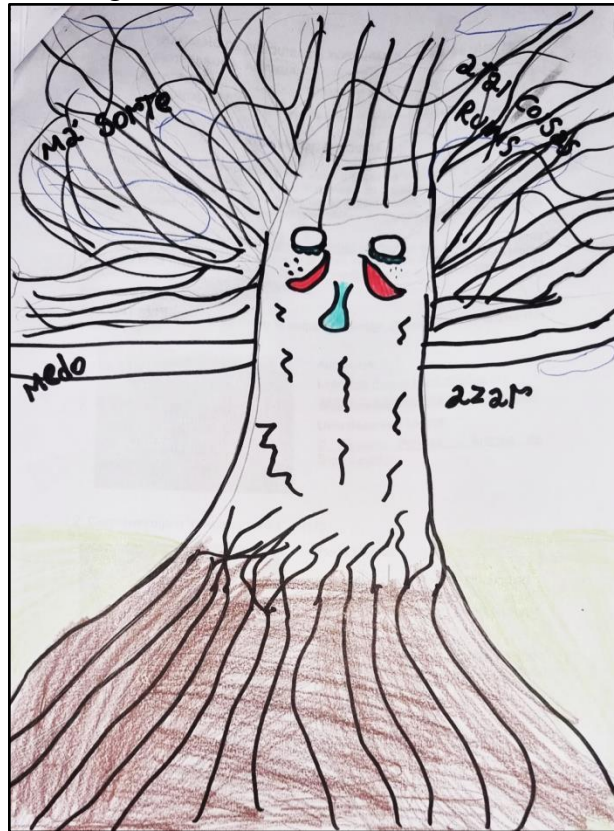
Tomando a leitura prévia dos estudantes como ponto de partida, no trabalho de pesquisa foi solicitada a produção de uma ilustração, junto de um comentário, que materializasse a mensagem reproduzida no capítulo sobre os baobás. Ao lado dos desenhos, alguns bem simbólicos, escreveram expressões como: “pragas nojentas”, “árvores do mal”, “perigoso”, “medo”, “azar”, “má sorte”, “atrai coisas ruins”, “destruidor de planetas”, “uma catástrofe”, “uma ameaça”, “plantas ruins”, “sujo”, “sanguinário” etc.

Figura 8. Baobá com “Cara de maldade”



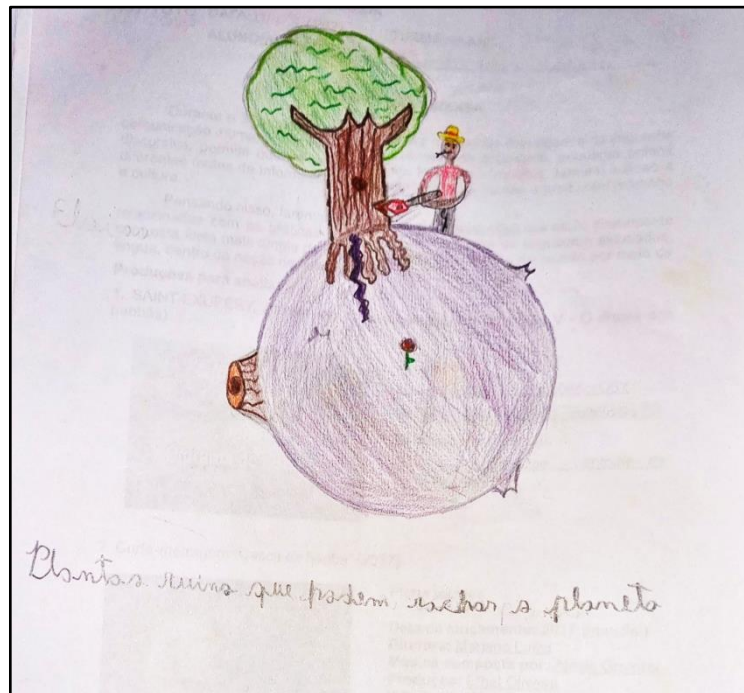
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9. Baobá como “coisas ruins”



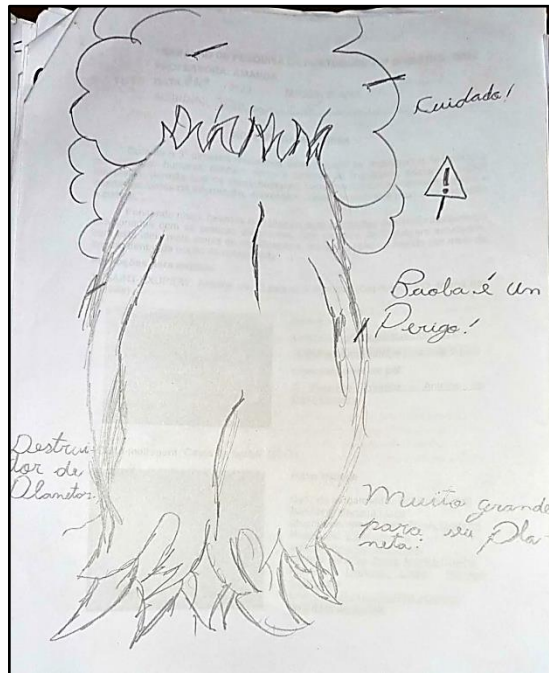
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10. Baobá como “planta ruim”



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11. Baobá como “perigo”



Fonte: Arquivo pessoal

Nesta provocação, apenas um aluno, com consciência racial e visão afrocentrada, fez questão de justificar que o adjetivo “ruim”, posto entre aspas na imagem, não correspondia a sua opinião, apenas da obra. Frisou na entrega do roteiro de pesquisa: “Professora, coloquei o adjetivo ‘ruim’ para caracterizar o baobá, mas não concordo com essa visão, por isso deixei as aspas”.

Figura 12. Baobá como “ruim”



Fonte: Arquivo pessoal

Como a proposta tinha a intenção de desestabilizar essas imagens negativas, em paralelo a essa experiência leitora, assistimos ao curta “Casca de baobá”, analisando coletivamente a representação positiva que o baobá tem na obra, bem como a relação identitária e ancestral que a personagem principal Maria e sua comunidade mantêm com esse símbolo de resistência, pertencimento e afeto com e aos seus.

Para materializar a leitura das duas produções culturais, um estudante fez a ilustração do baobá mantendo a representação das obras. Em sua resposta ao questionário do roteiro de trabalho, diz que “no curta, os baobás são representados como um símbolo de lembranças boas”, tendo muita relevância, “já que toda a família de Maria conta histórias de seus antepassados” a partir da árvore.

Figura 13. Desenho previsto no Roteiro de Pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal

Com o roteiro de trabalho do bimestre, antes de partir para a adaptação em HQ propriamente dita, foi possível articular os conhecimentos prévios em sala de aula, aguçando o olhar interpretativo, a leitura crítica, mas também o trabalho com a pesquisa, sobretudo acerca da constituição histórica e cultural do lugar onde vivem (Trancoso-Ba); com os símbolos e elementos importantes para mudança de perspectiva diante da literatura tomada no processo de adaptação em quadrinhos, sendo fundamental a apreciação do curta “Casca de baobá”, de Mariana Luiza.

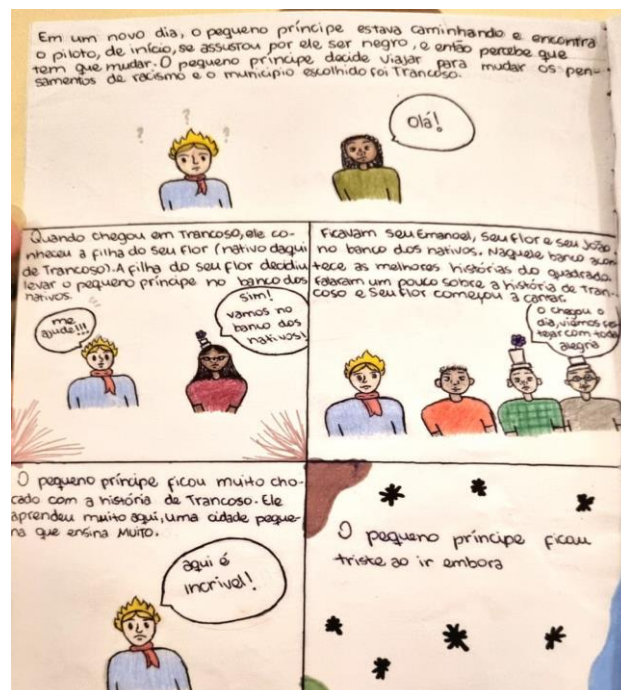
Na proposta de pesquisa, trabalhamos alguns termos que estavam no entorno da narrativa do curta e que fazem parte do campo simbólico, histórico e artístico da cultural

negra. Os estudantes foram conduzidos a pesquisar sobre o jongo, a existência de comunidades quilombolas na Bahia, a respeito da associação do baobá às expressões “árvore da vida”, “árvore do esquecimento”, sobre a existência de príncipes e princesas no continente africano. E, pensando localmente, foram feitas questões considerando a possível visita do Pequeno Príncipe em Trancoso.

Sobre a última proposição, várias devolutivas foram dadas em sala. Tudo colaborou para que as oficinas fossem realmente uma experiência marcante para turma. Neste processo, descobrimos que há, no famoso Quadrado, um jovem baobá – plantado na culminância de um projeto desenvolvido com estudantes da rede municipal. Uma aluna também levou para a sala um exemplar da obra “Nativos e Biribandos – Memórias de Trancoso”, de Fernanda Carneiro Cristina Agostinho (2004), no qual consta que houve a visita de um príncipe, por nome Maximiliano, aqui em Trancoso (entre 1815 e 1817).

No quarto bimestre do ano letivo da turma, pensando cronologicamente quando de fato iniciamos o passo a passo da produção de uma HQ, toda a reflexão crítica, o repertório de leituras e o imaginário simbólico já estavam postos enquanto possibilidades de escrita, mas tendo como direcionamento básico uma contranarrativa de o Pequeno Príncipe em Trancoso. Os estudantes pensaram também em figuras marcantes da comunidade para compor o quadro de personagens, bem como sobre os cenários possíveis.

Figura 13. Sinopse ilustrada em Trancoso



Fonte: Arquivo pessoal

Tiveram como ponto de partida a produção de storyline (sinopse) individuais, para que posteriormente fossem formados grupos de escrita coletiva, vinculando os desejos da escrita individual com o melhor caminho para versão final. Com as equipes formadas, novas sinopses foram produzidas. Na sequência, escreveram o argumento seguindo alguns aspectos importantes diante da proposição textual:

### **Produção de Argumento**

#### *Motivação da escrita*

Na ocasião imaginária de que o Pequeno Príncipe conheceria Trancoso, como foi dito no roteiro de pesquisa previamente, lembrando também a importância dos baobás para a comunidade negra e da necessidade de representação positiva da cultura negra nos quadrinhos, pense e elabore um enredo (Argumento) para a nossa HQ. Para isso, é necessário ter a preocupação com:

- A representação positiva dos baobás;
- A presença de um pequeno príncipe ou, quem sabe, uma princesa;
- A presença da cultura negra positivamente;
- Personagens negros, em posição de protagonistas.

De algum modo, o argumento “O Pequeno Príncipe em Trancoso”, produzido a partir dessa experiência com a turma, tem muitas reverberações do real, de aspectos da história local, quase uma metaficção. Os estudantes estiveram engajados do início ao fim da sequência didática, com isto, sinto que a pesquisa também foi sendo moldada e construída por eles. Por fim, recorro as palavras de Krenak (2019, p. 13) quando diz que o “nosso tempo é especialista em criar ausências”, mas se pudermos adiar o fim do mundo, teremos a oportunidade de contar outras histórias, especialmente as que ficaram à margem das ditas “oficiais”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da temática desenvolvida durante o trabalho, que não se encerra aqui, busquei relembrar os caminhos e lugares em que minha formação se ancora, em um movimento de retorno ao passado para alinhar os fios que a memória já não tencionava. Acredito que os interesses e escolhas feitas, especialmente enquanto docente, resultam de um processo educacional que aprisiona, mas que pode e deve ser libertador. Nesse sentido, procurei recuperar as práticas significativas que tive acesso, já que são elas que oxigenam e trazem esperança dentro da educação, no sentido do verbo esperar, como propõe Paulo Freire.

Assim, na segunda parte do trabalho objetivei contextualizar o cenário educacional no que chamamos de educação para as relações étnico-raciais, retomando o que temos enquanto efeitos de lei, a exemplo da 10.639/2003 e 11.645/2008, encaradas como avanços das políticas públicas na promoção da igualdade racial e no desentramamento do currículo escolar para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. A partir de uma inquietação sobre as lacunas deixadas no âmbito da linguagem, especialmente na área de língua portuguesa, determinei o foco da proposta em sala de aula.

Agreguei, então, as discussões sobre racismo estrutural e racismo linguístico como conceitos importantes para pensar a nossa constituição, também o compromisso da branquitude com a pauta, reconfigurando a nossa história, que foi condicionada a um processo racista, genocida e epistemicida, que fez com que hoje aprendêssemos nos bancos escolares uma língua que é distante daquilo que vemos no dia a dia, valores culturais ainda hegemônicos, especialmente quando observados materiais que fazem parte da construção simbólica de crianças e adolescentes, por gerações, como é a produção de Mauricio de Sousa.

Logo, na terceira parte do estudo, visei adentrar no universo de Mauricio de Sousa ao pensar sobre a construção dos personagens Chico Bento, Jeremias e Milena na perspectiva racial. Dada a popularidade de suas produções, dentro e fora do contexto escolar, busquei os mecanismos próprios do processo de produção das HQs para repensar o ensino desse gênero textual a partir de práticas afrocentradas, metodologicamente amparadas pela pesquisa-ação. Pelo caráter interventivo, acredito que o fazer docente também foi se modelando à medida em os estudantes se envolveram na proposta, se localizaram nas intenções didáticas e pedagógicas e recomporam o imaginário que tinham sobre símbolos e referenciais da cultura africana e afro-brasileira, como também puderam pensar o lugar de pertencimento no território em que estão situados, a partir de um processo de leitura, recepção e reflexão de textos.

Após as análises dos procedimentos realizados nas aulas de língua portuguesa e produção textual e pela experiência adquirida no projeto Balão das Letras, apoiado pelo Governo do Estado da Bahia, o produto final foi elaborado. Este produto foi estruturado em sequências didáticas, em formato e-book, para que seja de fácil acesso, atingindo um número maior de docentes. Vale salientar que não disponho "modelos", e sim possibilidades ao trabalho com as HQs de Mauricio de Sousa em sala de aula, pensando a leitura em perspectiva antirracista, além de fomentar a reflexão sobre essa pauta tão necessária no currículo formal, real e oculto.

Ademais, desejo que as práticas exemplificadas na proposta de utilização dos quadrinhos de Mauricio de Sousa como recurso na formação leitora antirracista tomem novos caminhos e possibilidades dentro de uma perspectiva de ensino de língua portuguesa crítica e comprometida com os valores culturais da comunidade negra, em práticas de linguagem que acionem a diferença e o direito de ser diferente, para que um dia tenhamos a certeza da equidade em nossa sociedade. Existe muito a ser feito para que consolidemos um ensino que efetivamente atenda às demandas da sociedade, por isso passos coletivos são fundamentais.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Elbert de Oliveira. Que “negro” é esse nas histórias em quadrinhos? Uma análise sobre o Jeremias de Maurício de Sousa. Dissertação. 2017. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca- CEFET/RJ.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALVES-COSTA, Lucas Piter. **Quadrinhos: autorialidade, práticas institucionais e interdiscurso** / Lucas Piter Alves-Costa. – Catu: Bordô-Grená, 2021.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. A escrita de Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. In: **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (p. 49-73)
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo negro, 2009, p. 93-110.
- ASSIS, Danielle; DOHERTY, Vivien; DA SILVA, Luiz Martins. #DonasDaRua: a superficialidade no debate sobre representação de gênero nos gibis da Turma da Mônica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 42, 2019, Belém-Pa. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-1198-1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- BENTES, Anna Christina. **Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola**. Cap. 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude [recurso eletrônico]**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BOSSA A., Nádia. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 25 dez. 2020.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CANDAU, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. In: **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Ubu , 2017. p. 299-346.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: ABL/TOPBOOKS, 2001.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Prefácio – Renato Mendonça e “A influência africana no português do Brasil”, um estudo pioneiro de africanias no português brasileiro. In: **A influência africana no português do Brasil**. Brasília: FUNAG, pp. 15-27, 2012.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Marcas de africania no português do Brasil: o legado negroafricano nas américas. Interdisciplinar - **Revista de Estudos em Língua e Literatura**. São Cristóvão: UFS, v. 24, p. 11-24, 2016.

COOK, Terry. Arquivos pessoais e arquivos institucionais: para um entendimento arquivístico comum da formação da memória em um mundo pós-moderno. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 21. p. 129-149, 1998.

CHINEN, Nobu. Uso dos quadrinhos no ensino da cultura negra. **Coleção Quadrinhos em Sala de Aula: estratégias, instrumentos e aplicações / coordenação de Raymundo Netto, Waldomiro Vergueiro; ilustrado por Cristiano Lopez**. - Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018. SBN: 978-85-7529-854-1 (Fascículo 12).

EISNER, Will. **Narrativas gráficas**. São Paulo: Devir, 2005.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas** – com atividades reflexivas [livro eletrônico]. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p. 16-35, maio/ago., 2003.

FREIRE, Paulo. **Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena**. Cuiabá: Cimi, 1982.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos Currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em:

[www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf). Acesso em: 12 ago. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Corporeidade negra e tensão regulação-emancipação social: corpo negro regulado e corpo negro emancipado. In: **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GROENSTEEN, Thierry. **O sistema dos quadrinhos** / tradução Érico Assis. 1. ed. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFMANN, Ângela Ariadne. O mundo além da “terra à vista”: o lado de cá do oceano atlântico é outra história. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luisa M. (Org.). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 127-138.

HOOKS, bell. Pedagogia Engajada. In: \_\_\_\_\_. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2013, p. 25-36. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o\\_2020.1/hooks\\_-\\_Ensinando\\_a\\_transgredir.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf). Acesso em: 10 out. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019a.

KILOMBA, Grada. **Desobediências poéticas**. Curadoria, Jochen Volz e Valéria Piccoli. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019b.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Schwarcz, 2019.

LIMA, Marcelo. **Da literatura para as HQs: um breve ensaio sobre o processo de adaptação**. Disponível em: <https://www.baladodasletras.com/>. Acesso em: 02 mar. 2023.

LINS, Mônica Regina Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia do conflito: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica. In: **Práticas pedagógicas para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e indígena no Ensino Médio: sociologia, história, filosofia, geografia**. MONTEIRO, Rosana B. (Org.). Seropédica, Rio de Janeiro: UFRJ; Evangraf, 2013. p. 13 - 30.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Apostila de aula, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2005.

MENDONÇA, Renato. Influência Africana no Português. In: **A influência africana no português do Brasil**. Apresentação de Alberto da Costa e Silva, prefácio de Yeda Pessoa de Castro. Brasília: FUNAG, pp. 75-89, 2012.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books, 1995.

MUNANGA, K. (2003, novembro). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, PENESB**, Rio de

Janeiro, RJ, Brasil, 3. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, (Apresentação).

NASCIMENTO, Elisabeth (2010). **Afroletramento docente**. Disponível em: [http://alb.org.br/arquivo-morto/portal/5seminario/PDFs\\_autores/Elisabete\\_Nascimento.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/portal/5seminario/PDFs_autores/Elisabete_Nascimento.pdf). Acesso em: 28 ago. 2020.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. In: OLIVEIRA, Maria Marly de. **Metodologia, métodos e técnicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 43-62.

RIOS, Normeide da Silva. **Os caminhos da literatura infantojuvenil baiana: em sintonia com o leitor**. Salvador: Edufba, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 81- 88.

SANTOS, José. **Turma da Mônica [recurso eletrônico]: viagem aos países de língua portuguesa /ilustrado por Mauricio de Sousa**. Fortaleza, CE: IMEPH, 2020.

SANTOS JUNIOR, Renato Nogueira. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 11, novembro de 2010, p. 1-16. Disponível em: [https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010\\_02.pdf](https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf). Acesso em: 12 nov. 2022.

SANTOS, Luciene Conceição dos. A (des) construção do Jeca Tatu: uma análise da personagem de Monteiro Lobato. In: **III ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA**. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/A-des-constru%C3%A7%C3%A3o-do-Jeca-Tatu-uma-analise-da-personagem-de-Monteiro-Lobato-.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou ? Por que mudou? / Ana Célia da Silva**. – Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

SODRÉ, Muniz. Diversidade e diferença. **Revista Científica de Información y Comunicación**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 5 - 15, 2006.

SOUSA, Mauricio de. **Maurício: a história que não está no gibi [recurso eletrônico]**. Rio de Janeiro: Primeira Pessoa, 2017.

SOUZA, Pedro Daniel Santos *et al.* Políticas linguísticas na América portuguesa: breves considerações sobre o diretório pombalino e sua aplicação na Bahia. **Web-Revista Sociodialeto**, v. 5, p. 249-269, 2015.

SOUZA, Pedro Daniel dos Santos; SANTOS, Amanda Kerolainy Braga. Urbanização e monitoração estilística: a variação linguística e as representações da fala caipira nas histórias em quadrinhos. **Fórum Linguístico**, v. 15, p. 2843-2859, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2018v15n1p2843>

SCHNEUWLY, Bernardo; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e organização: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2012. **Tese de doutorado**.

SCHUCMAN, LIA VAINER (2014). **O Branco e a Branquitude**: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. Disponível em: [https://ojs.lib.umassd.edu/index.php/plcs/article/download/PLCS34\\_35\\_Schucman\\_page171/1333/5105](https://ojs.lib.umassd.edu/index.php/plcs/article/download/PLCS34_35_Schucman_page171/1333/5105). Acesso em: fev. 2023

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Uma história de “diferenças e desigualdades”: As doutrinas raciais do século XIX. In: **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870- 1930. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

TEIXEIRA, Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. educ.** (Bauru) 2017. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cBjf7MPDSy5V5JYwFJR4bd/?lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2023.

TELES, G. M. **Falavra**. Lisboa: Dinalivro, 1989.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VERGUEIRO, Waldomiro. As HQ's e a escola. **Coleção Quadrinhos em Sala de Aula**: estratégias, instrumentos e aplicações / coordenação de Raymundo Netto, Waldomiro Vergueiro; ilustrado por Cristiano Lopez. - Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018. SBN: 978-85-7529-854-1 (Fascículo 1).

## APÊNDICE A – ARGUMENTO DE HQ “O PEQUENO PRÍNCIPE EM TRANCOSO”

# O pequeno príncipe em Trancoso

Amanda Kerolainy Braga Santos

ADAPTADO DE: O pequeno príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry

### SINOPSE

Em viagem pela Terra, o Pequeno Príncipe avista uma vila chamada Trancoso. Pessoas dançam e celebram em torno de um baobá, semelhante ao que conheceu no planeta do preguiçoso. Alarmado, porém curioso, se aproxima e observa os festejos. Logo é surpreendido por Milena e Jeremias, que foram resgatar uma bola perdida. O príncipezinho se assusta com a passividade deles diante do “terrível” baobá, logo diz que a árvore pode destruir o local a qualquer momento, mas que ele não deixará. Assustados, Jeremias e Milena avisam à comunidade sobre o perigo da árvore. Os mais velhos, porém, tranquilizam as crianças ao contarem que o baobá é um símbolo de força e beleza. A dupla vê o príncipezinho pegar uma picareta. Jeremias e Milena impedem o Príncipe de cometer uma tragédia contra o baobá e o convidam a conhecer a cultura local.

### ARGUMENTO

*Trancoso, 2019*

De carona em um cometa, passando por uma nebulosa e outra, o PEQUENO PRÍNCIPE se depara com a Terra. Logo avista um vilarejo chamado Trancoso. Vê muitas pessoas a dançar, cantar e celebrar em torno de uma árvore robusta. Alarmado, porém curioso, decide conhecer o local e, de longe, observa os festejos. De repente, o Príncipe sente um objeto atingir suas costas e cai. Ele se vira e vê uma bola e dois adolescentes, MILENA e JEREMIAS. Eles pedem desculpas, pois estavam jogando altinha e sem querer chutaram a bola para longe. Ainda confuso, o Pequeno Príncipe pergunta o motivo da festa em torno do baobá. Disse ter experiência de longa data com essas “criaturas terríveis” que, por terem raízes profundas, poderiam destruir o local a qualquer momento.

Jeremias e Milena se olham sem acreditar nas palavras do Pequeno Príncipe. Por isso, o príncipezinho mostra um desenho da última vez que visitou o planeta do preguiçoso. As crianças se assustam com o desenho e correm para alertar à comunidade, contudo os mais

velhos lembram que os baobás são o símbolo de resistência para o povo negro. O Pequeno Príncipe grita aos quatro ventos: "Tenham cuidado! Os baobás são uma ameaça", "Vejam ao seu redor... Não existe vegetação, o solo está árido". Com muito esforço, "quase colocando os bofes para fora", o príncipezinho tenta pegar uma picareta abandonada ao lado de um dos mastros que seria erguido em comemoração à festa de São Sebastião. Nem bem se sustenta em pé com a ferramenta, mas ataca o baobá.

Milena e Jeremias ficam preocupados diante da tragédia anunciada. O Pequeno Príncipe, exausto, cai no chão. As crianças buscam um chá de casca do baobá para acalmar a pressão arterial do príncipezinho. De início, ele se recusa a tomá-lo, mas não lhe resta outra saída: tomaria o chá ou seria levado à polícia por dano ao patrimônio cultural, já que a árvore está plantada ali há mais de 400 anos e, desde então, as pessoas comemoram todas as festas ao seu redor. O Pequeno Príncipe fica intrigado e incrédulo com a longevidade da árvore, ao mesmo tempo, é levado por uma curiosidade e resolve tomar o tal chá.

Aparentemente mais calmo, as crianças o convidam a ir à "Casa das festas" para saber mais sobre a história do baobá, como também da cultura local a partir dos relatos de SEU FLOR, anfitrião da festa de São Sebastião naquele ano e um dos primeiros moradores de Trancoso. Ao chegarem, são recepcionados com um banquete. O príncipe estranha tamanha fartura e de que tudo é oferecido gratuitamente. Milena e Jeremias apresentam o viajante a Seu Flor. Em seguida, ele é convidado a ouvir sobre a história local em forma de cantiga e no ritmo do samba de couro. O Príncipe é chamado para entrar na roda e "remexer o esqueleto". Meio desengonçado, um pé para lá e outro para cá, coloca o gingado nos dedinhos indicadores das mãos. Milena e Jeremias comentam que o chá da casca de baobá foi "tiro e queda" para o Príncipe. Ele, ainda desconfiado de tudo, escuta a expressão e começa a esbravejar:

- Fui enganado! Sabia que o maldito baobá iria me levar à morte.

- Nãoooo... Eu não quero morrer.

O Pequeno Príncipe é novamente acalmado. Seu Flor diz que o baobá é sinônimo de resistência e vitalidade ancestral, é uma forma de manutenção da memória do povo negro, dos que viveram antes de nós, como o Jeremim, um príncipe que foi sequestrado da África, escravizado no Brasil e que por muita luta, não pela simples assinatura da princesa Isabel, conseguiu resistir e deixar o seu legado em nossa comunidade.

O príncipezinho se surpreende com a história do príncipe africano. Milena e Jeremias chamam novamente o Pequeno Príncipe para darem continuidade ao tour pelo Quadrado, pois no fim da tarde tem a roda de capoeira e o som da banda Afrobrax no mirante. Antes de saírem, veem o príncipezinho analisando a arquitetura da casa, os quadros com a Trancoso Antiga, feitos pelo artista plástico Damiano Conceição Vieira, e uma mesa com utensílios de artesanato local, como a técnica das luminárias e dos cestos trançados com a palha taboa. O Príncipe se impressiona também com uma tigela de açaí, e comenta:

- Acho que as frutas vermelhas estavam passadas, pois este creme está roxo!

Milena e Jeremias dizem que é ele que não sabe o que está perdendo. Então, o príncipezinho experimenta o "creme roxo", mas acha o sabor forte demais. Sem perceber, sai com o "bigodinho" sujo de açaí e a criançada começa a rir dele. Fica meio bravo, porém, mantendo a elegância, tira um lenço do bolso e se limpa.

No mirante, atrás da igrejinha, Milena e Jeremias apresentam o visitante ao grupo de capoeira local. O príncipezinho se encanta com os sons do berimbau, do agogô e do atabaque, além dos movimentos da capoeira. Diz não entender tamanho desempenho e habilidade corporal dos garotos. Jeremias e Milena lembram que a capoeira é uma expressão cultural e esporte afro-brasileiro, cuja origem está direcionada aos negros africanos e ao Quilombo de Palmares, que tinha por um dos líderes Zumbi.

Agregando à roda de capoeira, chega a banda Afrobraz. A percussão, formada por estudantes, jovens e adolescentes, ganha força e voz com a professora MAYLA. Mesmo se sentindo bem no ambiente, o príncipezinho ainda não fica convicto de que o baobá não é uma ameaça, então volta ao local onde viu a árvore pela primeira vez. Para ele, a imagem já não era a mesma. Tomado por uma atmosfera inexplicável, sente que realmente fez conclusões precipitadas. O príncipezinho comenta:

- Fui um tolo! Não está certo julgar o baobá com base na história única que tinha, principalmente a partir da minha cultura.

Ao despertar de sua consciência, o Pequeno Príncipe agradece a acolhida e diz que precisa fazer uma retratação no planeta do preguiçoso. Milena e Jeremias entregam uma casca de baobá ao príncipezinho, como lembrança de Trancoso. Ele se afasta da comunidade, ao som da banda Afrobraz, que toca "Minha pequena Eva". O Pequeno Príncipe diz que partiria, mas que todos ali haviam lhe cativado. Milena e Jeremias se sentem ainda mais orgulhosos de fazerem parte de uma comunidade tão especial e rica em tradições. Encerram dizendo:

- Ubuntu, Pequeno Príncipe!

## **SOBRE A AUTORA**

Sou a Amanda Kerolainy Braga Santos, professora de Língua Portuguesa e mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais (UFSB). Admiradora dos textos infantis e das personagens que conseguem vencer o tempo e se fixam na memória dos adultos, como "A Turma da Mônica" e "O Pequeno Príncipe". Minha criança interior segue feliz com a possibilidade de mostrar ao Pequeno Príncipe outras visões de mundo, e isto foi possível por meio da adaptação em quadrinhos, cujas possibilidades também me encantam.

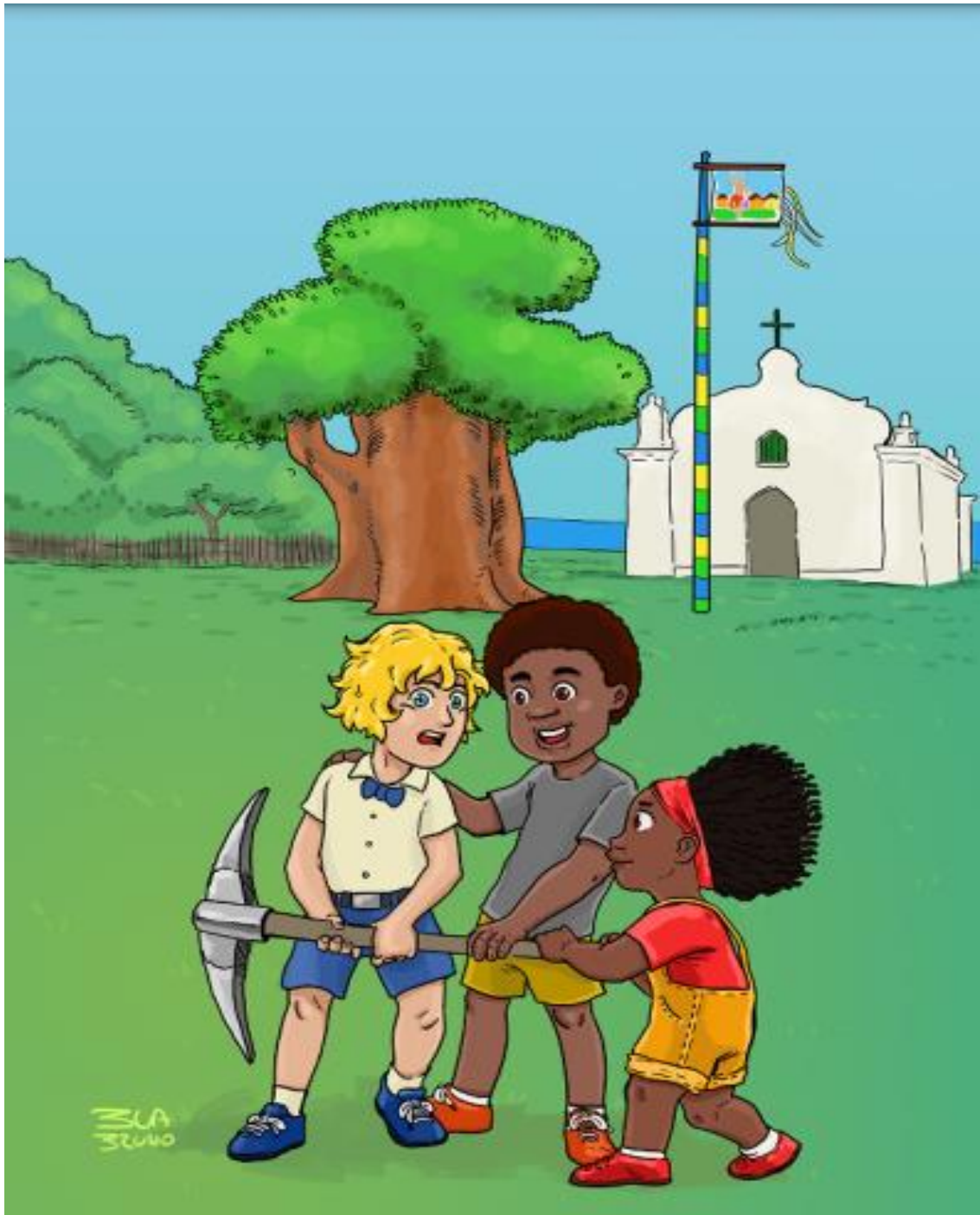
E-mail: amanda.kerolainny@gmail.com



12

\*Argumento publicado na Antologia Balão das Letras (<https://www.balaodasletras.com/>), organizada por Marcelo Lima, roteirista e Doutor em Comunicação pela UFBA, e João Araújo, Doutor em Comunicação e Culturas Contemporâneas pela UFBA.

## APÊNDICE B – ARTE CONCEITUAL



\*Arte conceitual produzida pelo ilustrador Bruno Marcelo, formado em Artes Plásticas pela Escola de Belas Artes da UFBA.