

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

CAMILA DE PAULA JUSTINO MEDINA

**RETEXTUALIZAÇÃO DE RELATOS DE MULHERES NEGRAS EM HISTÓRIAS
EM QUADRINHOS PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Vitória
2025

CAMILA DE PAULA JUSTINO MEDINA

**RETEXTUALIZAÇÃO DE RELATOS DE MULHERES NEGRAS EM HISTÓRIAS
EM QUADRINHOS PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Vitória

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

M491r Medina, Camila de Paula Justino.
Retextualização de relatos de mulheres negras em histórias em quadrinhos para alunos de ensino fundamental / Camila de Paula Justino Medina. – 2025.
182 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Sandra Mara Mendes da Silva Bassani.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Vitória, 2025.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Negras – Aspectos sociais. 3. Tradição oral. 4. Produção de textos. 5. Histórias em quadrinhos. I. Bassani, Sandra Mara Mendes da Silva. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 469.07

Elaborada por Ronald Aguiar Nascimento – CRB-6/MG – 3.116

CAMILA DE PAULA JUSTINO MEDINA

RETEXTUALIZAÇÃO DE RELATOS DE MULHERES NEGRAS EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Aprovado em 23 de abril de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

SANDRA MARA
MENDES DA SILVA
BASSANI:00025411730

Assinado de forma digital por
SANDRA MARA MENDES DA SILVA
BASSANI:00025411730
Dados: 2025.04.24 11:38:09 -03'00'

Doutora Sandra Mara Mendes da Silva Bassani
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes (Orientadora)

Documento assinado digitalmente



EDENIZE PONZO PERES
Data: 24/04/2025 17:13:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Edenize Ponzo
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes (Membro interno)

Documento assinado digitalmente



MAYELLI CALDAS DE CASTRO
Data: 24/04/2025 12:25:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Mayelli Caldas de Castro
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes (Membro interno)

Documento assinado digitalmente



IVAN ALMEIDA ROZARIO JUNIOR
Data: 24/04/2025 11:50:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor Ivan Almeida Rozário Júnior
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes (Membro externo)

CAMILA DE PAULA JUSTINO MEDINA

MEDINA, Camila de Paula Justino; BASSANI, Sandra Mara Mendes da Silva. **Vozes Negras na Educação: Retextualizando Narrativas em Histórias em Quadrinhos.** Vitória: Ifes, 2025. 49p. (caderno pedagógico em formato *e-book*).

Produto educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras de Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras de Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 23 de abril de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

SANDRA MARA
MENDES DA SILVA
BASSANI:00025411730

Assinado de forma digital por
SANDRA MARA MENDES DA SILVA
BASSANI:00025411730
Dados: 2025.04.24 11:38:09 -03'00'

Doutora Sandra Mara Mendes da Silva Bassani
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes (Orientadora)

Documento assinado digitalmente

gov.br

EDENIZE PONZO PERES

Data: 24/04/2025 17:13:37-0300

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

Doutora Edenize Ponzo Peres
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes (Membro interno)

Documento assinado digitalmente

gov.br

MAYELLI CALDAS DE CASTRO

Data: 24/04/2025 12:25:56-0300

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

Doutora Mayelli Caldas de Castro
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes (Membro interno)

Documento assinado digitalmente

gov.br

IVAN ALMEIDA ROZARIO JUNIOR

Data: 24/04/2025 11:50:09-0300

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

Doutor Ivan Almeida Rozário Júnior
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes (Membro externo)

À minha doce mãe, Lídia, por todo amor, força e ensinamentos que moldaram quem eu sou.

À minha amada filha, Jhenifer, razão da minha caminhada e inspiração de vida.

E todas as mulheres pretas que trabalham, resistem e constroem, dia após dia, um futuro com mais igualdade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Senhor Jesus Cristo, pois sem Ele nada eu conseguiria fazer.

Aos meus pais, Cedir Justino e Lídia Maria de Paula Justino, que me deram o dom da vida e todo o amor que uma pessoa poderia receber.

Ao meu esposo, Adriano Medina Aguiar, pela parceria e por me ajudar neste processo de descoberta e autoafirmação.

À minha filha, Jhenifer Medina Justino, razão da minha caminhada e inspiração de vida.

Aos meus irmãos, Fabiana Justino e Cedir Justino Júnior, e aos meus cunhados, que compartilham comigo dificuldades e conquistas.

Aos meus sogros, José Vilmar Costa Aguiar e Marissandra Medina Aguiar, pelo apoio incondicional em todos os momentos.

À Sthefany Vitória Gonçalves Medina, minha enteada, que me apoiou em meu processo de autoafirmação.

À minha querida turma, 5º B de 2024, que me proporcionou a honra de conduzi-los em um processo de desvelamento de realidades.

Às professoras protagonistas do projeto — Alzeli, Chanele, Débora, Diely, Patrícia e Viviana — que comprovaram que a união coletiva de mulheres negras é uma poderosa ação contra-hegemônica.

Aos profissionais da escola em que aplicamos este projeto, em especial à diretora Sueli, à bibliotecária Brenna e à professora de informática Raquel, que me ajudaram em vários momentos deste percurso.

Às minhas amigas e professoras, Mestre Fabiana Marins e Doutoranda Giselle Lopes, pela leitura atenta e pelas valiosas observações À Prefeitura de Vitória, por me conceder licença às sextas-feiras, permitindo que eu cumprisse com as aulas presenciais do ProfLetras.

À Capes, por proporcionar vagas afirmativas, possibilitando meu estudo e minha qualificação profissional.

À escritora Noélia Miranda, por aceitar nosso convite para narrar sua história aos alunos e prefaciá-lo escrito por eles.

Ao corpo docente do ProfLetras do Ifes *Campus* Vitória, por nos apresentar o mundo acadêmico de maneira prazerosa e encantadora.

À minha professora orientadora, Sandra Mara Mendes da Silva Bassani, que, com paciência e zelo, contribuiu significativamente para minhas indagações ao longo deste processo.

À banca de doutores da qualificação, Edenize Ponzo Peres e Ivan Almeida Rozário Júnior, que contribuiu de forma significativa para a efetivação desta pesquisa.

Aos meus colegas do mestrado ProfLetras, que compartilharam as alegrias e angústias dessa jornada acadêmica. Em especial, à Lilia e à Andressa, pelas caronas solidárias e parceria no compartilhamento de aprendizagens e emoções.

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores no setor cultural - negros que 'usavam a cabeça.' Aprendemos desde cedo que a nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto era um ato contra-hegemônico. (hooks, 2021, p. 10)

RESUMO

Este trabalho objetiva averiguar o potencial da retextualização de narrativas orais de mulheres negras protagonistas em forma de história em quadrinhos (HQ) para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, estudantes da EMEF Otto Ewald Júnior, localizada em Itararé, no município de Vitória - ES. A proposta era promover a conscientização sobre a igualdade racial. Para tanto, fez-se necessário buscar estimular a criança para o autoconhecimento, motivando, por meio de um trabalho coletivo, a apreciação da sua imagem, da beleza de sua cor e de suas habilidades, minimando o sentimento de inferioridade e maximizando o sentimento de valorização. Partindo desse pressuposto, surgiu o interesse de desenvolver a pesquisa para comprovar a hipótese de que a proposta de retextualização de narrativas orais de mulheres negras, professoras da comunidade escolar da qual o educando faz parte, contribui para melhorar o interesse do aluno e de sua escrita, fomentando tanto a autoestima quanto o respeito à diversidade racial. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, e os instrumentos de coleta foram as entrevistas de professoras negras, a fim de compreender sua trajetória, destacando as formas de ver a vida, com as diversas limitações comuns às professoras negras, como o preconceito racial. Também foram utilizados dois questionários iniciais, um para identificar a motivação do aluno para a escrita em quadrinhos e os conhecimentos prévios sobre o gênero HQ, relacionando à temática étnico-racial, e o outro para verificar o nível de consciência acerca da igualdade racial, bem como o contexto sociocultural em que o estudante está inserido. Foi aplicado um último questionário para verificar se a hipótese levantada se confirmou após a aplicação de atividades que privilegiem a retextualização. A fundamentação teórica sobre os gêneros discursivos, a retextualização, a produção escrita e a igualdade racial se valeu, dentre outros autores, dos estudos de Bakhtin (1997), Marcuschi (2010; 2011), Antunes (2005; 2009), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Koch e Elias (2014), Solé (1998), Mendonça (2005), Bosi (1994), Cavalleiro (2023), Almeida (2019), bell hooks (2021), Ribeiro (2017), Benjamim (1987), Gonzalez (1884-1988) e na Lei nº 10.639/2003. Como resultado, observou-se que a relação dialógica entre as narrativas de mulheres negras inspiradoras e a consciência da própria realidade dos estudantes contribuiu para o fortalecimento da autoestima, o combate ao preconceito racial e o desenvolvimento de habilidades de produção textual. Além disso, foi desenvolvido um caderno pedagógico, em formato de e-book, com sugestões de estratégias que oportunizam o trabalho docente com a escrita.

Palavras-chave: narrativa oral; protagonismo da mulher negra; história em quadrinhos; retextualização; Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This study aims to investigate the potential of retextualizing oral narratives of Black women protagonists into comic book format for fifth-grade students at EMEF Otto Ewald Júnior, located in Itararé, Vitória - ES. The proposal sought to promote awareness of racial equality. To this end, it was necessary to encourage children's self-knowledge, motivating them, through collective work, to appreciate their image, the beauty of their skin color, and their abilities—undermining feelings of inferiority and fostering self-worth. Based on this premise, the research was developed to test the hypothesis that the retextualization of narratives from Black women teachers within the students' school community contributes to enhancing student interest in writing, while also fostering self-esteem and respect for racial diversity. The study employs a qualitative, action-research methodology, using interviews with Black female teachers to understand their experiences and perspectives, highlighting the challenges they face, such as racial prejudice. Additionally, two initial questionnaires were used: one to assess student motivation for writing comic strips and their prior knowledge of the comic book genre in relation to ethnic-racial themes, and another to evaluate students' awareness of racial equality and their sociocultural context. A final questionnaire was applied to verify whether the initial hypothesis was confirmed after implementing activities focused on retextualization. The theoretical framework on discourse genres, retextualization, writing production, and racial equality draws upon the works of Bakhtin (1997), Marcuschi (2010; 2011), Antunes (2005; 2009), Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), Koch and Elias (2014), Solé (1998), Mendonça (2005), Bosi (1994), Cavalleiro (2023), Almeida (2019), bell hooks (2021), Ribeiro (2017), Benjamim (1987), Gonzalez (1884-1988), and Law No. 10.639/2003. As a result, it was observed that the dialogic relationship between the inspiring narratives of Black women and students' awareness of their own reality contributed to strengthening self-esteem, combating racial prejudice, and developing writing skills. Furthermore, a pedagogical guide was developed in e-book format, offering suggested strategies to support teachers in their writing instruction.

Keywords: oral narrative; black women's protagonism; comic books; retextualization; Law 10.639/2003.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Foto da fachada da escola Otto Ewald Júnior.....	34
Figura 2 - Infográfico sobre a letalidade de mortes violentas no Brasil no ano de 2023	56
Figura 3 - Gráfico raça/cor das vítimas de feminicídio e demais mortes violentas, 2023.....	62
Figura 4 - Possibilidades de retextualização conforme Marcuschi.....	78
Figura 5 - Modelo das operações textuais- discursivas na passagem do oral para escrito.....	79
Figura 6 – Esquema de sequência didática.....	85
Figura 7 - Início do projeto de leitura e escrita.....	98
Figura 8 - Estudantes analisam exemplares das HQs.....	100
Figura 9 - Leitura/escuta do curta-metragem Amor ao cabelo.....	103
Figura 10 - Capa 1 da HQ “A vaca na lua”, de Maurício de Sousa e questões.....	107
Figura 11 - Capa 2 da HQ “Eu vou cuidar dela”, de Maurício de Sousa e questões.....	107
Figura 12 - Capa 3 da HQ “O sumiço do Coelho”, de Maurício de Sousa e questões..	108
Figura 13 - Leitura/escuta da narrativa de - Semayat Silva e Oliveira.....	111
Figura 14 - Momento da Leitura/escuta da narrativa de oral da professora Chanele....	116
Figura 15 - Momento da Leitura/escuta da narrativa de oral da professora Patrícia.....	118
Figura 16 - Momento da Leitura/escuta da narrativa de oral da professora Viviana.....	120
Figura 17 - Momento da Leitura/escuta da narrativa de oral da professora Alzeli... ..	122
Figura 18 - Momento da Leitura/escuta da narrativa de oral da professora Diely... ..	124

Figura 19 - Racismo sem querer - Quadrinhos Ácidos.....	126
Figura 20 - Estudante realizando a questão 6 - Retextualização da tira “Racismo sem querer”.....	129
Figura 21 - Estudante no laboratório de informática para fazer a leitura da gravação das narrativas para a transcrição para o roteiro distribuído.....	130
Figura 22 - 1º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Viviana criada pelo G1..	133
Figura 23 - 1º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Chanele criada pelo G2.	134
Figura 24 - 8º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Alzeli criada pelo G4.....	135
Figura 25 - 7º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Patrícia criada pelo G3..	136
Figura 26 - 12º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Chanele criada pelo G2.....	137
Figura 27 - Momento da Infância - 2º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Patrícia criada pelo G3.....	137
Figura 28 - Momento com a família - 2º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Diely criada pelo G5.....	138
Figura 29 - Episódio de racismo - 6º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Alzeli criada pelo G4.....	138
Figura 30 - Momento atual - 11º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Diely criada pelo G5.....	138
Figura 31 - 2º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Chanele criada pelo G2.	140
Figura 32 - VERSÃO MANUAL - 7º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Diely criada pelo G5.....	140
Figura 33 - VERSÃO DIGITAL - 7º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Diely criada pelo G5 em colaboração com a professora-pesquisadora.....	141
Figura 34 - Estudantes e professoras-protagonistas fazem a Avaliação do projeto no	

dia do Evento.....	144
Figura 35 - Comunidade escolar no evento com a escritora Noélia.....	145
Figura 36 - Capa do folheto digital dos estudantes - Distribuído no dia da formatura...	148
Figura 37 - Estudantes do 5º ano B autografam os livros e presenteiam os alunos do 5º A no dia da formatura.....	148
Figura 38 - Estudantes do 5º ano B presenteiam a servente de limpeza Rosana com o folheto escrito por eles.....	149
Figura 39 - A escola ganhou a homenagem Olga Maria Borges pelo trabalho realizado com a temática étnico-racial.....	150
Figura 40- Capa do Produto Educacional.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das respostas do questionário de entrevistas.....	37
Quadro 2 - Dissertação de mestrado: Retextualização de narrativas orais de Ribeirinhas de Várzea Grande - MT, de Devanil Lopes da Costa.....	42
Quadro 3 - Dissertação de mestrado: Do oral para o escrito: retextualização do caso no 8º ano do Ensino Fundamental, de Francisca Figueirêdo Feitosa Tavares	43
Quadro 4 - Dissertação de mestrado: Produção de histórias em quadrinhos (HQ) no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, de Maria de Lourdes Oliveira Almeida.....	44
Quadro 5 - Dissertação de mestrado: Diversidade étnico-racial: uma releitura do estereótipo da mulher negra em textos publicitários, de Isaldete Ribeiro Silva Passero.....	45
Quadro 6 - Dissertação de mestrado - Literatura afro-brasileira e ressignificação da identidade negra no contexto escolar, de Elaine Sampaio de Carvalho.....	47
Quadro 7 - Campo de atuação.....	70
Quadro 8 - Síntese de práticas leitoras.....	75
Quadro 9 - Síntese de práticas escritoras.....	82
Quadro 10 – Síntese da SD do projeto de leitura e escrita.....	89
Quadro 11 - Questão 4 - De que forma a escola pode contribuir para o combate ao racismo?.....	93
Quadro 12 - “Questão 6b -Alguns professores já trataram do assunto sobre a cultura e história da população negra de forma inesquecível? Comente.”.....	95
Quadro 13 - Respostas de 5 a 10 do QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	98
Quadro 14 - Comentários dos estudantes acerca da pesquisa sobre protagonistas negros.....	109
Quadro 15 - Resultado da análise das HQs de acordo com as OD.....	141
Quadro 16 - Questão 5b - Você compreendeu por que as mulheres negras da sua	

escola foram escolhidas para serem protagonistas? Comente.....	153
Quadro 17 - Questão 6 - O que você sentiu e o que mais chamou sua atenção ao ler/escutar os relatos das professoras negras de sua comunidade escolar?.....	153
Quadro 18 - Questão 9b - Você acha que a história em quadrinhos que você produziu pode ajudar a despertar outras pessoas para a questão do respeito e valorização da trajetória da mulher negra? Comente.....	155
Quadro 19 - Questão 10 - No dia da divulgação dos resultados, você teve a oportunidade de ouvir a trajetória de uma escritora negra de histórias infantis. O que chamou a sua atenção no relato que ela fez?.....	156
Quadro 20 - Questão 11 - “Comente algum ponto positivo ou negativo do projeto.”.....	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Questão 1 - Já sofreu alguma situação de preconceito racial na escola?...	92
Gráfico 2 - Questão 2 - Você já presenciou alguma situação de preconceito racial com algum colega?.....	92
Gráfico 3 - Questão 3 - Você tem algum familiar que concluiu o Ensino Superior?...	93
Gráfico 4 - Questão 5 - Você sabia que existe uma lei que determina que as escolas devem trabalhar a cultura e história afro-brasileira e africana?.....	94
Gráfico 5 - Questão 6a - Algum professor já tratou do assunto sobre a cultura e história da população negra de forma inesquecível? Comente.....	95
Gráfico 6 - Questão 7 - Você acha que as mulheres negras sofrem mais discriminação do que as mulheres brancas?.....	96
Gráfico 7 - Questão 8 - Você gostaria de participar de atividades e projetos que valorizem a trajetória de mulheres negras da sua comunidade escolar?.....	97
Gráfico 8 - Questão 1 - “O curta-metragem ‘Amor ao cabelo’ e a leitura da história em quadrinhos ‘O sumiço do coelho’ contribuíram para despertar você quanto à valorização da identidade e autoestima na diversidade racial?”	151
Gráfico 9 - Questão 2 - A ordem com que os módulos foram apresentados contribuiu para que você já imaginasse como escrever a sua história em quadrinhos?.....	151
Gráfico 10 - Questão 3 - A leitura do relato pessoal da jornalista Semayat e da tira ‘Racismo sem querer’ contribuíram para que você refletisse sobre a desigualdade social e mecanismo do racismo?.....	152
Gráfico 11 - Questão 4 - As estratégias de leitura utilizadas facilitaram a sua compreensão de texto?.....	152
Gráfico 12 - Questão 5a - Você compreendeu por que as mulheres negras da sua escola foram escolhidas para serem protagonistas? Comente.....	152
Gráfico 13 - Questão 7 - Você acha que ler/escutar relatos de mulheres negras ajudaram com que você percebesse a discriminação racial presente na sociedade?..	154
Gráfico 14 - Questão 8 - O processo de produção de história em quadrinhos foi	

importante para que você refletisse sobre a sua própria conduta em relação ao racismo?..... 155

Gráfico 15 - Questão 9a - Você acha que a história em quadrinhos que você produziu pode ajudar a despertar outras pessoas para a questão do respeito e valorização da trajetória da mulher negra? Comente..... 155

SUMÁRIO

1. CABRUM, ESCURECEU! EU, MULHER, NEGRA, PROFESSORA E PESQUISADORA.....	20
2. SPLASH! MERGULHANDO NA PERIFERIA DE ITARARÉ E EMEF OTTO EWALD JÚNIOR: BAIRRO, ESCOLA, PROFESSORAS E ESTUDANTES.....	32
2.1 ESCOLA E COMUNIDADE: DIÁLOGOS.....	32
2.2 PROFESSORAS NEGRAS PROTAGONISTAS.....	34
2.3 MEU QUINTO ANO.....	39
3. ZAP! ILUMINANDO AS BASES TEÓRICAS: DIÁLOGOS COM OUTRAS PESQUISAS.....	41
4. POW! DEIXA O MEU CABELO EM PAZ! IMPACTOS DO RACISMO ESTRUTURAL.....	48
4.1 RACISMO ESTRUTURAL.....	49
4.2 APARATOS LEGAIS: POR UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA.....	52
4.3 MULHER NEGRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	59
5. CRAC! NARRATIVAS ORAIS E RETEXTUALIZAÇÃO: CAMINHOS PARA O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA.....	66
5.1 GÊNEROS ORAIS NA EDUCAÇÃO.....	68
5.1.1 Narrativas orais como resgate da memória.....	70
5.2 PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA.....	74
5.3 RETEXTUALIZAÇÃO COMO PRÁTICA DE ESCRITA NA ESCOLA.....	77
5.4 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.....	80
6. TIC-TAC! PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	83
6.1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	83

6.2 APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA E ESCRITA.....	84
7. PLIM! APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	90
7.1 QUESTIONÁRIO INICIAL COM OS ALUNOS.....	91
7.2 AULA 1 – APRESENTAÇÃO INICIAL – EXPLICANDO O PROJETO PARA OS ESTUDANTES.....	97
7.3 AULA 2 – MOTIVAÇÃO.....	102
7.4 AULAS 3 E 4 – MÓDULO I - GÊNERO DISCURSIVO NARRATIVA ORAL.	109
7.5 AULAS 5,6,7 E 8 – MÓDULO II – LEITURA/ESCUA DE NARRATIVAS ORAIS DE MULHERES NEGRAS.....	112
7.5.1 Narrativa oral da professora e pedagoga Chanele.....	113
7.5.2 Narrativa oral da professora Patrícia.....	116
7.5.3 Narrativa oral da professora Viviana.....	118
7.5.4 Narrativa oral da professora Alzeli.....	120
7.5.5 Narrativa oral da professora Diely.....	122
7.6 AULAS 9 E 10 – MÓDULO III – GÊNERO DISCURSIVO HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	124
7.7 AULAS 11,12,13 E 14 - MÓDULO IV– RETEXTUALIZAÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS EM HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	129
7.8 AULAS 15, 16 E 17- PRODUÇÃO FINAL E ANÁLISE DO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO.....	132
7.9 AULA 18 - DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS.....	142
7.10 QUESTIONÁRIO FINAL.....	150
8 CLICK! CADERNO PEDAGÓGICO.....	159
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162

REFERÊNCIAS.....	165
ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO.....	170
ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO.....	171
ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO E VEICULAÇÃO DE IMAGEM.....	172
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL PARA OS ESTUDANTES.....	173
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA OS ESTUDANTES.....	174
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL.....	176
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS.....	178
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	180

1. CABRUM, ESCURECEU! EU, MULHER, NEGRA, PROFESSORA E PESQUISADORA

A pesquisa proposta não trata apenas de um vislumbre acadêmico, mas de uma consciência pessoal. Eu, mulher, negra, professora, pesquisadora, não posso me silenciar diante de um fazer pedagógico que ajuda a fortalecer o racismo na sala de aula. Cavalleiro (2023) confirma que muitas situações na rotina escolar contribuem para que as crianças e os adolescentes aprendam a cristalizar ideias preconceituosas. Podemos citar, dentre outras: o afastamento entre professores e alunos, evidenciado em comportamentos que visam evitar o contato físico e o diálogo, bem como a utilização de materiais didáticos que não contemplem a diversidade, servindo mais para constranger o estudante negro do que para promover a sua aceitação.

Nesse sentido, o percurso do mestrado me possibilitou o aumento do nível de consciência sobre as questões raciais, permitindo o desenvolvimento de uma postura crítica como pesquisadora. Nessa posição, busco formas de denunciar o quão triste e doloroso é o conflito étnico que permeia as relações na sociedade, refletindo no ambiente escolar.

No ano de 2023, a Lei Federal nº 10.639/2003, que trata da educação das relações étnico-raciais, completou 20 anos, porém, em toda a minha trajetória escolar, não tive um letramento literário de representatividade negra. Ao contrário, as narrativas com que tive experiência traziam o negro com uma imagem estereotipada, assim como nas mídias televisivas. Além disso, os livros didáticos apenas mostravam o afrodescendente como escravo ou em uma postura de subserviência. Por muitos anos, o direito à escola para essas pessoas foi negado, comprovando que a desigualdade social é um legado do período colonial.

O racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados. Exploração que gerava riqueza e poder, sem nenhum custo-extra para o branco colonizador e opressor. (Sant'Anna, 2005, p. 42)

Eu era uma criança tímida e bastante determinada, a caçula de uma família de três irmãos, filha de uma mãe servente de limpeza e de um pai lavador de carros. Uma menina que bem cedo se tornou uma ávida observadora do mundo ao seu redor. Apesar de ter nascido em Vitória-ES, em 1988, sempre fui moradora da cidade da

Serra-ES. Gostava de subir em árvores, brincar até tarde na rua e era muito competitiva. Se ganhasse qualquer agrado de meus pais, era muito valorizado. Minha mãe, dona Lídia, sempre nos avisava qual presente nos daria e quando poderia comprá-lo, deixando-nos cheios de expectativa. Lembro-me, inclusive, da boneca da Estrela que ganhei no natal.

As poucas bonecas que ganhei eram brancas, com olhos azuis ou verdes, representando um perfil eurocêntrico. Eu as achava lindas e pensava: “Minha filha será assim”. Como criança inocente, não imaginava que, ali, já se manifestava a ausência de representatividade negra. Em mim, crescia a crença de que as mulheres brancas eram mais bonitas. Em meu lar, reinou o silêncio em relação ao racismo, como uma forma de nos proteger.

Quando criança, dona Lídia penteava o meu cabelo, e, às vezes, isso era um martírio, pois embaraçava facilmente. No início do convívio escolar, o contato com outras crianças fazia com que eu percebesse que as tranças, coquinhos, rabos de cavalo, eram feitos apenas em cabelos com a textura do meu, enquanto os outros eram soltos. Esse contexto gerou em mim um complexo de inferioridade, agravado por um episódio: quando eu estava na escola, uma colega colocou as mãos sobre a minha cabeça e cantou: “bom, bom, bombril”. Provavelmente, ela não tinha ideia do quanto essa atitude me marcou.

Dessa forma, se, antes, eu já não soltava o cabelo, depois desse episódio, fiquei ainda mais retraída, tanto que, na adolescência, gostava de alisar meu cabelo, mesmo que os produtos fossem fedorentos e ferissem meu couro cabeludo, queria ter o cabelo “arrumado”, pois ele armado tinha uma associação a desleixo. Cavalleiro (2023) explica que, devido ao estigma relacionado ao pertencimento étnico, a criança negra se torna vítima de ofensa, funcionando como fio condutor para a propagação do preconceito. A associação do cabelo crespo a uma esponja de aço não foi casual, mas fruto de estereótipos — imagens prontas e preconceituosas atribuídas ao negro.

Minha infância foi marcada pela ausência da minha mãe que, por causa do trabalho e do cansaço, não conseguia ter um tempo de qualidade conosco. Apesar disso, era muito carinhosa no pouco tempo que tinha: dava colo, nos abraçava e dizia que nos

amava, era muito preocupada com a nossa alimentação. Mais tarde, percebi que o trabalho era, para ela, uma válvula de escape dos constantes conflitos com o meu pai. As manhãs que se seguiam às noites tumultuadas eram sempre difíceis. Precisávamos acordar cedo para pegar o ônibus para a creche de tempo integral, em Vitória-ES, que ficava próxima ao local de trabalho da minha mãe. Nesse trajeto, eu costumava adormecer em seu colo ou contemplar a paisagem pela janela do transporte coletivo.

Como uma criança curiosa, desejava descobrir o significado daquele emaranhado de letras que fazia as pessoas ficarem sérias e encantadas. Por isso, pedia que minha mãe me contasse as histórias dos livros que lia, inclusive das Sagradas Escrituras - foi com ela que aprendi sobre Deus. Ela me apresentou ao Senhor como alguém que eu pudesse buscar e esperar respostas. Descobri, nesses trajetos, a razão pela qual fui batizada com o nome Camila. Minha mãe contou que era o nome de uma personagem linda e bondosa de uma história que havia lido. Achando o nome simples e bonito, decidiu que seria o nome da sua filha mais nova.

Atualmente, reconheço que dona Lídia foi vítima de uma sociedade opressora, precisando conciliar as exigências do trabalho com as responsabilidades domésticas. Gonzalez (1984), em sua obra *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, destaca como a sociedade brasileira impõe à mulher negra uma condição de exploração e marginalização, seja como a "mulata endeusada" nos desfiles de Carnaval, a empregada doméstica ou, frequentemente, a cozinheira, servente ou trocadora de ônibus. A autora analisa como o racismo e o sexismo estruturam a sociedade, sustentados pelo mito de que todos são iguais perante a lei. Esse contexto influenciou minha mãe a nos ensinar que estudar era essencial para "ser alguém na vida".

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto. (Gonzalez, 1984, p. 226)

Lembro-me de quando minha mãe me contou sobre o meu nascimento, uma memória traumática para ela. Quando entrou em trabalho de parto, a energia elétrica de nossa casa havia sido cortada, e meu pai estava desempregado. Ela precisou deixar meus irmãos, de 6 e 8 anos, no escuro para ir ao hospital com meu pai. Ao

chegar, não foi bem recepcionada pela equipe médica. Sentindo muitas dores e preocupada com meus irmãos, ela pensou que iria morrer. Eu sempre observei o esforço da minha mãe e tinha um medo muito grande de perdê-la, dizia que queria crescer logo para ajudá-la; sua fala era carregada de emoção e percebia como era a complexidade do seu coração em deixar seus filhos em uma creche integral ou em casa sozinhos.

O contato com os relatos da minha mãe foi essencial para a minha aproximação com ela e com os livros. Sua história de vida, marcada por desafios, inspirou-me a valorizar os estudos. Apesar de todas as dificuldades, ela me incentivava constantemente a buscar o Ensino Médio e o Superior, algo muito significativo, considerando que ela havia estudado até a 7ª série.

A comunidade onde vivíamos, no município da Serra-ES, era diferente da nossa realidade. Na rua em que morávamos, nossa casa tinha a fachada mais simples. Éramos uma das poucas famílias negras do local. Minha mãe dizia que a conquista da nossa casa foi um verdadeiro milagre. O piso interno era rústico, feito com tacos de madeira; as paredes tinham muitos rabiscos feitos por mim e meus irmãos. A simplicidade marcava o nosso lar: poucos móveis, muitos doados pela patroa da minha mãe, panelas amassadas e um fogão cujas bocas frequentemente não funcionavam. Durante muitos anos, dividimos um único colchão no chão para dormir, ajustando-nos às condições que tínhamos.

Mamãe contava que desde pequena tinha a responsabilidade grande de cuidar dos irmãos mais novos para que meus avós pudessem trabalhar. Essa mesma responsabilidade de cuidar foi transferida para minha irmã mais velha, que tinha 12 anos. Sem nenhuma supervisão de adultos, por volta de 6 anos, tive minha irmã Fabiana como minha mentora. Conseguíamos nos “virar” sozinhas, enquanto meu irmão mais velho trabalhava, nesta época, com 14 anos. Se a situação fosse particularmente complicada, chamava minha irmã para me ajudar. Ela cozinhava, limpava e cuidava. Sua postura comigo ia da proteção à reprovação, era arredia, como se descarregasse em mim a frustração por também não ter recebido o afeto de que necessitava.

Recordo-me da falta de itens básicos, como uma refeição completa, roupas e das dificuldades diárias, como entrar pela porta dos fundos do transporte coletivo para usar o dinheiro da passagem na compra de biscoitos. Houve momentos em que precisei faltar às aulas porque meus pais não tinham como custear a passagem.

Para mim, visitar as casas das minhas amigas brancas da rua onde morava era um momento de alegria. As mães me acolhiam como se fosse parte da família, e eu cultivava amizades. Percebia que eram lares onde as mães tinham tempo para cuidar dos filhos, preparar lanches e até estudar juntos para as provas. Tudo seguia uma rotina bem organizada, e a casa estava sempre em ordem. Os pais conseguiam oferecer tempo de qualidade para seus filhos, ir à praia e celebrar a ceia de natal — experiências que pude vivenciar graças a essa acolhida.

Entretanto, essa convivência também me levou a construir uma autoimagem negativa. Comparava-me constantemente às minhas amigas e sentia que faltava algo em mim. Na televisão, as apresentadoras brancas, como Angélica e Xuxa, reforçaram a ideia de que minha aparência não era suficiente. Costumava colocar uma toalha na cabeça para imaginar um cabelo liso, com balanço, pois não gostava da textura do meu cabelo crespo. Como uma criança negra retinta, sempre fui vítima de comentários racistas sobre meu cabelo, como "cabelo ruim", "cabelo duro" ou "cabelo de pico". Cavalleiro (2023) afirma sobre a dificuldade que as crianças negras têm de construir uma identidade positiva de si mesmas, visto que há um desejo impossível de se tornarem brancas.

Toda essa realidade impactou profundamente minha formação, tanto como pessoa quanto como docente. Ao me deparar com alunos que enfrentam situações de desigualdade social e racial, sinto-me capaz de me identificar com suas vivências, o que me leva a adotar um olhar mais atento e acolhedor. Além disso, atuar como pesquisadora na questão racial e mostrar que, por meio da fala e da escrita, é possível deixar marcas, recuperar histórias e produzir novas narrativas foi uma experiência transformadora e gratificante, especialmente ao contribuir para a melhora da autoestima dos meus alunos.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando criança, na escola pública São Vicente de Paulo, na cidade alta de Vitória, eu não me recordo de ter vivenciado um

trabalho específico com a leitura e a escrita. O método era tradicional, baseado na repetição de sílabas para assimilar a leitura. Não tive dificuldade em ser alfabetizada, aprendi rápido, talvez pela facilidade das sílabas do meu nome. Em casa, copiar os poemas do livro tornou-se um passatempo. Apesar do meu gosto pelo aprendizado, a forma de ensinar não tinha relação com as vivências do alunos, tampouco compromisso com uma educação antirracista.

Lembro-me de um trabalho realizado no terceiro ano, o qual me marcou. A professora pedia para que os familiares comprassem a “A Gazetinha”, um suplemento do jornal “A Gazeta” destinado ao público infantil, para que, na sala de aula, explorássemos os textos presentes nele. O que eu amava, na verdade, eram as histórias em quadrinhos encontradas nesse material. Contudo, naquela época, devido às condições financeiras não favoráveis, não era possível adquirir o material, então, ficava à mercê da bondade de algum colega que não se importasse em compartilhá-lo comigo. Como criança negra e pobre, essa situação não ajudou na promoção da minha autoestima, pelo contrário, o sentimento de inferioridade me fez acreditar que a mim cabia apenas uma parte e não o todo.

Contudo, assim como essa professora influenciou de forma negativa na minha subjetividade, tive um professor que promoveu minhas potencialidades. No Ensino Médio, estudei na escola pública da rede estadual EEEFM Francisca Peixoto Miguel, na Serra-ES. Lá, conheci um professor de literatura - inclusive, negro – que, além de ter um projeto de coral na escola do qual eu fizera parte, também ministrava a disciplina de literatura de uma forma muito prazerosa. Conheci alguns autores clássicos, tais como Bernardo Guimarães, Machado de Assis, Gil Vicente e José de Alencar. Esse educador explorava muito mais a leitura que atividades de análise gramatical. Talvez, seu olhar para a aptidão que tínhamos para cantar me despertou para o interesse por ser professora de Língua Portuguesa.

Esse período foi desafiador para mim, porque comecei a trabalhar como menor aprendiz em uma empresa para ajudar nas despesas de casa. Ao fim do Ensino Médio, eu estava dividindo o meu tempo entre estudar de manhã, trabalhar como menor aprendiz à tarde e frequentar o projeto Universidade para Todos à noite, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Participando desse cursinho preparatório, consegui me preparar para o vestibular e fui aprovada no curso de

Letras-Português na UFES, trazendo grande orgulho e felicidade para minha família, visto que era a primeira a cursar a Universidade pública.

Ao entrar na Universidade e por incentivo da minha mãe, resolvi pôr o cabelo humano, *mega hair*, pois seria a oportunidade de ter cabelos lisos e compridos, um sonho de criança. Confesso que quando coloquei me senti uma rainha, tive minha autoestima elevada. Mas a cada manutenção percebia que meu cabelo natural quebrava. Isso me fez ficar dependente do *mega*, pois sem ele parecia que estava ficando careca. Existia uma pressão social que fazia com que eu me adequasse ao padrão social eurocêntrico, negando a minha própria identidade.

Tem uma música antiga chamada “Nêga do cabelo duro” que mostra direitinho porque eles querem que o cabelo da gente fique bom, liso e mole, né? É por isso que dizem que a gente tem beiços em vez de lábios, fornalha em vez de nariz e cabelo ruim (porque é duro). E quando querem elogiar a gente dizem que a gente tem feições finas (e fino se opõe a grosso, né?). E tem gente que acredita tanto nisso que acaba usando creme prá clarear, esticando os cabelos, virando leidi e ficando com vergonha de ser preta. (Gonzalez, 1984, p.234)

Na graduação, fiquei empolgada com a grade curricular, com os professores, com as oficinas que eram ministradas e com todos os colegas que fiz na época. Lembro que na minha turma, havia poucos colegas negros, retintos como eu menos ainda. Era interrogada pelas pessoas onde trabalhava como menor aprendiz se eu tinha sido aprovada por causa das cotas para negros, que naquela época ainda não era uma lei. No 4º período, não consegui ingressar logo em um estágio, uma vez que trabalhava como atendente e, por questões financeiras, não possuía segurança até então para me desligar.

Antes de concluir o curso, porém, fiz estágio supervisionado na EMEF Eliane Rodrigues Neves com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno. Nesse período, despertei-me para a dificuldade que existe em nosso meio educacional no que concerne à leitura e escrita, necessitando de um planejamento nessa área. A maioria destes estudantes eram negros, com histórias de vidas marcadas pelo abandono escolar e necessidade de trabalho precoce. Moradores de um bairro antigo, às margens do Rio Santa Maria na Ilha das Caieiras, região de São Pedro, que tentavam retornar à escola por busca de melhores oportunidades. Percebi que, o aprendizado não poderia se dar de forma descontextualizada com as

reais necessidades dos alunos, era imprescindível trabalhar a autoestima, promovendo um espaço em que as suas identidades fossem valorizadas.

Essa experiência me marcou tanto que decidi iniciar a minha carreira como professora. Trabalhei, primeiro, em 2010, em uma creche particular como professora pré-escolar. Eu comecei a dar aula para crianças entre 4 e 5 anos. Nesta época, fui convidada para ingressar como professora em uma escola de Ensino Fundamental da rua onde morava.

Em 2011, atuei como professora de produção de texto para alunos do 3º ao 5º ano até o final do ano de 2012. Nesse mesmo ano, participei do projeto de reforço escolar de uma instituição próxima à UFES, onde atendíamos, de forma personalizada, os alunos da rede privada dos bairros vizinhos. Nesse período, vi a necessidade de fazer uma especialização em Psicopedagogia Institucional, já que lidava com crianças com dificuldade de aprendizagem. Paralelamente, tive a minha primeira experiência de trabalhar como professora regente com alunos de Ensino Médio em uma escola particular.

No ano de 2013, participei do processo seletivo da rede SESI e fui aprovada. Atuei, então, como professora de português do projeto de reforço escolar dos anos iniciais e me percebi alfabetizando. Nessa época, senti a necessidade de fazer a segunda especialização em Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais e na EJA; mais adiante, fiz a segunda graduação em Pedagogia em uma rede privada. Atuei na escola SESI até meados de 2021.

As experiências que tive na rede particular me mostraram que eu era uma professora negra em um espaço majoritariamente branco. Em nenhuma dessas escolas que trabalhei vi projetos que valorizassem a cultura afro-brasileira ou indígena de forma significativa. Gradualmente, percebi que a ausência de um questionamento sobre a diversidade étnica no cotidiano escolar, quer por parte das professoras, quer por parte da equipe técnica ou da direção evidenciavam o despreparo e desinteresse da escola em lidar com o conflito étnico. Embora o racismo não tenha origem nem manifestação exclusiva no ambiente escolar, é fundamental reconhecer o papel da escola na sua perpetuação e, principalmente, na luta para combatê-lo.

Decidi, então, desenhar uma nova trajetória para minha vida profissional, fiz o concurso público e passei. Em 2021 fui convocada para assumir o cargo do concurso de magistério da Rede Municipal de Vitória, onde atuo como professora regente de uma turma de 5º ano. Paralelo a isso, lecionei como professora regente no Ensino Médio em uma escola pública do município de Vitória por meio da Designação Temporária.

Em 2023, ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e as discussões realizadas durante o ProfLetras, atrelada a minha trajetória de vida, fizeram-me concluir que boa parte dos alunos apresentam muitas dificuldades para escrever, mesmo no final do Ensino Médio, porque as condições gerais em que o estudo acontece não contribuem para o estímulo à leitura, tampouco para o persistente exercício de se escrever textos representativos.

Geraldi (2011) enfatiza que o ensino da Língua Portuguesa deve ser pautado nestas três práticas: leitura, produção de texto e análise linguística. No entanto, ao trabalhar com as duas extremidades da educação básica, o Fundamental I e o Ensino Médio, percebi que o ensino da língua materna alcançou o *status* de uma prática simulada, conforme Geraldi (2011) nomeia, em que não há um trabalho significativo que permita ao aluno o domínio da língua padrão na sua modalidade oral e escrita.

bell hooks ¹(2021), em seu livro *Ensinando a transgredir: educação para a liberdade*, relata a experiência que teve de estudar em uma escola onde todas as professoras eram negras e faziam de tudo para conhecer os alunos e nutrir seus intelectos. Fui movida por um compromisso político, de tornar a experiência do aprendizado como revolução.

Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a que igreja íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava. Frequentei a escola num momento histórico em que era ensinada pelas mesmas professoras que haviam dado aula para a minha mãe, as irmãs e aos irmãos dela. Meu esforço e minha capacidade de aprender sempre eram contextualizados dentro da estrutura de experiências das várias gerações da família... Naquela época, ir à escola era pura alegria. (hooks, 2021, p. 11)

¹ A autora opta por grafar seu nome com letras minúsculas como um posicionamento político, rejeitando hierarquias e normas tradicionais de nomeação. Em respeito à sua escolha, mantemos essa grafia ao longo desta dissertação..

Compreendi, então, que o ensino da língua materna precisa ser comprometido com a luta contra desigualdades sociais e econômicas, apontando para o aluno as razões pelas quais se deve aprender uma variedade linguística que não é o de seu grupo, não para a sua adaptação, mas para a transformação das condições de marginalidade.

Dessa forma, o percurso de vida que trilhei ampliou minha compreensão sobre a complexidade das relações sociais e educacionais, especialmente no que se refere à promoção de uma educação antirracista. Durante minhas aulas no mestrado, observar alunas negras do Campus de Vitória ostentando seus cabelos naturais fez com que eu me sentisse parte de um espaço de resistência. Reconheço, ainda, que a possibilidade de alcançar o título de mestre só se tornou realidade graças à implementação das ações afirmativas das cotas raciais.

Paralelamente, ao me perceber como mulher negra em um ambiente escolar onde professoras adotavam tranças como expressão de sua identidade afro, fui despertada para a importância desse ato contra-hegemônico. Esse contexto fortaleceu minha autoestima e o senso de luta, levando-me a adotar as tranças como identidade afro, agora livre do medo ou da vergonha, embasada em um posicionamento ético e político. Como professora-pesquisadora, reconheço a urgência de práticas que desconstruam estereótipos raciais e promovam a construção de uma identidade positiva para todos os alunos, respeitando suas histórias, culturas e potencialidades.

Diante desse contexto, a Lei Federal nº 10.639/2003 surge como um documento protagonizado pelos movimentos sociais, em busca de políticas públicas que visem reparar, reconhecer e valorizar a população negra, na tentativa de reverter a desigualdade racial em vários âmbitos da sociedade. Essa lei alterou a Lei Federal nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), ao tornar obrigatório o ensino da Cultura e da História Afro-Brasileira e Africana, bem como a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A Lei Federal nº 11.645/2008, que ampliou a Lei nº 10.639/2003, trouxe a importante determinação de incluir o ensino da Cultura e da História dos povos indígenas no currículo escolar. Contudo, devido à necessidade de delimitação temática e

metodológica, compreendemos que a abordagem das questões relacionadas aos povos indígenas envolve conceitos teóricos específicos que não se encaixam no escopo desta pesquisa.

Mesmo com a existência legal, o valor atribuído ao negro ainda provoca discriminações no cotidiano escolar com falas racistas escamoteadas em forma de elogios, ou falas racistas desveladas, com piadas que ridicularizam os traços físicos e sua capacidade intelectual. Considera-se, ainda, que a identidade de pessoas negras é profundamente impactada pela dificuldade de encontrar referências positivas relacionadas à sua origem e história.

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário, do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. (Munanga, 1996, p. 220 e 221)

Nesse contexto, as narrativas orais de mulheres negras, que atuam como professoras e protagonistas em suas comunidades escolares, assumem um papel essencial ao ampliar as discussões em sala de aula sobre questões de gênero, classe e raça.

A escolha de cinco mulheres negras como foco deste trabalho está fundamentada em sua representatividade e na capacidade de engajar os alunos de maneira subjetiva por meio de suas histórias de vida. Essas narrativas oferecem uma perspectiva inspiradora, permitindo que os alunos acompanhem de forma mais próxima às trajetórias de superação e transformação dessas mulheres. Isso fortalece a conexão entre educação e identidade.

É importante ressaltar que todas as mulheres negras, independentemente de suas funções, devem ser ouvidas, consideradas e valorizadas. Contudo, para esta pesquisa, optei por destacar as professoras, devido à sua capacidade de promover a autoestima dos alunos e atuar como aliadas no combate ao racismo e na promoção da igualdade - assim como na reflexão acerca da quebra de estereótipos. Dessa maneira, os estudantes podem perceber, de perto, como a educação pode transformar realidades.

A mulher negra é com frequência apresentada de avental e lenço na cabeça; de outras vezes, aparece empunhando trouxas de roupa suja. Mas

a mulher branca é apresentada com vestidos, saias e bolsas; enfim, roupas de passeio e de trabalho. Aos homens negros é reservado o lugar de trabalhador rural, lixeiro, operário da construção civil etc. (Sant'Anna, 2005, p. 58)

Para corroborar essa visão, a produção do gênero HQ pode ser utilizada, conforme Vergueiro (2022), em qualquer tema, bem como em qualquer nível de escolaridade, por seu caráter lúdico e globalizador.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender o potencial da retextualização de narrativas orais de mulheres protagonistas negras em forma de histórias em quadrinhos para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, para promover, de forma adequada a esse público, a sensibilização e a consciência sobre a igualdade racial.

Os objetivos específicos:

1. Conhecer as narrativas de mulheres negras a partir das narrativas de suas trajetórias de vida;
2. Entender os mecanismos linguísticos e discursivos durante a construção de gêneros orais;
3. Desenvolver o gênero discursivo História em Quadrinhos (HQ) e seus elementos constitutivos;
4. Construir novos textos por meio das técnicas de retextualização e de produção de novos sentidos;
5. Refletir, sob olhar crítico, sobre o racismo nas práticas sociais e a sua força na manutenção das desigualdades sociais;
6. Divulgar as produções textuais em formato de coletânea de HQs, evidenciando as estratégias de linguagem inseridas no processo de criação literária;
7. Elaborar um caderno pedagógico, em formato *e-book*, com sugestão de estratégias que oportunizem o trabalho docente com a produção textual.

No cotidiano escolar, é indispensável romper com o silêncio por meio de abordagens pedagógicas que fomentem uma memória de autoestima e pertença à cultura afro-brasileira. Essas práticas estabelecem relações de identidade e afetividade, especialmente ao aproximar professoras e alunos.

2. SPLASH! MERGULHANDO NA PERIFERIA DE ITARARÉ E EMEF OTTO EWALD JÚNIOR: BAIRRO, ESCOLA, PROFESSORAS E ESTUDANTES

2.1 ESCOLA E COMUNIDADE: DIÁLOGOS

A EMEF Otto Ewald Júnior está localizada no bairro Itararé, que se divide em duas áreas: a alta e a baixa. A escola situa-se na parte baixa, próxima ao “pé do morro”, em uma região marcada por conflitos associados ao tráfico de drogas. Segundo o *Atlas da Violência* (2024), o Primeiro Comando de Vitória (PCV) é a principal organização criminosa do estado, tendo expandido sua atuação por todo o Espírito Santo, apesar de ter enfrentado perdas importantes, como a prisão de lideranças em 2024.

Esta escola, além dos alunos do próprio bairro, atende crianças e adolescentes provenientes de comunidades vizinhas, como Penha, Gurigica e São Benedito. Na parte da manhã, são atendidos os alunos do 1º ao 5º ano e na parte da tarde, os alunos do 6º ao 9º ano. Salientamos que a coleta de dados foi feita pelo Sistema de Gestão Escolar (SGE), uma ferramenta tecnológica que auxilia e controla todos os dados da escola, e pelos registros feitos nas fichas de observação da professora-pesquisadora.

No ato da matrícula, os responsáveis pelos alunos precisam preencher algumas informações referentes às características socioeconômicas dos estudantes para traçar o perfil do público atendido. Verificamos que a escola, no ano de 2024, conforme consta no SGE, conta com 455 alunos matriculados entre o 1º e o 9º ano. A maioria dos alunos é negra (parda ou preta), totalizando 347 dos estudantes, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Número de estudantes por série/ ano, sexo e raça/cor

Sexo	Raça/Cor	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total Regular	EJA 1º Segmento	EJA 2º Segmento	Total Geral
Masc	Branca	4	2	1	6	6	6	3	5	1	34	0	0	34
Masc	Preta	6	4	2	4	5	4	2	5	1	33	0	0	33
Masc	Parda	18	21	18	25	11	23	20	17	18	171	0	0	171
Masc	Amarela	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Masc	Indígena	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Fem	Branca	8	4	5	5	3	17	6	2	2	36	0	0	36
Fem	Preta	1	3	4	4	6	20	6	2	4	35	0	0	35
Fem	Parda	11	12	22	22	16	8	17	21	12	143	0	0	143
Fem	Amarela	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fem	Indígena	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	Geral	100	111	103	113	119	99	106	0	0	455	0	0	455

Fonte: Elaborada pela autora com os dados do SGE, 2024

Apesar das dificuldades, a EMEF Otto Ewald Júnior tem se consolidado como um espaço de resistência e transformação. Alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escola promove práticas pedagógicas que valorizam a diversidade racial e cultural, fundamentando-se em uma perspectiva histórico-cultural. Projetos como clube de leitura e coral são desenvolvidos no período matutino, enquanto a biblioteca escolar, equipada com acervos adequados e uma bibliotecária dedicada, busca estimular a leitura entre os estudantes.

De acordo com o relatório do SGE (2024), 59% dos alunos têm a mãe como principal responsável pelo lar, com uma renda familiar entre 1 a 2 salários mínimos e baixa escolaridade. Gonzalez (1987) discute esse cenário ao apresentar dados que reforçam o ciclo de exclusão social, restringindo as possibilidades de ascensão e mobilidade social da população negra.

Além disso, a pesquisa revelou que entre 69% e 73% dos estudantes nunca frequentou teatros, museus ou livrarias, o que pode indicar a ausência de políticas públicas voltadas para a democratização do acesso a espaços culturais. Diante dessa realidade, a presente pesquisa dialoga com a perspectiva de bell hooks (2021), em consonância com os princípios freirianos presentes na "Pedagogia do Oprimido". Esta pesquisa buscou oferecer aos alunos a oportunidade de refletir criticamente sobre sua visão de mundo, compreender seu lugar nas relações de poder e, a partir disso, transformar sua realidade.

É importante ressaltar a queda do número de alunos matriculados em 2024 em relação ao ano anterior. Em 2023, a escola contava com 555 alunos, porém, em 2024, houve uma queda para 455 alunos, representando uma diminuição de 18% do público de 2023. Essa redução está relacionada à violência presente no bairro e nos bairros vizinhos, onde a guerra pelo tráfico de drogas é uma realidade. No ano anterior (2023), conflitos desse tipo impediram o funcionamento da escola em um dos turnos e afetaram a presença de alguns profissionais e a realização de alguns eventos. Estudar e trabalhar em um ambiente assim é extremamente desafiador, no entanto, os professores podem ser referência para os alunos, ajudando-os a romper com o estigma social que os cerca.

A estrutura física da escola apresenta limitações, como a ausência de acessibilidade para cadeirantes e restrições de espaço para estacionamentos amplos, conforme observamos na Figura 1. No entanto, os esforços para oferecer recursos pedagógicos de qualidade são evidentes, incluindo a disponibilização de computadores, *tablets* e *notebooks* para uso em sala de aula.

Figura 1 - Foto da fachada da escola Otto Ewald Júnior



Fonte: Acervo da autora, 2024

Apesar da violência presente na região, da situação socioeconômica e das dificuldades estruturais, que afetam diretamente a rotina dos alunos e também dos professores, a escola Otto Ewald Júnior representa um espaço de resistência e empoderamento. É necessário refletir que, “em uma sociedade onde a leitura não é uma prática social, ler na sala de aula para construir possibilidades, construir sentidos, torna-se uma perigosa subversão” (Geraldi, 2015, p.12).

Cada aluno atendido carrega consigo histórias, sonhos e potencialidades que, com o apoio de práticas pedagógicas de valorização da diversidade racial, podem contribuir para romper ciclos de exclusão e desigualdade. Esse processo é impulsionado pelo esforço coletivo de muitos que atuam na escola.

2.2 PROFESSORAS NEGRAS PROTAGONISTAS

A pesquisa concentra-se no turno da manhã da EMEF Otto Ewald Júnior, onde foi observada a maior presença de professoras negras- realidade que não se repete no turno da tarde -, o que contribui para a representatividade racial na instituição, como demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 - Número de profissionais que compõem o corpo pedagógico por raça/cor e sexo da escola Otto Ewald Júnior

Tipologia por raça/cor e gênero					
Raça/cor	Preta	Parda	Branca	Indígena	Amarela
Diretora			1		
Professora	8	4	6		
Professor	1	1			
Pedagoga	1		1		
Coordenadora			1		
Coordenador	1				
Bibliotecária			1		

Fonte: Elaborada pela autora, 2024

Essa tabela evidencia que a maior representação está entre as professoras, totalizando 18 profissionais, sendo 8 pretas, 4 pardas e 6 brancas, com destaque para a predominância do perfil negro. Entretanto, nos cargos de direção e coordenação, observa-se que as posições são ocupadas por mulheres brancas, refletindo a ausência de mulheres pretas e pardas em funções de liderança. Por outro lado, verificou-se uma maior presença de pessoas pretas e pardas nos cargos de merendeiras e serventes de limpeza, indicando uma concentração dessas pessoas em funções de menor remuneração. Esse cenário é um reflexo do racismo estrutural, conforme definido por Silvio Almeida (2019), que limita essas pessoas à posição de decisão e será discutido no Capítulo 4.

Enquanto professora-pesquisadora, sou também sujeito desta pesquisa. Embora não tenha me inscrito no concurso para professor como cotista, por desconhecer a Lei nº 12.990/2014, que institui o programa de reservas de vagas, reconheço a importância das políticas afirmativas, como a implementação das cotas raciais para a investidura em cargos públicos.

Art. 1º Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei. (Brasil, 2014)

Essa política de ação afirmativa, apesar de não eliminar o racismo, tem sido fundamental para ampliar a igualdade de acesso para pessoas negras, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

Tabela 3 - Número de profissionais que compõem o corpo pedagógico por raça/cor e gênero da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) de 2022²

Raça/cor	Tipologia por raça/cor e gênero						Total geral
	Preta	Parda	Branca	Indígena	Amarela	Sem declarar	
Efetivo magistério masculino	77	205	229	2	1	14	528
CTD magistério masculino	34	70	61	0	0	8	173
Efetivo magistério feminino	410	1070	1521	9	3	37	3050
CTD magistério feminino	145	460	275	1	9	32	922
Efetivo AEI masculino	1	6	0	0	0	0	7
CTD AEI masculino	0	2	0	0	0	0	2
Efetivo AEI feminino	48	124	109	0	1	13	295
CTD AEI feminino	103	311	89	0	1	18	522
Total	818	2248	2284	12	15	122	5499

Fonte: Elaborada pela autora (2024), com os dados da Secretaria Municipal de Educação /Gerenciamento e planejamento (SEME/GEPLAN), 2024

A maior parte do efetivo magistério do município é composta por mulheres brancas (1.521), seguidas por mulheres pardas (1.070) e pretas (410). Homens representam uma minoria no magistério, com 528 no total. Esses números indicam que, embora exista uma representatividade de profissionais pretos e pardos, ainda há uma predominância de mulheres brancas no efetivo magistério. Entretanto, é importante observar que há uma tendência, de aumento no número de professores pretos e pardos no magistério efetivo da rede municipal.

Esse panorama local reflete uma estatística mais ampla, como apontado pela pesquisa do Ministério da Educação (MEC)³ e do Banco Internacional de Desenvolvimento (2024). No mercado de trabalho, observamos que professores pretos, pardos e indígenas lecionam majoritariamente para alunos de mesmas origens raciais, enquanto docentes brancos, em sua maioria, ensinam turmas compostas por alunos brancos. Essa diferença também se manifesta nas condições de trabalho: 69,8% dos docentes brancos possuem contratos efetivos, em contraste com 67,1% dos pretos, 65,4% dos pardos e 59,3% dos indígenas. Mulheres negras enfrentam ainda mais desafios, como maiores taxas de desocupação e rendimentos inferiores, destacando a interseção de discriminações racial e de gênero.

Nesse contexto, as experiências de vida narradas pelas professoras negras em uma escola situada em uma comunidade de mesmo origem racial permite construir saberes, significados, até então silenciados na história, reforçando a relevância da representatividade dessas educadoras na construção de identidade. bell hooks

² Siglas da Tabela 3: CTD - Corpo de Trabalho Docente/ AEI - Auxiliares de Educação Infantil

³ Pesquisa do Mec disponível no link: [MEC divulga pesquisa sobre desigualdade racial na educação — Ministério da Educação](#) Acesso em: 14/09/2024.

(2021) destaca que a sala de aula deve ser um espaço de entusiasmo e participação ativa, o que exige esforço coletivo. A desconexão entre os conteúdos ensinados e a realidade dos alunos muitas vezes resulta em desinteresse, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que integrem a comunidade escolar e promovam uma aprendizagem significativa.

Uma iniciativa que exemplifica esse engajamento foi a participação coletiva das professoras negras da EMEF Otto Ewald Júnior, que assumiram o protagonismo ao compartilhar suas histórias de vida com os alunos, inspirando-os na criação das HQs. A seleção dessas professoras considerou critérios como autodeclaração racial, observação de suas atuações em projetos e vínculo efetivo com a PMV. Optamos por escolher cinco professoras negras, pois entendemos que uma pesquisa voltada para a conscientização deve seguir critérios qualitativos, além disso, suas narrativas remetem às memórias comuns de outras mulheres negras professoras.

Para a realização das entrevistas, organizamos um encontro no dia em que essas docentes estavam em horário de planejamento pedagógico. As entrevistas foram conduzidas com base no questionário apresentado no Apêndice D, as respostas foram sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese das respostas do questionário de entrevistas

NOME	TÍTULO SUGERIDO PARA HQ PRODUZIDA	IDADE	DISCIPLINA	TEMPO QUE LECIONA	FORMAÇÃO	DIA DA ENTREVISTA
Patrícia	Superação	47	Professora do 3º ano	5 anos	Pedagogia	02/04/2024
Viviana	A menina da periferia que chegou à Universidade	36	Professora do 1º ao 3º ano do projeto de clube de leitura	15 anos	Letras – Português e Pedagogia	05/04/2024
Chanele	Minhas vivências	34	Professora e pedagoga nas séries iniciais	5 anos	Pedagogia	05/04/2024
Diely	Menina preta retinta na escola de brancos	26	Professora do 2º ano	4 anos	Pedagogia	09/04/2024
Alzeli	Dó ré mi lá uma nota sobre a minha vida	48	Professora de música nas séries iniciais e educação infantil	11 anos	Pós-graduada em Arte e Educação	10/04/2024

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Entre os relatos, a professora Patrícia, que leciona para o 3º ano, compartilhou os desafios que enfrentou na escola por ser parente de um homem considerado perigoso em seu bairro, além das dificuldades que encontrou para cursar a faculdade, devido à escassez de recursos e à falta de tempo por trabalhar como cobradora.

A professora Viviana, por sua vez, que atua com alunos do 1º ao 3º ano no projeto clube de leitura, falou sobre sua paixão pela leitura e como essa habilidade ampliou sua visão de mundo, incentivando-a a acreditar na possibilidade de cursar a universidade. Ela também mencionou os apelidos que recebeu em função de seu cabelo crespo.

A professora Chanele, nossa terceira entrevistada, relatou que, embora não tenha enfrentado a falta de recursos na infância, viveu experiências marcadas pela discriminação racial. Ela recordou que, na 8ª série, houve uma espécie de segregação devido à grande diferença racial entre sua turma e outra.

A professora de música Alzeli destacou a determinação de seus pais em apoiá-la na busca pela aula de música, mesmo diante das dificuldades financeiras que enfrentavam. Ela ressaltou a importância de uma professora que ensinava o conteúdo por meio da música, o que a inspirou ainda mais.

Por fim, a professora Diely, do 2º ano, compartilhou sua motivação para ensinar, que teve origem em sua mãe, também professora. Ela comentou sobre a discriminação que enfrentou por ser uma das poucas alunas pretas retintas em uma escola predominantemente branca.

É importante mencionar que uma das mulheres negras que participariam do projeto, infelizmente, não pode fazê-lo por motivo de licença médica. Apesar de ela ter sido entrevistada e ter nos contado como passou por uma infância de muita dificuldade, contando que sempre gostou muito de ler e aprender por sua mãe ser também professora, ela não pôde estar presencialmente na execução da sequência didática, mas fez um vídeo para que eu pudesse apresentar aos alunos durante a execução do projeto, inclusive, que já tinham sido alunos dela no 3º ano.

Realizadas as entrevistas com as professoras negras, podemos depreender algumas considerações sobre o tema da superação de mulheres negras em diversas áreas, especialmente na educação. É evidente que essas mulheres enfrentaram desafios para chegar a alcançar o Ensino Superior e serem concursadas. Elas trazem em suas memórias a necessidade de ser melhor por um contexto de preconceito e discriminação, sentindo a pressão de que precisam provar a sua competência e terem “boa aparência”. Mas também demonstram determinação, uma autoestima bem elevada de si e de sua negritude, apesar de algumas terem levado tempo para aceitar sua identidade.

Com base nesses desafios e potencialidades, a pesquisa visou à escuta ativa das narrativas de cinco professoras negras e à elaboração de histórias em quadrinhos no ambiente escolar como uma prática transformadora. Essa abordagem dialoga diretamente com a Lei 10.639/2003, promovendo a valorização da identidade e cultura afro-brasileira e incentivando o desenvolvimento da competência comunicativa e produção escrita. Ao desconstruir estereótipos e preconceitos relacionados às diferenças étnico-raciais, de gênero e classe, essas práticas contribuem para a construção de uma educação mais igualitária.

2.3 MEU QUINTO ANO

O público-alvo desta pesquisa são os alunos do 5º ano B do turno matutino, uma turma com 24 estudantes matriculados (março de 2024), com idades entre 10 e 11 anos. Destes, treze são do sexo feminino e onze do sexo masculino. Com base em um questionário aplicado no dia 22 de maio de 2024, a autodeclaração quanto à cor/raça revelou que 8 alunos se identificaram como pretos, 6 como pardos, 3 como brancos e 2 como amarelos, enquanto 5 não participaram. A turma é predominantemente negra e composta majoritariamente por meninas.

A turma foi descrita nos conselhos de classe do ano anterior como agitada, com frequentes conflitos relacionados ao desrespeito à professora e a questões de sexualidade. Apesar desse cenário, tratava-se de um grupo em uma faixa etária em que os estudantes tendem a ser mais receptivos ao aprendizado sobre diversidade racial, estando em uma fase propícia para refletir sobre valores relacionados a esse tema.

Além disso, Cavalleiro (2023) discorre que despreocupar-se com o convívio multiétnico na escola, além de colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores, colabora para que o estudante estereotipado internalize uma imagem negativa de si. O estudante negro, dessa forma, recebe da própria escola essa imagem de inferiorização, o que contribui para a distorção de sua identidade, com consequências psicológicas desastrosas.

Na turma, há dois estudantes público-alvo da educação especial, por isso, há uma estagiária permanente em sala para auxílio desses alunos; além desses, há duas alunas em distorção idade/série, que também são auxiliadas de forma diferenciada, porém são faltosas. A escola conta com uma sala para Atendimento de Educação Especial em que a professora dessa modalidade de ensino organiza atividades diferenciadas.

A turma revelou-se entusiasmada e cheia de potencial, com estudantes que se destacavam em batalhas de rimas, teatro e dança. Ao longo do convívio, por meio de desafios, conversas informais, reuniões familiares e encontros pedagógicos, tornou-se evidente a importância de práticas pedagógicas que promovessem a compreensão da competência sociocomunicativa. Esse desenvolvimento poderia impactar diretamente as oportunidades futuras dos estudantes, auxiliando-os na transformação das condições de marginalização em que viviam. A abordagem adotada alinha-se a uma perspectiva de liberdade, conforme defendida por hooks (2021), buscando uma educação que ampliasse horizontes e incentivasse a autonomia.

Com o intuito de preparar os estudantes para os desafios e objetivos do projeto, foram realizadas leituras de livros que valorizam a cultura africana, como *A Semente que Veio da África*, da escritora negra Heloísa Pires Lima. A obra narra a história do baobá, abordando suas lendas e simbologia, e entrelaça a perspectiva de dois autores africanos, apresentando a cultura africana de maneira rica e digna, retratando nomes, famílias e tradições fora de um contexto subalterno. Essa leitura ampliou a visão dos alunos sobre a África, desmistificando a imagem limitada do continente, muitas vezes associada apenas à fome e à miséria. Inspirados pela obra, os estudantes produziram contos, que foram posteriormente compartilhados com outras turmas da escola, promovendo um diálogo enriquecedor. Os estudantes

também escreveram cartas para a diretora, solicitando melhorias para a escola, e promoveram ações como o relato de histórias de livros sobre animais e a coleta de tampinhas PET em prol da causa animal.

Nesse contexto de leitura e escrita com função social, conforme preconizado por Geraldi (2011), propomos a transformação das professoras negras da comunidade escolar em protagonistas de histórias em quadrinhos. Com apoio e direcionamento, os estudantes demonstraram sua capacidade de transformar ideias em realidade, superando as expectativas.

3. ZAP! ILUMINANDO AS BASES TEÓRICAS: DIÁLOGOS COM OUTRAS PESQUISAS

Nossa pesquisa procurou averiguar o potencial das narrativas orais das mulheres negras professoras e o processo de retextualização para desenvolvimento da escrita e da consciência sobre a igualdade racial no público participante. Tendo isso em

vista, este capítulo pretende listar e descrever algumas dissertações que dialogam com os seguintes descritores: narrativa oral, protagonismo da mulher negra, história em quadrinhos, retextualização e Lei 10.639/2003.

Como forma de interação com outras pesquisas, buscou-se, no repositório acadêmico do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dissertações que dialogassem com o tema proposto. Visando encontrar discussões mais atuais a respeito dos descritores apontados, foram analisados trabalhos acadêmicos concebidos entre 2018 e 2023.

Além disso, é importante mencionar que foram selecionadas, no repositório do Profletras, dissertações, a fim de valorizar os trabalhos desse Programa, já que eles têm o foco em práticas realizadas em sala de aula com intuito de servir de alicerce para novas pesquisas.

Quadro 2 - Dissertação de mestrado: Retextualização de narrativas orais de Ribeirinhas de Várzea Grande - MT, de Devanil Lopes da Costa

Título 1	Retextualização de narrativas orais de Ribeirinhas de Várzea Grande - MT
Autora	Devanil Lopes da Costa
Local e ano de defesa	Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - Universidade do Estado de Mato Grosso, <i>Campus</i> Universitário de Sinop, 2019
Palavras-chave	Narrativas orais, retextualização, cultura ribeirinha.
Proposta	A dissertação visa analisar como a retextualização das narrativas orais, contadas por pescadores da comunidade de Passagem da Conceição, contribui para a melhoria da competência comunicativa e da produção textual do aluno, bem como a promoção de práticas de letramento e de conhecimento sobre o contexto cultural.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Costa (2019) discute sobre a deficiência que existe no meio educacional quanto à competência linguística tanto na modalidade escrita como na falada. Reconhece que o ensino da oralidade tem sido abordado de forma superficial ou até mesmo inexistente na Língua Portuguesa. Como intervenção, a autora destaca que as narrativas proferidas mediante a história de vida dos moradores ribeirinhos da comunidade são de grande relevância para a constituição da identidade cultural dos alunos e resgate de memória.

Este trabalho acadêmico, assim como o de Costa (2019), utiliza a oralidade como ponto de partida para a retextualização a fim de contribuir para a formação de leitores e escritores mais críticos, utilizando os estudos de Marcuschi (2010) como referência. Foram escolhidos também dois aportes teóricos fundamentais para esta pesquisa, que aborda a narração como preservação da memória e a importância da experiência: Ecléa Bosi e Walter Benjamin.

Bosi (1994) considera que cada indivíduo carrega suas lembranças pessoais. Entretanto, ele está inserido em um contexto social e cultural, e é nesse contexto que ele consolida suas lembranças. A memória individual sofre influências das diversas memórias que nos rodeiam. Dessa forma, a memória do indivíduo está relacionada à classe social a que pertence, ao relacionamento com a família, com a igreja, com a escola, com a profissão, com os grupos de referência. Essas diversas memórias constituem a memória coletiva, que dá base à identidade do indivíduo, como pertencente a um determinado grupo. Podemos, assim, dizer que a memória pessoal está ligada à memória em grupo que, por sua vez, está amarrada à memória coletiva de cada sociedade. (Costa, 2019, p. 34)

No entanto, diferentemente da pesquisa de Costa, que se concentrou nas histórias contadas por pescadores da comunidade para a produção de histórias em quadrinhos utilizando o Movie Maker, esta pesquisa contou com narrativas proferidas por professoras negras da comunidade escolar, visando à produção escrita para promover a conscientização sobre a igualdade racial de forma mais alinhada ao público-alvo.

Sob essa perspectiva, esta dissertação tem como objetivo trabalhar com a memória, não apenas para resgatar episódios do passado, muitas vezes marcados por situações de racismo vivenciadas por mulheres negras, mas também para promover a construção de pertencimento, representações sociais e valores culturais. Ao serem revisitadas, as lembranças não permanecem estáticas; elas são constantemente atualizadas por meio das interações sociais e das novas experiências dos sujeitos da pesquisa, que reconstroem sua realidade e atribuem novos significados às suas vivências.

Quadro 3 - Dissertação de mestrado: Do oral para o escrito: retextualização do *causo* no 8º ano do Ensino Fundamental, de Francisca Figueirêdo Feitosa Tavares

Título 2	Do oral para o escrito: retextualização do <i>causo</i> no 8º ano do Ensino Fundamental
Autora	Francisca Figueirêdo Feitosa Tavares
Local e Ano de defesa	Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Campina Grande - campus Cajazeiras, Cajazeiras, 2019.

Palavras-chave	Gêneros textuais orais. Leitura. Oralidade. Relatos orais.
Proposta	A dissertação apresenta uma proposta de atividade de retextualização do oral para o escrito, abordando o viés pragmático da transformação de um gênero para o outro. Os <i>causos</i> contados por três moradores da região foram transformados em diversos gêneros textuais escritos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A autora tece críticas a uma prática de ensino que conduz o aluno de forma isolada do seu contexto social, utilizando o texto apenas como pretexto para treinar regras gramaticais. Em contrapartida, a valorização dos saberes locais - como o uso de gêneros orais, como o *causo* - pode contribuir para o desenvolvimento da escrita do estudante, permitindo que haja ressignificação do seu contexto social.

A partir disso, a autora objetivou apresentar, refletir e desenvolver atividades de retextualização da modalidade oral para escrita com uma turma de 8º ano. A presente pesquisa, assim como a de Tavares (2021), considera que o ensino da língua materna deve permitir que os alunos interajam em sociedade e, ainda, partindo de conhecimentos e saberes situados na vivência dos alunos, melhorar a aprendizagem da prática escrita e ressignificar seu contexto sociocultural. A diferença desta pesquisa é que se concentra em estudantes de 5º ano e consiste em atividades de retextualização de narrativas orais para HQs por meio da temática da diversidade racial.

Assim, para uma atividade profícua de produção textual (oral ou escrita), a retextualização é importante aliada nas práticas do professor, visto que, a partir dela, o aluno tem a chance de apresentar sua criatividade na arte de escrever, ressignificando seu contexto sociocultural. Tal postura traz em sua conjuntura a desenvoltura de uma produção efetiva de criação e interação comunicativa dentro dos usos da língua, pois “os gêneros textuais são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos”. (Dell’isolla, 2007, p.17 *apud* Tavares 2021, p. 33)

Dessa maneira, a retextualização se apresenta como uma estratégia eficaz nas aulas de produção textual, possibilitando ao aluno exercitar sua criatividade e ressignificar seu contexto sociocultural. Esse processo favorece não apenas o desenvolvimento da escrita, mas também a construção de uma comunicação mais eficaz e interativa dentro dos usos da língua.

Quadro 4 - Dissertação de mestrado: Produção de histórias em quadrinhos (HQ) no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, de Maria de Lourdes Oliveira Almeida

Título 3	Produção de histórias em quadrinhos (HQ) no processo de aprendizagem da leitura e da escrita
----------	--

Autora	Maria de Lourdes Oliveira Almeida
Local e Ano de defesa	Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - Universidade do Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.
Palavras-chave	Leitura. Escrita. História em Quadrinhos (HQ). Ortografia.
Proposta	A dissertação considera que o uso das HQs pode ser um elemento facilitador para o desenvolvimento da escrita e da leitura por parte dos estudantes. A professora listou para os alunos as principais características do gênero HQ, estabelecendo com eles uma relação de sentido vindo da leitura da palavra associada à leitura de mundo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A terceira dissertação listada faz um alerta acerca da importância do ensino da leitura e da escrita a partir do interesse natural do aluno e não somente por uma nota. A autora considera que o uso das histórias em quadrinhos pode ser um elemento facilitador para o desenvolvimento dessas habilidades, já que as atividades de leitura e de produção de texto nem sempre despertam a vontade de ler, tampouco de escrever. O objetivo é que os alunos gostem de ler e de escrever sem a necessidade de uma avaliação para motivá-los.

A pesquisa de Almeida se concentra no desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras por meio das HQ, analisando o impacto do gênero na ortografia e na construção textual dos estudantes. Já esta pesquisa verificou o processo de retextualização como meio para fortalecer a autoestima dos alunos e promover discussões sobre identidade e diversidade.

A utilização dos quadrinhos em sala de aula abriu inúmeras possibilidades de discutir e praticar a leitura e a escrita, além de fomentar o processo criativo dos alunos para produzirem suas próprias HQs. Para isso, se fez necessário que fossem ensinadas as técnicas de criação e, a partir daí, os alunos dominassem os elementos composicionais de uma história em quadrinhos. Esses elementos são argumentos, roteiro, esboço de páginas, lápis, arte final, letreiramento (inserção dos tipos de letras como efeito de sentido) e colorização. (Almeida, 2019, p. 11)

Nesse sentido, verificamos que as HQs foram muito bem aceitas pelos estudantes na pesquisa de Almeida, por já estarem familiarizados com esse gênero pela presença nos livros didáticos e pela interligação entre texto e imagem, fazendo-se necessário mediar a apropriação de suas características para a produção significativa.

Quadro 5 - Dissertação de mestrado: Diversidade étnico-racial: uma releitura do estereótipo da mulher negra em textos publicitários, de Isaldete Ribeiro Silva Passero

Título 4	Diversidade étnico-racial: uma releitura do estereótipo da mulher negra em textos publicitários
Autora	Isaldete Ribeiro Silva Passero
Local e ano de defesa	Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - Universidade do Estado de Mato Grosso, <i>Campus</i> Universitário de Sinop, 2018.
Palavras-chave	Multiletramentos. Autoria. Preconceito étnico-racial e gênero.
Proposta	A dissertação visa analisar a representatividade da mulher negra na publicidade, nas novelas, nos filmes e nas mídias, trazendo à tona o racismo escamoteado nesses suportes de gêneros.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A dissertação de Passero (2018) aborda a maneira como as informações são recebidas pelas pessoas, que estão, muitas vezes, despreparadas para compreender as intenções e as ideologias presentes nas diversas mídias. Assim como a pesquisa aqui apresentada, o trabalho de Passero parte da preocupação com o senso crítico dos alunos diante das mensagens veiculadas socialmente. A temática escolhida é a representatividade da mulher negra em diversos suportes, como filmes, jornais e propagandas. Ambas as pesquisas fundamentam-se no conceito de multiletramento sugerido por Rojo (2012), para propor práticas pedagógicas que levem à criticidade do aluno.

A principal divergência entre os trabalhos está na abordagem metodológica e nos gêneros textuais utilizados. Esta dissertação adota a pesquisa-ação voltada para a produção escrita dos alunos, desenvolvendo a adaptação de narrativas orais reais de professoras negras em um formato acessível para o público infantil. Já a pesquisa de Passero (2018) foca na análise crítica dos textos publicitários e na desconstrução de estereótipos por meio da leitura e releitura de anúncios, *memes* e narrativas midiáticas. Enquanto esta pesquisa enfatiza a autoria e a valorização da identidade negra, o outro se volta para a percepção crítica dos discursos midiáticos e suas implicações ideológicas na construção da imagem da mulher negra.

Esse silenciamento que leva à invisibilidade da mulher negra em papéis de destaque em histórias infantis, propagandas e memes que circulam nas mídias que causou inquietações tanto ao público pesquisado quanto ao pesquisador, e esse mesmo silenciamento que naturaliza as agressões psicológicas e físicas as quais as mulheres deste país são submetidas é que levaram pesquisados e pesquisador à ação [...] (Passero, 2018, p. 29)

Esse mesmo silenciamento nos impulsiona à necessidade de fala para não mais naturalizar as agressões sofridas por mulheres negras nas mais diversas camadas sociais.

Quadro 6 - Dissertação de mestrado - Literatura afro-brasileira e ressignificação da identidade negra no contexto escolar, de Elaine Sampaio de Carvalho

Título 5	Literatura afro-brasileira e ressignificação da identidade negra no contexto escolar.
Autora	Elaine Sampaio de Carvalho
Local e ano de defesa	Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.
Palavras-chave	Lei 10.639/2003. Literatura Afro-Brasileira. Identidade.
Proposta	A dissertação procura desconstruir o racismo na escola e estimular a construção de novos conhecimentos sobre o tema.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

O problema da falta da representatividade positiva do negro na Literatura despertou o desejo em Carvalho (2020) de fazer um projeto de escuta e impressão dos alunos sobre o racismo, do lugar onde estão, criticando o ensino das literaturas feitas no espaço escolar que, na maior parte das vezes, valoriza o perfil da classe dominante.

Este trabalho, assim como o de Carvalho (2020), objetiva auxiliar o cumprimento da Lei 10.639/2003 nas aulas de Língua Portuguesa, tendo a consciência da falta de uma abordagem estruturada e significativa sobre a temática da diversidade racial, geralmente restrita a eventos esporádicos.

Todavia, nesta pesquisa, não há foco nos estudos de textos literários, mas, em contrapartida, na escuta, na leitura e na reflexão nas narrativas reais para subsidiar a produção textual das HQs. Carvalho (2020) orienta que o professor, dentro de um espaço diverso como é o da escola pública, tem plena responsabilidade de fazer com que os alunos tenham seu lugar de fala valorizado. Todavia, é importante mencionar que o “desinteresse” e a baixa autoestima em relação à aprendizagem não é uma responsabilidade apenas do professor, mas, ainda, da comunidade escolar.

A apresentação do negro, na maior parte das vezes, distante da figura do protagonista em narrativas que circulam pela sala de aula traz como consequência para os alunos negros uma ausência de pertencimento à história da literatura brasileira. E aos alunos brancos, constantemente representados, um olhar diferenciado e fortemente inclinado à

superioridade, visto que apresentadas em comparação às personagens negras, as personagens brancas ocupam espaços sempre superiores e de destaque nas histórias. (Carvalho, 2020, p. 40)

Nesse contexto, a ausência de protagonismo negro nas narrativas presentes em sala de aula reforça a marginalização da população negra. Para os alunos negros, essa falta de representatividade pode gerar um sentimento de não pertencimento. Essa dissertação nos auxiliou na escolha de alguns teóricos, tais como Kabengele Munanga, Djamila Ribeiro e Conceição Evaristo.

Este capítulo, portanto, teve como objetivo conhecer perspectivas metodológicas sobre o uso dos gêneros e formas de trabalhar com a temática da diversidade cultural; por isso, foram selecionadas as dissertações supracitadas. Essa seleção objetivou compreender melhor o problema de pesquisa em questão: a retextualização de narrativas de mulheres negras em histórias em quadrinhos pode contribuir para a promoção da igualdade racial e sensibilizar os sujeitos da pesquisa sobre a consciência negra?

Assim, as duas primeiras dissertações foram essenciais para o entendimento sobre a importância do uso dos gêneros orais na escola para o resgate da memória, valorização cultural e para a promoção de competências comunicativas. Já o terceiro trabalho mostrou como as histórias em quadrinhos podem ser uma ferramenta para despertar o gosto pela escrita. Os dois últimos trabalhos abordaram a temática da diversidade no ensino da língua materna, destacando a importância de aproveitar a realidade vivenciada pelo aluno para promover o senso de pertencimento.

4. POW! DEIXA O MEU CABELO EM PAZ! IMPACTOS DO RACISMO ESTRUTURAL

4.1 RACISMO ESTRUTURAL

Uma das formas mais cruéis de discriminação é o racismo, pois atinge características intrínsecas e imutáveis de uma pessoa. E seu processo no Brasil aconteceu de forma longa, por meio da exploração do branco colonizador. Para a antropóloga e historiadora Lilia Moritz Schwarcz (2001), em seu livro *Racismo no Brasil*, a chegada dos portugueses ao território que viria a ser o Brasil, estabeleceu uma distinção entre a terra e seus habitantes. Enquanto a terra era descrita como um paraíso, os povos nativos eram caracterizados de forma pejorativa, vistos como canibalistas, lascivos e carentes de fé, lei e autoridade. Essa narrativa reducionista e preconceituosa destacou a suposta falta que marcaria os povos indígenas, reforçando a ideia de que seriam inferiores e necessitados de civilização.

Almeida (2019), em seu livro *Racismo Estrutural*, afirma que no século XIX, o filósofo Hegel fez avaliações semelhantes sobre os africanos, referindo-se a eles como povos sem história, bestiais e supersticiosos. Essas associações desumanizantes, que frequentemente comparavam características humanas a animais ou insetos, foram fundamentais para legitimar práticas discriminatórias e genocidas que persistem até os dias de hoje.

Munanga (2006), em seu livro *Para entender o negro hoje no Brasil: histórias realidade problemas e caminhos*, afirma que a dominação política, consolidada pela ocupação estrangeira, foi muitas vezes celebrada como um feito heroico. Os bandeirantes, por exemplo, exaltados na história oficial como desbravadores e civilizadores, foram, na realidade, agentes de invasão e de violências brutais contra os povos indígenas. Apesar da abundância natural das terras brasileiras, os colonizadores enfrentaram um obstáculo significativo: a falta de mão de obra gratuita. Essa necessidade levou à escravização dos indígenas, que foram destituídos de seus direitos, tanto à terra quanto à sua humanidade, sendo transformados em força de trabalho explorada como animais.

Munanga (2006) relata ainda que a resistência indígena, manifestada em fugas para matas de difícil acesso e outros atos de insurgência, teve duas consequências marcantes: o extermínio em massa desses povos e a intensificação do tráfico de africanos escravizados para o Brasil. No século XVI, os africanos eram trazidos em porões nos navios negreiros, em condições sub-humanas, alguns morriam antes de

chegar ao destino e corpos eram jogados ao mar. A deportação forçada, arrancados de suas terras e culturas, foi uma solução cruel para atender às demandas econômicas da colonização, perpetuando um sistema baseado na desumanização e na exploração.

Almeida (2019) descreve que com o advento do positivismo no século XIX, as diferenças humanas passaram a ser investigadas sob uma perspectiva científica. O racismo moderno, como identificado por Ellen Meiksins Wood, está intrinsecamente ligado ao colonialismo.

Esse racismo evoluiu para uma visão sistemática de inferioridade natural, que atingiu seu auge no século XIX, amparado por teorias biológicas. Surgiu, então, a ideia de que características biológicas ou condições climáticas poderiam justificar diferenças sociais, psicológicas e intelectuais entre as raças. Dessa forma, a pele não branca passou a ser associada, de maneira preconceituosa, a comportamentos considerados imorais e à falta de inteligência. Esse chamado racismo científico tornou-se um pilar ideológico do imperialismo e do neocolonialismo, servindo para legitimar a exploração e a divisão de territórios africanos, como ocorreu na Conferência de Berlim em 1884.

Segundo Almeida (2019), mesmo após a abolição, o racismo moderno, o conceito de raça, em sua conformação histórica, opera em dois registros fundamentais. O primeiro é o biológico, que associa a identidade racial a traços físicos, como a cor da pele. O segundo é o étnico-cultural, vinculado a aspectos como origem geográfica, religião, língua e costumes. Frantz Fanon citado por Almeida (2019) denomina esse último de racismo cultural, destacando como essas características têm sido historicamente utilizadas para discriminar e oprimir diferentes grupos.

Ao longo do século XX, a antropologia e a biologia avançaram no desmonte da ideologia do branqueamento, que sustenta a falsa ideia de que pessoas brancas seriam mais humanas, intelectualmente superiores e, portanto, teriam o direito de liderar e definir o que é melhor para todos. Os eventos da Segunda Guerra Mundial reforçaram a compreensão de que a raça não tem base científica, mas sim um caráter essencialmente político, como afirma Almeida (2019).

Ainda hoje a ideia de raça continua sendo instrumento de opressão e desigualdade social, sendo essencial, conforme Almeida (2019), a distinção entre as palavras preconceito e discriminação. O preconceito racial refere-se a julgamentos baseados em estereótipos sobre indivíduos de um grupo racializado, podendo ou não se manifestar em práticas discriminatórias. Exemplos incluem considerar pessoas negras violentas ou pouco confiáveis. Por outro lado, a discriminação racial é caracterizada pelo tratamento diferenciado de grupos identificados racialmente, o que depende de relações de poder e da capacidade de impor esse tratamento.

A discriminação pode ser direta, quando ocorre de forma intencional e ostensiva, como proibir a entrada de negros ou judeus em um país; ou indireta, quando não há intenção deliberada, mas as particularidades de grupos minoritários são ignoradas, perpetuando desigualdades.

A consequência de práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo leva à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado. (Almeida, 2019, p. 23)

O racismo manifesta-se como discriminação racial de caráter sistêmico. Trata-se de um processo em que as condições de subalternidade e privilégio são perpetuadas e reproduzidas em diversos âmbitos da sociedade. Para mitigar as desvantagens geradas pela discriminação negativa, Almeida (2019) discorre que é fundamental destacar a importância da discriminação positiva. Um exemplo disso são as políticas de ação afirmativa, que promovem tratamentos diferenciados com o objetivo de corrigir ou compensar as desigualdades existentes.

É importante salientar que o termo racismo recebe três concepções: individualista, institucional e estrutural. O racismo individualista é aquele que se manifesta por ação individual, por exemplo, quando um grupo terrorista branco bombardeia uma igreja negra e mata cinco crianças. Por outro lado, o racismo institucional frisa a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações de poder, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre a outra, mas de um grupo sobre o outro.

Quando uma família negra se muda para uma casa em um bairro branco e é apedrejada, queimada ou expulsa, eles são vítimas de um ato manifesto de racismo individual que muitas pessoas condenarão – pelo menos em palavras. Mas é o racismo institucional que mantém os negros presos em

favelas dilapidadas, sujeitas às pressões diárias de exploradores, comerciantes, agiotas e agentes imobiliários discriminatórios. (Almeida, 2019, p. 30)

Almeida (2019) reconhece os avanços que a concepção institucional trouxe sobre o racismo, pois não é apenas uma ação individual, porém, muito além de ser a supremacia de um grupo sobre o outro, o racismo institucional é apenas a materialização de uma estrutura social, ou seja, “as instituições são racistas porque a sociedade é racista. Não é algo criado pela instituição, mas por ela reproduzido” (Almeida, 2019, p. 31).

Nesse contexto, Almeida (2019) caracteriza o racismo como estrutural, pois ele resulta diretamente da estrutura social, sendo intrínseco ao modo "normal" como se estabelecem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares.

Para entender as classes em seu sentido material, portanto, é preciso, antes de tudo, olhar para a situação real das minorias. A situação das mulheres negras exemplifica isso: recebem os mais baixos salários, são empurradas para os “trabalhos improdutivos” – aqueles que não produzem mais-valia, mas que são essenciais. Por exemplo, as babás e empregadas domésticas, em geral negras que, vestidas de branco, criam os herdeiros do capital. –, são diariamente vítimas de assédio moral, da violência doméstica e do abandono, recebem o pior tratamento nos sistemas “universais” de saúde e suportam, proporcionalmente, a mais pesada tributação (Almeida, 2019, p. 114)

Ademais, em uma sociedade onde o racismo permeia o dia a dia, as instituições que não enfrentarem ativamente a desigualdade racial como uma questão prioritária tenderão a perpetuar práticas racistas, sexistas e transmissão de privilégios já naturalizadas pela coletividade. É necessário espaços institucionais para tratar de conflitos raciais, como escolas, governos, empresas a fim de combater a reprodução de violência explícita ou microagressões, tais como piadas, silenciamento ou isolamento.

4.2 APARATOS LEGAIS: POR UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

A construção de uma pedagogia antirracista demanda a compreensão e aplicação dos marcos legais que garantem a igualdade de direitos e promoção da diversidade racial. A Constituição Federal de 1988 é o principal marco normativo que assegura os direitos fundamentais no Brasil, consolidando os pilares para a construção de uma sociedade igualitária. Em seu Artigo 5º, a Constituição proclama que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza", garantindo os direitos à

vida, à liberdade, à igualdade e à segurança. Além disso, o Artigo 215 estabelece a proteção e valorização das manifestações culturais, reconhecendo a diversidade como elemento essencial da identidade nacional, enquanto o Artigo 68 assegura os direitos das terras quilombolas.

Complementando essas disposições, a Lei nº 9.459/1997 se destaca como um avanço no combate ao racismo ao tipificar como crime atos de discriminação ou preconceito relacionados à raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Contudo, a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.

O fato é que, na maioria das vezes, o ofensor se livra da pena, ora porque o flagrante é quase impossível, ora porque as diferentes alegações colocam sob suspeita a própria acusação. Entre tantos impedimentos, tudo parece um convite para “deixar de lado” o problema, ainda mais diante da falta de credibilidade dos espaços oficiais de atuação. A lei é para poucos ou como afirma o velho ditado brasileiro, “aos inimigos, a lei; aos amigos tudo”. (Schwarcz, 2001, p. 56)

A referência ao ditado popular reforça a percepção de desigualdade, em que muitas vezes, a justiça é usada como instrumento de privilégio e manutenção do poder. Schwarcz (2001) descreve que a história da abolição no Brasil foi moldada por uma narrativa mítica e positiva. Em 1890, Rui Barbosa, então ministro das Finanças, ordenou a destruição dos registros da escravidão, justificando a medida como um meio de apagar o “passado negro” e permitir um “recomeço”. Essa realidade reforça a necessidade de projetos que desafiem o apagamento histórico.

Além disso, Schwarcz (2001) estabelece um contraponto entre os trabalhos de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes ao tratar do mito da democracia racial e das políticas de branqueamento no Brasil. Freyre, em sua obra *Casa-Grande & Senzala*, desenvolveu a ideia de que a miscigenação e a convivência entre brancos, negros e indígenas teriam resultado em uma sociedade harmônica e integrada. Para Freyre, o Brasil seria um exemplo único de tolerância racial, fruto de um processo histórico que suavizou as tensões raciais por meio da mestiçagem cultural e biológica.

Essa narrativa, no entanto, foi criticada por Schwarcz por romantizar as relações de poder desiguais e mascarar as hierarquias raciais existentes. Ao enfatizar a suposta

cordialidade das relações raciais, Freyre contribuiu para a consolidação do mito da democracia racial, apagando as desigualdades estruturais enfrentadas pelos negros e indígenas.

Por outro lado, segundo Schwarcz (2001), Florestan Fernandes, em *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, desconstrói essa visão idealizada, argumentando que a democracia racial é um mito construído para ocultar as práticas de exclusão e subalternização racial. Fernandes enfatiza que, após a abolição da escravatura, a sociedade brasileira não promoveu a inclusão da população negra de forma igualitária, mas reforçou mecanismos de marginalização. Para ele, o branqueamento não foi apenas uma política explícita, mas também uma estratégia simbólica para perpetuar as desigualdades raciais, mascarando-as sob o discurso de mestiçagem.

Infelizmente, a ideologia do branqueamento, o mito da democracia racial e o racismo ainda permeiam as escolas que se referem aos africanos como escravos, dando uma conotação de que era uma condição inerente ao ser humano, carregando uma ideia preconceituosa de que o negro além de escravo era submisso. “As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social.” (Brasil, 2004)

Nesse contexto, o marco fundamental para a promoção da igualdade racial foi quando a LDB, Lei nº 9.394/1996, incorporou a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, por meio da Lei nº 10.639/2003. Essa política afirmativa teve o objetivo principal de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos os cidadãos brasileiros.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. 36 § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de literatura e História Brasileira. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra. (Brasil, 2004)

Assim, o negro deveria deixar de ser percebido como uma figura secundária, trazida ao Brasil apenas como força de trabalho e atualmente parte significativa da população que predominantemente assimilou a cultura europeia. A ideia é que ele passe a ser reconhecido como um componente fundamental de uma sociedade multiétnica, cujos aspectos dessa contribuição social precisam ser compreendidos, analisados e valorizados como elementos indispensáveis para a construção da identidade nacional brasileira.

Esse avanço legal está atrelado à luta da negritude como mencionado no livro *O Movimento Negro educador*, de Nilma Lino Gomes (2017), que discute como o Movimento Negro Unificado (MNU) transforma o conceito de raça, trazendo impactos profundos nas dimensões teóricas, políticas, ideológicas e analíticas das interpretações sobre o funcionamento do racismo na estrutura estatal e na vida cotidiana dos brasileiros. Ao ressignificar a ideia de raça, o movimento a politiza, subvertendo o lugar historicamente atribuído à população negra, que foi marcada pela noção de inferioridade racial. O MNU direcionou seu foco para a pauta educacional, reconhecendo que uma das maneiras de combater o impedimento social está relacionada ao acesso ao mercado de trabalho.

Um exemplo fundamental dessa resistência foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias Nascimento em 1944. Na tentativa de contrapor a ideologia do branqueamento, o TEN formou um corpo de atores e atrizes negros, os primeiros que, até então, não tinham espaço fora dos estereótipos racializados impostos pela sociedade. Além de promover a inclusão no campo das artes, o TEN também se consolidou como um lugar de debate e conscientização sobre a condição do povo negro no Brasil, articulando-se com as lutas por igualdade de direitos e oportunidades, especialmente no âmbito educacional e profissional.

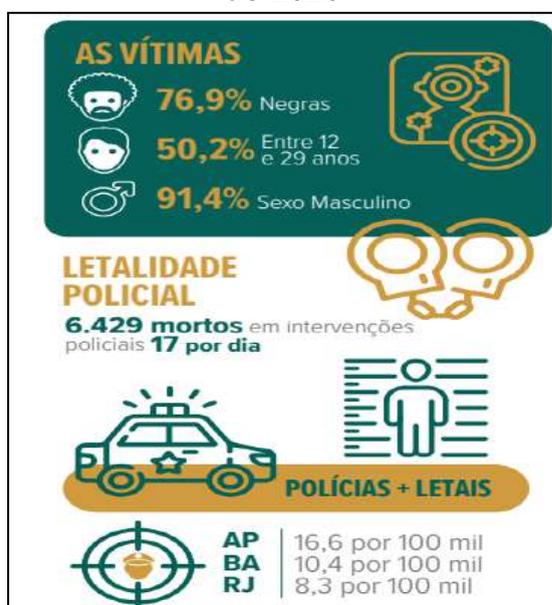
Desta forma, uma das maiores vitórias MNU foi a promulgação da Lei 10.639/2003, em que os sistemas de ensino e instituições educacionais de diferentes níveis passaram a ser responsáveis por transformar as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas, sejam elas de caráter estatal ou institucional. Essas iniciativas deveriam buscar reparações, o reconhecimento e a valorização da história e da cultura afro-brasileira, envolvendo de forma integrada os sistemas de ensino, os

estabelecimentos educacionais, os processos de formação de professores, a comunidade, os educadores, os alunos e seus familiares.

[...] a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. (Munanga, 2005, p. 17 e 18)

Apesar das conquistas alcançadas ao longo das décadas, como as iniciativas do TEN e a promulgação da Lei 10639/2003, a realidade vivida pela população negra ainda é marcada por desigualdades. Os dados alarmantes do infográfico do Atlas da Violência, do ano de 2023, revelaram que a maioria das vítimas de homicídio eram pessoas negras, representando 76,9% do total. Além disso, foram mais de 6429 pessoas assassinadas por intervenção policial. Essa problemática vai ao encontro da observação de Abdias Nascimento (2016), em seu livro *Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*, ao confirmar que a desigualdade social é parte estruturante na estatística de mortes violentas no país.

Figura 2 - Infográfico sobre a letalidade de mortes violentas no Brasil no ano de 2023



Fonte: Atlas da violência, 2023

No prefácio desse mesmo livro de Nascimento (2016), Elisa Larkin Nascimento evidencia que, diariamente, as famílias que vivem em comunidades e favelas presenciam a morte violenta de seus parentes e conhecidos, como filhos, netos, sobrinhos, irmãos e primos. Ele destaca que é incomum que negros de classe média

não tenham perdido um amigo, parente, vizinho ou colega de infância para a violência. Além disso, menciona que as mulheres negras organizadas têm como prioridade a luta e a resistência diante dessas perdas. Segundo Nascimento (2006), os meios de comunicação retratam essa realidade de forma distorcida, enfatizando o medo da elite privilegiada diante da extrema pobreza gerada pela concentração de renda, em um contexto de profunda desigualdade econômica marcada por questões raciais.

Nascimento (2016) denuncia que a supremacia branca se sustenta não apenas em instituições como governos, forças armadas e polícia, mas também em mecanismos culturais e educacionais. O sistema de ensino, os meios de comunicação e a produção literária são exemplos de instrumentos que perpetuam a exclusão da população negra. Diante desse cenário, torna-se fundamental desnaturalizar tais estruturas para promover uma educação com mais igualdade.

A escola, como espaço de formação, tem papel fundamental na desconstrução desses mecanismos de exclusão. Entretanto, a aplicação da Lei 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, ainda enfrenta desafios significativos. A falta de compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), de 2004, a carência de materiais didáticos específicos e a ausência de uma formação adequada dos professores são obstáculos recorrentes para a efetivação dessa legislação.

A invisibilidade da população negra no currículo escolar é reforçada pela ideologia da democracia racial, que mascara desigualdades e dificulta o reconhecimento do racismo estrutural. O Dia da Consciência Negra, por exemplo, muitas vezes é o único momento de reflexão sobre questões raciais dentro das escolas. Além disso, docentes podem reproduzir ideias equivocadas, como o mito de que alunos negros são racistas, quando, na verdade, são vítimas de um sistema discriminatório. As DCNERER (2004) ressaltam que o racismo imprime marcas profundas tanto na subjetividade dos negros quanto na daqueles que os discriminam.

A discriminação racial da população negra reflete-se em mais uma estatística. A reportagem exibida pelo Jornal Nacional em 30 de maio de 2023, intitulada "Jovens

negros estão 10 anos atrás de estudantes brancos no Ensino Médio"⁴, ilustra essa realidade ao mostrar como muitos alunos negros, diante da necessidade de trabalhar, acabam abandonando os estudos em busca de uma melhoria na qualidade de vida. Esse contexto evidencia a urgência de políticas afirmativas que incentivem a permanência e promovam a valorização desses estudantes na escola.

A atuação do(a) professor(a) é determinante nesse processo. Silva (2005), em "Superando o Racismo na Escola", destaca que muitos docentes, embora reconheçam as diferenças culturais, ainda as associam à desigualdade, sem adotar práticas pedagógicas eficazes para combater a discriminação. Munanga (2005) complementa essa visão ao afirmar que a perpetuação do racismo na escola ocorre, muitas vezes, por meio das decisões cotidianas do professor. Assim, torna-se essencial um trabalho coletivo envolvendo toda a comunidade escolar para garantir uma educação antirracista.

Eliane Cavalleiro (2023) reforça essa perspectiva ao demonstrar, em sua pesquisa sobre o racismo nas escolas públicas, como desde cedo crianças negras enfrentam o desejo de apagar sua identidade racial. Em casa, há um silêncio da família negra que busca protegê-las do sofrimento; já nas famílias brancas, predomina uma apatia confortável diante da desigualdade. Na escola, a falta de ações efetivas contribui para a perpetuação desse quadro. Destaca-se que não se trata de culpar a escola e os profissionais, mas de quebrar o silêncio, com uma postura antirracista.

A implementação da Lei 10.639/2003, portanto, deve ir além do currículo formal e se materializar em práticas pedagógicas que promovam resultados. Um exemplo recente é o "Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-Raciais", elaborado em 2023 pela Secretaria de Educação do Espírito Santo, que demonstra o compromisso de algumas instâncias governamentais em promover mudanças estruturais. Gomes (2011) ressalta que essa legislação, por ser uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tem caráter obrigatório para todas as escolas públicas e privadas, devendo ser aplicada de maneira ampla e efetiva.

Nesse sentido, a escuta e a valorização das narrativas de mulheres negras tornam-se ferramentas essenciais para a efetivação dessa lei. Ao incentivar a

⁴ Reportagem disponível no link: [Jovens negros estão dez anos atrás dos estudantes brancos no ensino médio, diz IBGE | Jornal Nacional | G1](#)

retextualização de narrativas orais e HQs, a escola pode proporcionar um espaço de resistência e afirmação de identidade para os alunos negros. Além de fortalecer a autoestima dos estudantes, essa abordagem permite que todos os alunos reflitam criticamente sobre as dinâmicas de poder e exclusão presentes na sociedade.

4.3 MULHER NEGRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A intelectual e ativista negra Lélia Gonzalez (1984), no ensaio *Mulher negra na sociedade brasileira*, apresenta dados estatísticos que evidenciam o crescimento da participação feminina no mercado de trabalho. Ela destaca que, entre 1970 e 1976, a força de trabalho feminina dobrou e que as universidades já contavam com cerca de 100 mil mulheres matriculadas, em comparação a 200 mil homens. Apesar do aumento da presença feminina no mercado de trabalho e na educação superior, a mulher negra permaneceu excluída desse progresso.

A pesquisa realizada com mulheres negras de baixa renda em 1983 revelou que muitas começaram a trabalhar ainda crianças, por volta dos oito ou nove anos, principalmente como empregadas domésticas, o que frequentemente as impedia de continuar os estudos. O ensino era estruturado de maneira eurocêntrica, desconsiderando suas experiências e valores culturais, o que dificultava seu aprendizado e promovia a exclusão social. Para corroborar com isso, na escola, as crianças eram induzidas a acreditar que ser mulher negra e pobre é um dos piores males. Como consequência, muitas dessas meninas enfrentavam sentimentos vergonha, rejeição e perda de identidade.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019), em seu livro *O perigo da história única*, narra como cresceu ouvindo histórias “únicas” que não encontrava identificação, como personagens brancos de olhos claros, que viviam na neve. “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019, p.26). Ela comenta que devido essa história única, que é a visão que o Ocidente criou do continente africano, ao entrar na faculdade uma colega de quarto preocupou-se em questionar se ela havia passado fome ou se sabia usar o fogão.

No Brasil, Gonzalez (1984) enfatiza que a mulher negra é, frequentemente, reduzida a estereótipos que limitam sua identidade a papéis como a "mulata", a "doméstica" e a "mãe preta". Essas classificações não são meras designações sociais, mas refletem uma estrutura de opressão que perpetua as desigualdades raciais e de gênero.

É durante os desfiles das escolas de samba que a mulata, em seu esplendor máximo, perde o anonimato e se transforma em uma Cinderela: adorada, desejada e devorada por aqueles que foram até lá justamente para cobiçá-la.[...] Como acontece com todos os mitos, o da democracia racial oculta mais do que revela, especialmente no que diz respeito à violência simbólica contra as mulheres afro-brasileiras. Segundo Sahlins, é devido à conexão com o sistema simbólico que o lugar da mulher negra em nossa sociedade como um lugar de inferioridade e pobreza é codificado em uma perspectiva étnica e racial. Essa mesma lógica simbólica determina a inclusão da mulata na categoria de objeto sexual. [...] Supomos que o termo 'mulata' tem sua origem na grotesca visão do sistema dominante na sociedade". Além disso, sabemos que a palavra "mulata" vem de mula — animal híbrido, produto do acasalamento de um jumento (macho ou fêmea) e um cavalo ou égua. (Gonzalez, 1984, p. 150)

Gonzalez(1984) destaca a alienação da mulher negra em meio a um sistema que a socializa como figura de apoio e serviço, e não como protagonista de sua própria história. A comparação entre a "mãe preta" e a mulher branca evidencia como a maternidade é uma construção social que se desdobra em significados distintos para cada grupo. Enquanto a mulher branca é vista como a legítima esposa, a mulher negra é relegada ao papel de cuidadora, perpetuando uma hierarquia racial e de gênero. No entanto, essa análise permite perceber como a mulher negra, não apenas cuida, mas também transmite valores e culturas, ao mesmo tempo que luta pela sua humanidade.

Apesar da situação de extrema inferiorização, a mulher negra exerceu um importante papel no âmbito da estrutura familiar ao unir a comunidade negra para resistir aos efeitos do capitalismo e aos valores de uma cultura ocidental burguesa. Como mãe (real ou simbólica), ela foi uma grande geradora na perpetuação dos valores culturais afro-brasileiros e em sua transmissão para a próxima geração. (Gonzalez, 1984, p. 146)

Segundo Gonzalez, a partir dos anos 1970, as mulheres negras começaram a se organizar politicamente, participando de movimentos negros e associações de moradores em favelas. Elas foram fundamentais para a luta por direitos civis e contra o racismo estrutural no Brasil. Essa atuação política reflete sua resistência histórica e a busca por emancipação

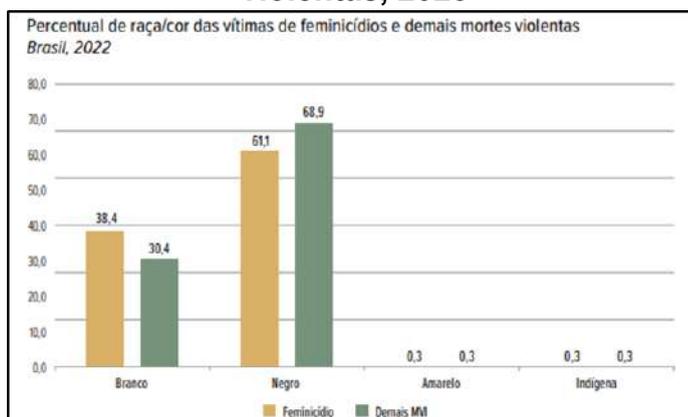
Em um contexto histórico mais amplo, Ângela Davis (2017) destaca a participação de Sojourner Truth na Convenção de Direitos de Akron, em 1851, nos Estados Unidos. Durante o evento, Truth, uma ex-escravizada e ativista pelos direitos das mulheres negras, refutou com firmeza a ideia de que as mulheres eram fracas demais para terem direito ao voto. Com uma voz poderosa que reverberou como um trovão, ela declarou: “Não sou eu uma mulher? [...] Olhem para mim! Olhem para o meu braço!” (Davis, 2017, p. 71), exibindo sua extraordinária força física como evidência de sua capacidade e resiliência. Esse episódio evidencia como, historicamente, as vozes das mulheres negras foram silenciadas e como é urgente sua inclusão nos debates políticos e sociais.

A ativista negra e escritora brasileira Djamilia Ribeiro (2017, p.24), em seu livro *O que é: Lugar de fala*, revela que “a insistência em falar de mulheres como universais, não marcando as diferenças existentes, faz com que somente parte desse ser mulher seja vista”. Segundo a autora, ao se negligenciar a presença e a voz de mulheres negras, contribui-se para a perpetuação da exclusão e para a limitação do seu desenvolvimento como sujeito de formação.

Ribeiro discute, ainda, o conceito de "lugar de fala", que se refere à noção de que as vozes e experiências de indivíduos são moldadas por suas localizações sociais e históricas, evitando que sejam silenciadas por discursos universalizantes. As memórias das mulheres negras dialogam com a realidade dos alunos e contribuem para a desconstrução de estereótipos e desigualdades.

As afirmações de Ribeiro (2017) vão ao encontro dos dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023), pois evidencia que as mulheres negras comparadas às não negras são as que mais sofreram violência de gênero no ano de 2023. O gráfico apresentado na figura 1 mostra que a maioria das vítimas de feminicídio eram mulheres negras, com 68,9%. Como apontado, em termos agregados no Brasil, a chance de uma mulher negra ser assassinada era 1,7 vezes maior do que a de uma mulher não negra.

Figura 3 - Gráfico raça/cor das vítimas de feminicídio e demais mortes violentas, 2023



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024

No Brasil, a maior parte de mulheres vítimas de violência letal é frequentemente negra, o que demonstra a presença do racismo nas diversas modalidades criminosas do país. Embora o racismo seja considerado inafiançável pela Constituição Brasileira de 1988, a questão racial ainda permeia a história jurídica do país, o que tornam necessárias não só medidas repressivas, mas também ações afirmativas. Por isso, a Lei Federal nº 12.228/2010 estabelece a obrigatoriedade de o Estado agir positivamente na promoção da igualdade de gênero e raça em diversos âmbitos sociais.

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga. (Brasil, 2010, grifo nosso)

Contudo, como aponta bell hooks (2021), inspirada nos pressupostos de Paulo Freire, educar para a liberdade na escola vai além de simplesmente transmitir conhecimentos, é preciso estar engajado politicamente no desenvolvimento intelectual do aluno para promover uma formação crítica quanto à desigualdade social que permeia a sociedade. hooks (2021) também aborda o quanto a mulher negra foi construída ligada ao corpo e não ao pensamento, reforçando a importância de ensinar a transgredir e não aceitar uma abordagem que limite o aluno a uma rotina de linha de produção.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (Freire, 1987, p. 16)

Se, por um lado, a mulher negra foi historicamente relegada a posições de subalternidade, por outro, sua presença na literatura tem se fortalecido como uma forma de resistência e afirmação. Ao longo da história, escritoras negras vêm transformando suas experiências em narrativas que denunciam a opressão, resgatam memórias e constroem novas possibilidades de representação.

Como destaca Antônio Cândido (1995) em *O Direito à Literatura*, o acesso à arte literária é um direito universal, essencial para o equilíbrio social e humano. No entanto, a exclusão de vozes negras, especialmente femininas, compromete a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária.

Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem literatura. Deste modo, ela é fator indispensável para humanização e, sendo assim, confirma o que homem em sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (Cândido, 1988, 175)

Essa perspectiva reforça a importância de uma educação literária que contemple a diversidade de vozes e experiências, permitindo que cada indivíduo se reconheça nas histórias contadas. No entanto, a quase ausência de autoria negra na formação escolar configura-se uma lacuna significativa no acesso a esse direito universal.

Movimentos como o *Quilombhoje*, a partir da década de 1970, têm desempenhado um papel crucial ao promover a literatura afro-brasileira, com publicações como os *Cadernos Negros*, que oferecem espaço para narrativas de resistência e identidade, conforme pontuado pelo professor Eduardo de Assis Duarte (2010).

Autoras como Conceição Evaristo ampliaram essa luta ao reivindicar em sua produção literária o que ela denomina de *escrevivência*: trata-se de uma produção escrita marcada pela subjetividade negra conforme descreve “creio que a gênese da minha escrita está no acúmulo de tudo o que ouvi desde a infância.” (Evaristo, 2017, p. 19, *apud* Duarte, 2010, p. 126). E, para a escritora, esse estatuto de “*escrevivência* não pode ser lida como histórias para ninar os da casa-grande e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (idem, 2017, p. 21, *apud* Duarte, 2010, p. 123, grifo da autora).

Do mesmo modo, Carolina Maria de Jesus, ao narrar sua realidade em *Quarto de Despejo*, rompeu com barreiras de raça, gênero e classe, ressignificando seu lugar na sociedade por meio da escrita:

Em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que se pode evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere as “normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada (Evaristo, 2007, p. 21 *apud* Duarte, 2010, p. 133).

Evaristo, aos 70 anos de idade, recebeu tardiamente vários prêmios, com destaque para o Juca Pato, por sua obra *Canção de Ninar menino grande*, sendo a primeira intelectual negra a receber essa premiação. Além disso, foi a primeira mulher negra a se candidatar à Academia Brasileira de Letras, desafiando um espaço historicamente dominado por pessoas brancas. Infelizmente, ela não ocupou a cadeira e atribui isso ao fato de ser mulher preta.

A pesquisa⁵ coordenada por Regina Dalcastagnè, da Universidade de Brasília, revela que a literatura brasileira contemporânea ainda reflete um espaço de exclusão, onde a maioria dos autores são homens brancos, moradores do Rio de

⁵ Reportagem sobre a pesquisa está disponível em: [Pesquisa revela perfil dos escritores e personagens da literatura brasileira contemporânea](#) Acesso em: 25/01/2025

Janeiro e São Paulo, enquanto personagens negros são minoria e frequentemente associados a estereótipos negativos.

Para chegar aos dados sobre a origem geográfica da maioria dos escritores brasileiros contemporâneos, a pesquisadora Dalcastagnè coordenou um estudo que analisou 258 romances publicados entre 1990 e 2004 pelas editoras Companhia das Letras, Record e Rocco. A equipe responsável pela pesquisa mapeou o perfil dos autores com base em informações como cor, gênero, local de residência e características temáticas das obras. A análise revelou que a maioria dos escritores era composta por homens brancos, com grande concentração no eixo Rio de Janeiro (47,3%) e São Paulo (21,2%). Esses dados evidenciam que ainda existe um abismo entre a diversidade da sociedade brasileira e sua representação literária.

Diante desse cenário de invisibilidade e estereotipação na literatura, especialmente no que se refere às mulheres negras, esta pesquisa busca romper com essas lógicas de exclusão ao proporcionar às mulheres negras um espaço de reconhecimento e valorização de suas narrativas. E, ainda, ao ler as narrativas de mulheres negras professoras e retextualizar, os estudantes não apenas prestam homenagem a essas mulheres, mas transformam sua escrita em um ato de insubordinação ao currículo, que frequentemente reforça uma história única - como alerta Chimamanda Adichie - contribuindo, assim, para a não naturalização do racismo e ressignificação de suas próprias histórias.

5. CRAC! NARRATIVAS ORAIS E RETEXTUALIZAÇÃO: CAMINHOS PARA O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

Se for compreendido que existem muitas formas de boicotar, retardar ou impedir o acesso de todos às oportunidades do desenvolvimento integral da pessoa, é importante considerar que a privação de uma competência textual e comunicativa constitui uma dessas formas de exclusão. A escola pública deve ser concebida como um bem coletivo, cujo crescimento e desenvolvimento não podem ser restringidos por limitações financeiras, como argumenta Irandé Antunes (2009). A educação é um direito de todos e deve ser acessível, independentemente da condição socioeconômica dos estudantes.

Segundo Antunes (2005), em seu livro *Lutar com palavras*, “os que se privam dessas competências não dão por isso. E os responsáveis também não. E quem sai perdendo?” (Antunes, 2005, p. 20). É importante entender que a linguagem não deve ser vista apenas como um conjunto de regras gramaticais rígidas; é preciso compreender que o uso da linguagem é uma prática social.

Nesse viés de uso da linguagem como prática social, esta pesquisa focou na produção escrita de maneira indissociável ao gênero, almejando criar em sala de aula um ambiente de ensino-aprendizagem que promova padrões de participação social e situações comunicativas presentes na cultura dos educandos. Nessa perspectiva, a compreensão da caracterização e do funcionamento do gênero discursivo é indispensável para o sucesso desse ensino, especificamente as histórias em quadrinhos.

É essencial destacar que esta pesquisa fundamenta-se na concepção de gêneros com base nas contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin (1997) e Luiz Antônio Marcuschi (2011), reconhecendo as diferenças e complementaridades em suas abordagens. Bakhtin (1997), em sua obra *Estética da criação verbal*, apresenta a noção de gênero do discurso (ou discursivo) como elemento central para a comunicação humana. Ele propõe que a linguagem, presente em todos os campos da atividade humana, é materializada em enunciados que refletem as condições e finalidades de cada contexto comunicativo. Esses enunciados, ainda que expressão individual dos falantes, são moldados por modelos relativamente estáveis

conhecidos como gêneros do discurso, que abrangem formas orais e escritas e variam conforme as esferas de comunicação.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.[...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 1997, p. 261-262)

Bakhtin (1997) argumenta que os gêneros não apenas transmitem conteúdos temáticos e estilos verbais, mas também são caracterizados por sua composição estrutural, em que conteúdo, estilo e forma composicional interagem para configurar cada enunciado. Ele também destaca a dinamicidade dos gêneros, que, embora relativamente estáveis, estão em constante transformação à medida que a sociedade evolui. Por exemplo, em diferentes esferas, como a acadêmica, encontramos gêneros como artigos e dissertações, enquanto na esfera jornalística predominam reportagens e entrevistas, e na literária, contos e romances.

Por sua vez, Marcuschi (2011), em *Gêneros textuais: reflexões e ensino*, amplia a perspectiva bakhtiniana ao abordar os gêneros textuais como sistemas de domínio social que concretizam a atividade discursiva por meio de textos orais ou escritos. Ele enfatiza que os gêneros possuem identidade própria e desempenham papel fundamental na escolha de elementos linguísticos, influenciados pelo contexto, pelo léxico e pelo grau de formalidade. Segundo Marcuschi (2011), os gêneros são dinâmicos e multimodais, adaptando-se às mudanças sociais e facilitando a interação humana através da linguagem.

Sandra Farias (2013), em sua dissertação *Gêneros textuais no livro didático: uma análise de duas coleções do Ensino Médio*, complementa essas discussões ao integrar as perspectivas de gênero discursivo e gênero textual, destacando a relação entre aspectos formais e funcionais no conceito de gênero. Baseando-se em Marcuschi (2008), Farias argumenta que o domínio de um gênero textual ultrapassa a simples compreensão de sua forma linguística, englobando objetivos e práticas sociais específicas. Ela enfatiza que a gestão enunciativa e a composição estrutural são elementos cruciais, pois a escolha de um gênero reflete e influencia as decisões

discursivas em um contexto comunicativo particular. Assim, os gêneros textuais servem para estruturar as práticas comunicativas, articulando intenções do locutor com as condições de produção discursiva.

Além disso, Farias (2013) aborda a distinção entre gêneros textuais e discursivos, citando a análise de Rojo (2005, p. 99) como base:

Dito de outra maneira, aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. [...] Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica.

Enquanto os gêneros discursivos, fundamentados na teoria bakhtiniana, privilegiam os aspectos sócio-históricos e as condições de produção enunciativa, os gêneros textuais concentram-se na descrição da materialidade textual e na organização estrutural. Essa diferenciação evidencia que os gêneros discursivos enfatizam a dinâmica social e a interação entre interlocutores, enquanto os textuais procuram padrões linguísticos e características estruturais. Por isso, Farias (2013) sintetiza que, embora ambas as abordagens compartilhem a influência bakhtiniana, elas divergem em objetivos e ênfases.

No contexto desta pesquisa, que envolve a leitura/escuta de narrativas de mulheres negras e sua retextualização em histórias em quadrinhos pelos alunos para estudantes do Ensino Fundamental, a abordagem de gênero discursivo se apresenta como a mais adequada. Isso porque o foco está nas condições de produção enunciativa, nas relações sociais entre os interlocutores e na apreciação valorativa que permeia a interação comunicativa. A transformação das narrativas orais em histórias em quadrinhos exige que os alunos compreendam não apenas os aspectos formais e estruturais do gênero quadrinhos, mas também os contextos socioculturais e históricos das narrativas de mulheres negras protagonistas.

5. 1 GÊNEROS ORAIS NA EDUCAÇÃO

A propósito do ensino dos gêneros, os linguistas da Universidade da Suíça, Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) trazem alguns encaminhamentos do trabalho com os gêneros orais na escola. No livro *Gêneros orais e escritos*, esses autores abordam a constituição do oral como objeto legítimo de ensino, exigindo, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos implicados. Se for considerada a aprendizagem como um processo de apropriação e internalização de experiências acumuladas pela sociedade ao longo da história, é fundamental que sejam levados em conta os instrumentos e as práticas.

De acordo com os linguistas, o trabalho com o gênero oral possibilita o ensino efetivo de diversos aspectos desse gênero. Entre eles, estão em destaque os fenômenos da textualidade oral, que estão diretamente ligados às situações de comunicação; os diferentes níveis de linguagem, assim como os elementos verbais e paraverbais (como a postura do falante, gestos, entonação, uso de imagens e notas de apoio), que podem ser analisados em relação às características específicas da situação de comunicação, com a transmissão de conhecimentos sobre um determinado tema a um grupo de alunos.

Ao responder à pergunta sobre qual gênero oral usar na escola, os autores Dolz e Schneuwly (2004) falam da importância de se concentrar não apenas nos gêneros da comunicação pública cotidiana (discussão em grupo, entrevistas, exposição), mas nos gêneros da comunicação pública formal (testemunho diante de uma instância oficial, debate, negociação). Dessa forma, a linguagem falada pode ser organizada de forma a mostrar ao aluno que há regras específicas para diferentes tipos de textos. É necessário, por exemplo, utilizar uma linguagem diferente ao prestar um depoimento a um policial em comparação a uma conversa com um amigo. As circunstâncias de comunicação verbal mudam de acordo com o nível de formalidade exigido.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (2017) apresenta o eixo da oralidade como aquele que compreende as práticas de linguagem ocorridas em situações orais, como as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais. Envolve, ainda, interação e discussão com temáticas e outras dimensões linguísticas

de diferentes campos de atuação. Esse documento organiza as práticas de linguagem em cinco campos de atuação conforme demonstrado no Quadro 7.

Quadro 7 - Campo de atuação

ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
Campo da vida cotidiana	-
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da BNCC, 2017, p. 84.

Esses campos derivam da vida social e precisam ser situadas em contextos significativos “para possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens” (BNCC, 2017, p. 85).

As narrativas orais de mulheres negras, quando compartilhadas no contexto escolar com o propósito de sensibilizar e conscientizar sobre o combate ao racismo, inserem-se no campo da vida pública. A ativista negra bell hooks (2021) destaca, em *Ensinando a Transgredir*, a importância de o (a) professor (a) criar espaços de troca de experiências e questionamentos, rompendo com a educação bancária e promovendo a transformação de hábitos e valores. O objetivo é estimular um engajamento coletivo, fazendo com que os alunos percebam a conexão dos conteúdos discutidos com sua realidade e suas inquietações.

5.1.1 Narrativas orais como resgate da memória

As narrativas orais estão presentes em todas as culturas ao redor do mundo. Por meio delas, é possível conhecer acontecimentos cotidianos que ajudam a construir a história e a identidade cultural de um povo. A história não se limita a heróis ou grandes revoluções; ela também se expressa nas experiências partilhadas de um povo. Essas narrativas enriquecem o saber popular, tornando-o mais significativo.

A figura do *griô*, contador de histórias nas comunidades africanas, exemplifica essa prática, em que a oralidade não serve apenas para narrar ações de forma objetiva,

mas transcender as ações. Conforme Benjamin (1987), as narrativas acessam outros lugares da consciência de quem enuncia, transformando a vivência em experiência.

Ecléa Bosi (1994), em sua obra *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*, discute o papel dos contadores de histórias na sociedade contemporânea, destacando-os como agentes de aculturação e socialização. No entanto, diferentemente das comunidades africanas ou indígenas, onde os *griôs* e anciãos são respeitados e ouvidos, na sociedade atual esses narradores são marginalizados. Assim, a arte de narrar e o papel do narrador perdem sua essência diante do predomínio da informação.

Para corroborar com essa visão, Walter Benjamin (1987), em seu ensaio *O Narrador*, aborda a crescente distância entre o narrador e a arte de contar histórias, que enfrenta um risco de extinção em um mundo em constante transformação. Porém comparada a informação que se perde com o tempo, “muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver.” (Benjamin, 1987, p. 2)

A narrativa, ao contrário da informação, possui a capacidade de se desenvolver ao longo do tempo, permanecendo relevante e poderosa mesmo após anos. O narrador, quando se desprende das sutilezas psicológicas, permite que a história ressoe profundamente na memória do ouvinte, que assimila a narrativa como parte de sua própria experiência. Esse processo de assimilação exige um estado de distensão, que se torna cada vez mais raro na sociedade contemporânea. O tédio, por sua vez, é visto como um estado fértil para a experiência, mas a vida moderna tende a sufocar essa condição, levando ao desaparecimento do dom de ouvir e da comunidade de ouvintes.

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se "dar conselhos" parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis” (Benjamin, 1987, p.4)

Benjamin (1987) argumenta que as melhores narrativas escritas são aquelas que se aproximam das histórias orais, evidenciando a importância da transmissão de

experiências vividas. Assim, o narrador se torna um conselheiro que, apesar de sua relevância, enfrenta a obsolescência, pois as experiências estão se tornando cada vez mais difíceis de serem comunicadas.

A verdadeira narrativa possui uma dimensão utilitária, que pode se manifestar em ensinamentos morais ou normas de vida. Essa utilidade, no entanto, se torna vulnerável à desvalorização das experiências comunicáveis. Benjamin observa que, enquanto a informação busca a objetividade e a plausibilidade, as narrativas antigas frequentemente se baseavam em elementos marcantes que enriqueciam a experiência do ouvinte. A predominância da informação moderna, que exige explicações instantâneas, contribui para a raridade da arte narrativa, levando a uma carência de histórias que se conectem com a experiência humana.

Para Benjamin (1987), o saber dar conselhos, é feito pelo narrador que é uma figura de autoridade e sabedoria. Fazendo um paralelo com a perspectiva freiriana, o papel de narrador pode ser assumido pelo (a) professor(a), no caso dessa pesquisa, professora negra, em um diálogo horizontal, em que a educação seja um processo de troca mútua mediada pelo mundo.

Benjamin (1987) enfatiza que a narrativa é um patrimônio da humanidade, profundamente enraizado nas camadas populares e artesanais. Os grandes narradores, ao longo do tempo, tecem uma rede de histórias que dialogam entre si. Essa capacidade de conectar experiências individuais e coletivas é essencial para a preservação da tradição narrativa.

Não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade da reprodução. A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com o poder - da morte (Benjamin, 1987, p.13)

A narrativa não se limita a transmitir sabedoria, mas também representa uma forma de resistência às complexidades da vida moderna, reafirmando o papel do narrador como um sábio que compartilha a luz de sua experiência. O narrador não apenas relata os fatos, mas compartilha as emoções e perspectivas que os eventos

evocaram. Esse ato de narrar não só revive o passado, mas transforma em uma experiência, tanto para quem narra quando para quem ouve.

Sob a perspectiva bakhtiniana, o ouvinte não assume uma postura passiva; ao contrário, age de forma ativa, apropriando-se da história para transmiti-la no futuro. Assim, a narrativa permanece viva por meio da transmissão oral, enquanto a memória desempenha o papel de elo entre o narrador e o futuro, configurando o que Bakhtin (1997) denomina como uma atitude responsiva ativa.

Segundo Bosi (1987), ao narrar, o indivíduo utiliza tanto a memória individual quanto a coletiva. A memória individual refere-se às impressões pessoais, às sequências organizadas ao recordar, aos saberes, crenças e sentimentos vivenciados, nos quais o narrador atua como protagonista e coadjuvante de sua história. Já a memória coletiva abrange os registros significativos compartilhados por um grupo, os quais contribuem para a construção de sua identidade. Essa memória é formada no âmbito das relações escolares, familiares, religiosas, entre outras interações sociais. O papel do narrador em conectar experiências individuais e coletivas é essencial para o resgate da memória de um povo.

Paulo Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, discute que o diálogo só se torna possível quando fundamentado em amor, humildade e fé. Nesse sentido, as narrativas feitas pelo (a) professor (a) se configuram como um meio de luta pela libertação dos oprimidos. Quando originadas de mulheres negras que atuam como professoras protagonistas, essas narrativas vão além de meros relatos pessoais “as lembranças pessoais e grupais são invadidas por outra “história”, por uma outra memória que rouba das primeiras o sentido, a transparência e a verdade” (Bosi, 1994, p. 2020). Assim, a professora negra, ao reconhecer a opressão e a alienação presentes na sociedade, atua como agente de transformação, promovendo a conscientização e a humanização.

Jerome Bruner (1997) destaca que os seres humanos constroem significado a partir dos sistemas simbólicos de sua cultura, sendo a narrativa um dos principais meios de organização da experiência humana. Para ele, “a principal função da mente é a construção do mundo, quer seja através das ciências ou das artes” (Bruner, 1987, p.

11). Nesse sentido, as narrativas ajudam a estruturar e compreender a interação humana com o mundo.

Nesse contexto, a crítica de Gonzalez (1984) sobre mitos e construções sociais, como a democracia racial, ilustra como essas representações simbólicas da cultura podem perpetuar estereótipos e legitimar o racismo estrutural. Apesar do reconhecimento da mulher negra nos desfiles de carnaval, ela é frequentemente relegada a papéis de subalternidade no cotidiano, como o de empregada doméstica, refletindo as contradições presentes nas narrativas culturais.

Dessa forma, ação pedagógica que privilegia narrativas de mulheres negras é uma ferramenta eficaz para desvelar essa violência simbólica sofrida por esse grupo. E, ainda, a elaboração da coletânea de HQs é um resgate à preservação da memória coletiva, permitindo ao aluno valorizar a comunidade escolar, e sua própria identidade cultural.

5.2 PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

Para Antunes (2009), nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura de gêneros diversos possui lugar de destaque, considerando que é a partir deles que os alunos vivenciam experiências por meio da linguagem produzida por outros e têm a oportunidade de produzir seus próprios textos. Contudo, segundo a autora, o que se observa nas práticas de leitura dos estudantes é que os textos, em sua maioria, são lidos de modo superficial, sem aprofundamento e, conseqüentemente, sem apreciação crítica do assunto abordado, sem contar o uso dos textos como pretexto para execução de atividades de cunho gramatical.

Não fica descartada aqui a ideia de que se pode analisar questões linguísticas, em um poema, ou em um outro gênero da escrita literária. Afinal, os textos literários também são feitos com um léxico e uma gramática; o que não tem sentido é reduzir a leitura de um poema, por exemplo, à simples tarefa de identificar em seus versos categorias sintáticas ou morfológicas, sem qualquer consideração ao que isso implica para a construção da própria condição literária do texto. (Antunes, 2009, p. 72)

Outra observação que se faz é que os alunos procuram exclusivamente nos textos os sentidos que dele se pode depreender, retirando-se do processo de leitura que prevê a interação entre leitor e texto. Segundo Isabel Solé (1998), tal interação deve compreender a presença do leitor, que constrói o significado de um texto em

consonância com o escrito, considerando os conhecimentos prévios de quem lê, bem como os objetivos de determinada leitura.

O eixo de leitura na BNCC (2017) compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. Nesse sentido, esse documento pressupõe que a formação do leitor contribua para que o indivíduo se torne ativo, reflexivo e analítico. O Quadro 8 sintetiza quais as práticas leitoras a serem desenvolvidas com o estudante, que, apesar de não estarem atreladas ao conteúdo específico de Língua Portuguesa, visa avaliar a competência leitora.

Quadro 8 - Síntese de práticas leitoras

1 - Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias;
2 - Dialogia e relação entre textos;
3 - Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto;
4 - Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações;
5 - Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;
6 - Estratégias e procedimentos de leitura;
7 - Adesão às práticas de leitura.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na BNCC (2017, p. 72 a 74)

Para a linguista Ingedore Vilaça Koch, com a colaboração de Vanda Maria Elias (2014), a leitura é apresentada sob três aspectos que se darão a partir “da concepção de sujeito, de língua, de texto que se adote” (Koch e Elias, 2014, p. 9). O primeiro aspecto refere-se ao autor como centro do processo de leitura. Nesse caso, a língua é compreendida como representação do pensamento e o “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (Koch e Elias, 2014, p. 9). Nessa perspectiva, cabe ao leitor, numa postura passiva em que suas experiências e conhecimentos são desconsiderados, perceber o que o autor pensou, uma vez que o texto é tido como produto do pensamento de quem o produziu.

No segundo aspecto, a atenção é direcionada ao texto, considerando a língua como código. A função do leitor é reconhecer essa estrutura num processo de decodificação, já que o texto diz tudo, restando a ele “o reconhecimento do sentido das palavras e estrutura do texto” (Koch e Elias, 2014, p.10), realizando, assim como

no primeiro aspecto, já mencionado, “uma atividade de reconhecimento e reprodução” (idem, 2014, p. 10).

Já o terceiro aspecto, ponto de interesse principal para esta pesquisa, é baseado na concepção sociointeracionista da linguagem, que considera os sujeitos, construtores do texto que, num processo dialógico, também são construídos por ele. Aqui, o contexto sociocognitivo dos participantes tem alta relevância na leitura, que é entendida como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido” (Koch e Elias, 2014, p. 11), que se realiza considerando o autor, o texto e o leitor que, nesse caso, parte de sua vivência e mobiliza saberes que participam da construção de sentido dos textos.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1997) considera o texto, em seu acontecimento e em sua autenticidade, sempre suscetível nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos. O autor afirma, ainda, que toda compreensão é prenhe de resposta, que, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz. Em outras palavras,

[...]de fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (Bakhtin, 1997, p. 291)

Assim, a compreensão de um texto não está apenas no âmbito semântico, mas na imersão do leitor no processo histórico, que o constitui e faz com que ele seja o que é. Dessa forma, conclui-se que a consciência do receptor do texto não pode ser neutralizada, uma vez que é fundamental no processo de leitura em que se faz o seu conhecimento.

Outro ponto a se considerar em relação à prática de leitura refere-se ao posicionamento crítico do leitor que, na esteira do pensamento pós-estrutural, é considerado um ser heterogêneo, resultante da cultura e sociedade na qual está inserido, contrapondo-se à visão estruturalista que concebia o sujeito como homogêneo, “um ser ideal, supostamente racional e autônomo” (Aguiar, 2023, p. 73). Essa visão de sujeito heterogêneo revela seres construídos pelas diversas relações

sociais que, por sua vez, abriga práticas que revelam o sujeito formado pelas diferenças.

De acordo com Koch e Elias (2014), as habilidades de compreensão devem estar associadas a estratégias de leitura, como seleção, antecipação, inferência e verificação. Essas estratégias são fundamentais para que o leitor possa contestar ou concordar ao longo da leitura, seja do título, do gênero discursivo ou do vocabulário presente no texto.

Nesse mesmo sentido, Isabel Solé (1998) contribui para o debate ao enfatizar que o uso de estratégias de leitura não é algo que surge espontaneamente. A autora, em seu livro *Estratégias de leitura*, argumenta que as estratégias de leitura “não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensina-se - ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem” (Solé, 1998, p. 70).

Ao ensinar as estratégias, consideramos que elas funcionam como ferramentas que ajudam na compreensão de um texto, pois utilizamos os recursos necessários para atingir nossos objetivos de leitura. Dessa forma, a autora destaca a importância de ensinar estratégias antes, durante e após a leitura. No entanto, isso não significa que seu uso seja limitado a cada uma dessas etapas. Pelo contrário, as estratégias podem ser aplicadas de diferentes maneiras, sendo sua escolha e utilização determinadas pelo propósito de leitura que estabelecemos.

5.3 RETEXTUALIZAÇÃO COMO PRÁTICA DE ESCRITA NA ESCOLA

O processo de produção escrita na sala de aula, em muitos casos, ainda se baseia em propostas mecanizadas que pouco desperta o interesse dos alunos. Conforme Mendonça (2021), a concepção da escrita está relacionada ao fato de a língua se produzir em processo dialógico ininterrupto. A escrita não se faz de forma solitária, uma vez que o sujeito-autor escreve para um sujeito-leitor imaginado por aquele. Nas produções escolares, é comum que aconteçam práticas de escrita em que o aluno produz apenas para cumprir uma tarefa predeterminada dentro de um modelo que pressupõe um gênero textual também predeterminado.

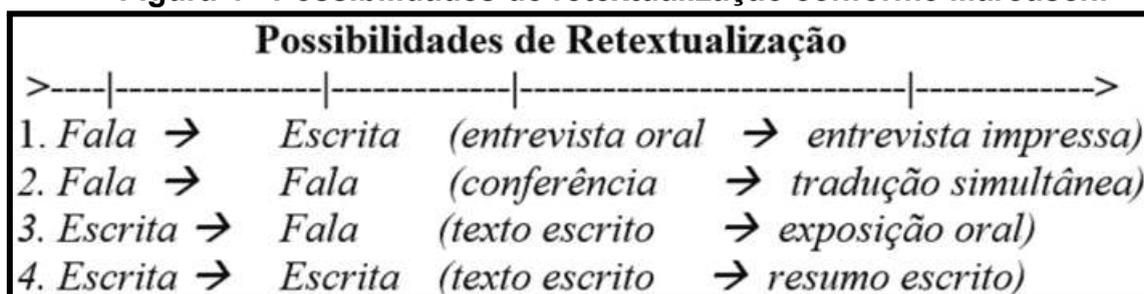
Citando Bakhtin & Volochinov (1988), Mendonça (2021, p. 319) diz que

[...]um discurso nasce de outros discursos e se produz sempre para um outro sujeito, sendo que esse outro, além de concreto e ativo, é construído imaginariamente pelo sujeito-autor em um processo de antecipação e contrapalavras.

Nesse contexto, Marcuschi (2010), em *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, afirma que a escola, ao enfatizar o ensino da língua escrita, não deve ignorar a fala, pois a escrita, cada qual a seu modo e com regras próprias, é um processo que se relaciona com formas orais de interação, como a conversação, a narrativa oral e o monólogo, entre outras. Para o autor, o fato de a escola ter como missão primária levar o aluno a ter bom desempenho na escrita não quer dizer que se deva ignorar os processos da comunicação oral, “pois desenvolver um texto escrito é fazer às vezes do falante e do ouvinte simultaneamente” (Marcuschi, 2010, p. 53).

Tanto a escrita quanto a fala são práticas comunicativas e sociais que utilizam a língua de forma real, independente do contexto em que são empregadas. Nesse estudo, destaca-se o processo de retextualização proposto por Marcuschi (2010), que consiste em recontar um fato ou discurso utilizando uma nova linguagem, incluindo modificações linguísticas, textuais-discursivas e cognitivas. Esse processo é intencional e requer o uso estratégico de recursos lexicais e gramaticais para a produção de um novo significado.

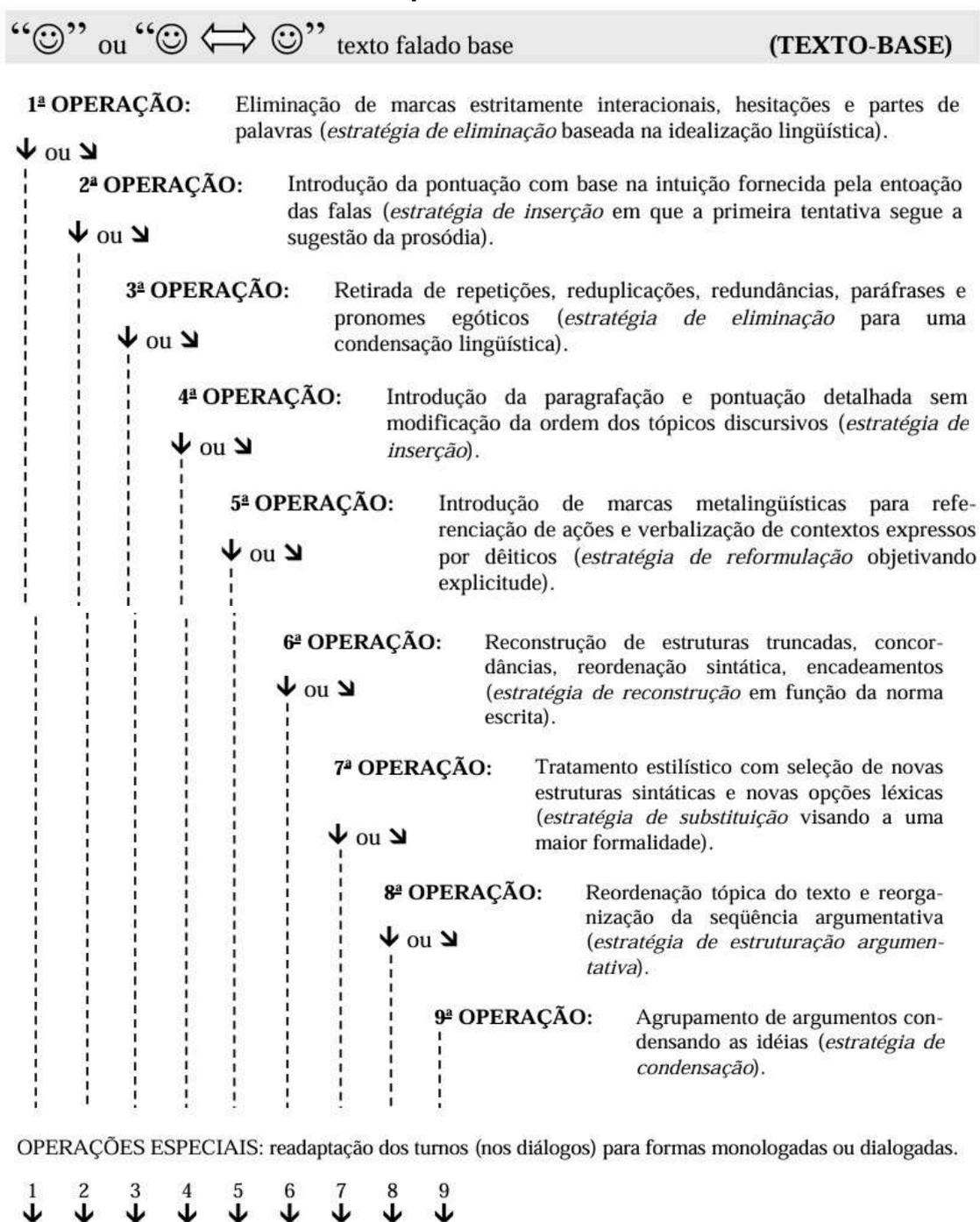
Figura 4 - Possibilidades de retextualização conforme Marcuschi



Fonte: Marcuschi, 2010, p. 48

Para Marcuschi (2010), a retextualização envolve a passagem de um texto para outro, podendo ocorrer de diferentes formas, como do oral para o oral, do escrito para o escrito, do escrito para o oral e do oral para o escrito conforme Figura 4. O autor destaca que uma das estratégias de retextualização inclui atividades como reformulação, eliminação, acréscimo, substituição, reordenação, adaptação enunciativa e adaptação gênero-textual-discursiva, ressaltando a importância de compreender o conteúdo expresso.

Figura 5 - Modelo das operações textuais- discursivas na passagem do oral para escrito





Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

- a) A seqüência inicial na parte superior do modelo {"😊" ou "😊 ↔ 😊"} lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado monologado {"😊"} ou então de um texto falado dialogado {"😊 ↔ 😊"} que serve de texto-base para a retextualização.
- b) O símbolo {↓} posto abaixo de cada uma das nove operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto final, e o símbolo {↘} indica que se pode ir à operação seguinte.
- c) O símbolo {📄} na parte inferior do modelo lembra que esse é o texto escrito tido como ponto de chegada, isto é, o texto-alvo do processo de retextualização.

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 75

Segundo Marcuschi (2010), não há critérios suficientemente seguros para apontar o que deve se preservar na passagem de um texto oral para escrito, pois depende de fatores como gênero discursivo utilizado, as condições de produção e os objetivos comunicativos.

Nesta pesquisa, buscamos sistematizar a produção de HQs, um gênero discursivo facilmente identificável, devido à presença dos quadros, dos desenhos, dos balões e das condições de produção do texto. O projeto se destina a uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental e tem como objetivo conscientizar os alunos sobre a igualdade racial.

5.4 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

As histórias em quadrinhos (HQs) são analisadas pela linguista e professora Márcia Rodrigues de Souza Mendonça (2005), sob a ótica bakhtiniana: são gêneros secundários, que combinam elementos do gênero oral espontâneo com a escrita e elementos não verbais, predominando a tipologia narrativa. A integração da linguagem verbal e não verbal nas HQs atrai a atenção de leitores diversos, facilitando a compreensão textual e promovendo uma experiência significativa de leitura.

Além disso, as HQs apresentam uma heterogeneidade tipológica, reunindo diferentes gêneros discursivos que podem assumir funções didáticas variadas no contexto escolar. Marcuschi (2011) complementa essa ideia ao destacar que a função do gênero é mais relevante do que de sua forma, evidenciando sua dinamicidade e a plasticidade dos gêneros.

Outro aspecto fundamental das HQs é a relação oralidade e escrita. Os balões reproduzem as falas dos personagens, com a presença de alguns recursos, tais como interjeição e reduções vocabulares. Essa característica é um importante componente no desenvolvimento da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, pois os aspectos da oralidade podem ser explorados por meio dos recursos gráfico-visuais.

Mendonça (2005) menciona a possibilidade de agrupamentos de gêneros nas HQs, indicando uma variedade de discursos presentes nesse tipo de texto, que podem ser enquadradas em diferentes formas discursivas, como os discursos jornalístico ou literário. Como subtipo das HQs, “as tirinhas são alvos de estudo em diversas áreas, já que têm como característica a crítica, o humor e a ironia, exigindo certo conhecimento prévio para que possamos compreendê-las” (Gualberto, 2017, p.150). Por serem textos curtos, apresentam uma linguagem do dia a dia e, por sua composição, a tira é de fácil compreensão dos alunos.

Ao lerem as narrativas orais, os estudantes assumirão uma atitude “responsiva ativa” (Bakhtin, 1997), materializada na transformação dessas narrativas em HQs sob uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, que considera os sujeitos como construtores e construídos pelo texto em um processo dialógico, conforme destacada por Koch e Elias (2014).

Apesar de as experiências com histórias em quadrinhos nos livros didáticos terem início na década de 1980, as mudanças mais significativas vieram com a LDB (1996), que abriu caminhos para a inclusão das HQs no ensino. No entanto, segundo Vergueiro (2022), os quadrinhos só foram oficialmente incluídos na realidade de sala de aula com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, que traziam uma releitura das práticas pedagógicas aplicadas na escola.

O eixo de produção de textos, na BNCC (2017), “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades” (BNCC, 2017, p. 76), enfatizando que da mesma forma que a leitura, as atividades de produção escrita não devem ser feitas de forma descontextualizada. O Quadro 9 sintetiza as práticas de escrita a serem desenvolvidas com o estudante.

Quadro 9 - Síntese de práticas escritoras

1 - Consideração e reflexão sobre as condições de produção que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos da atividade humana;
2 - Dialogia e relação entre textos;
3 – Alimentação temática;
4 - Aspectos notacionais e gramaticais;
5 – Estratégias de produção.

Fonte: Elaborado pela autora, com os dados da BNCC (2017, p. 78)

O uso das HQs no ambiente escolar tem ganhado espaço nas práticas pedagógicas contemporâneas, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. No entanto, apesar de sua inserção nos currículos, ainda são necessários trabalhos mais sistematizados que explorem esse gênero de forma aprofundada. Este estudo busca contribuir com essa lacuna ao propor uma abordagem das HQs a partir da tríade bakhtiniana: conteúdo temático (como a diversidade étnico-racial), estilo (discurso direto, linguagem informal, uso de onomatopeias) e composição estrutural (quadros, tipos de balões, expressões faciais e elementos cinéticos).

Nesse contexto, a proposta pedagógica com HQs ultrapassa o simples entretenimento e se insere no campo do letramento crítico. Rojo (2012) ressalta que os professores de língua materna devem compreender que a escola do século XXI precisa formar sujeitos críticos e autônomos na produção de sentidos. Os textos multimodais — como as HQs, que articulam linguagem verbal e não verbal — devem ser considerados objetos legítimos de estudo, e não apenas materiais de apoio ou momentos de pausa na aprendizagem. Isso é ainda mais relevante considerando que muitos alunos já dominam recursos tecnológicos e midiáticos, sendo produtores ativos de conteúdo, como vídeos, animações e textos com imagens.

Geraldi (2011), por sua vez, problematiza práticas tradicionais de ensino da escrita, em que se prioriza a redação padronizada, desvinculada de propósitos reais de comunicação. Para ele, a produção textual deve considerar questões fundamentais: o que dizer, para que dizer, para quem dizer e como dizer. As HQs, ao integrarem linguagem e visualidade, respondem a essas questões ao proporcionar aos estudantes um meio expressivo, criativo e socialmente situado de construção do discurso. Assim, o trabalho com HQs favorece não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também a formação de leitores críticos e produtores conscientes.

6. TIC-TAC! PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

6.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se por apresentar uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, em que observamos e atuamos sistematicamente durante as atividades desenvolvidas no período de aplicação. Por meio dos pressupostos de Thiollent (1947), em muitos lugares, continuam prevalecendo técnicas convencionais que são usadas de acordo com um padrão de observação positivista no qual se manifesta uma grande preocupação em torno da quantificação de resultados empíricos, em detrimento da busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros da situação investigada. Essa busca é justamente valorizada na concepção da pesquisa-ação.

Tendo essa busca em vista, nosso objetivo, nesta pesquisa, é responder à questão de como o trabalho com a língua materna, mais especificamente, como a retextualização de narrativas de mulheres negras em histórias em quadrinhos pode contribuir para ajudar a promover a consciência negra e a igualdade racial. É importante mencionar que esta pesquisa-ação é de caráter microssocial, pois consiste em um instrumento de trabalho e de investigação com grupos pequenos.

Para isso, os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação na qual os participantes tenham vez e voz. A pesquisa contou com diversos instrumentos, incluindo registros escritos no nosso diário, fotografias, escuta de falas, gravações de áudio e respostas escritas de questionários individuais (inicial e final) e em grupo. As respostas foram mantidas sem alterações gramaticais, ortográficas ou semânticas, preservando a integridade dos dados coletados. Além disso, para proteger a identidade dos alunos, foram utilizados nomes fictícios ao longo da aplicação das atividades.

Considerando que toda pesquisa-ação é também pesquisa participante, a presente pesquisa não se dará a partir de uma ação individual, mas uma ação conjunta com as professoras negras e os alunos envolvidos na pesquisa. Além disso, objetiva-se aumentar a consciência ou nível de consciência de todos os envolvidos e dar um

retorno à comunidade escolar no evento para apresentação da coletânea das histórias em quadrinhos produzidas.

Inicialmente, a coleta de dados foi feita pelo Sistema de Gestão Escolar (SGE), uma ferramenta tecnológica que auxilia e controla todos os dados da escola, e pelos registros feitos na nossa ficha de observação. Após a coleta de dados e a observação dos estudantes em relação à leitura e produção textual, constatou-se que 73% da turma possui leitura fluente, enquanto 27% ainda encontram dificuldades nessa habilidade. No que diz respeito à escrita, a principal dificuldade identificada foi a falta de adequação ao gênero proposto, além de inadequações ortográficas e gramaticais.

Acreditamos que o trabalho com a oralidade alinhado à produção textual contribuiu de forma significativa para a melhoria da aprendizagem no que tange à leitura e à escrita, o que impacta positivamente nos resultados de avaliações externas e internas.

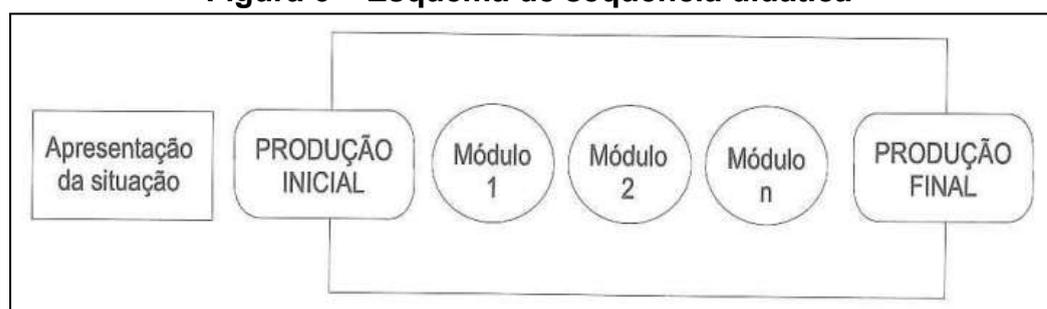
Com base nessas informações, apresentamos o projeto de leitura e produção escrita, com o objetivo de envolver todos os participantes da pesquisa: professoras e alunos. Buscamos descrever e interpretar o processo de retextualização de narrativas em quadrinhos, resultando na obra *Coletânea Escrevivências: Escutando Histórias e Elaborando Quadrinhos com o 5º Ano B*. Essa coletânea é fruto de uma das ações desenvolvidas na pesquisa realizada com os alunos da escola investigada, cujo principal objetivo foi promover a sensibilização sobre a conscientização negra e promover a igualdade racial. Como produto final, a pesquisa gerou um caderno pedagógico em formato *e-book*, com sugestões de estratégias que possibilitam um trabalho sistemático do (a) professor (a) na produção textual.

6.2 APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA E ESCRITA

O trabalho com os gêneros discursivos é fundamentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a partir das sequências didáticas (SD), que são um conjunto de atividades sequenciadas de forma adequada e sistemática. Essas SD têm o intuito

de fornecer aos alunos meios para dominar o gênero escrito em estudo e proporcionar ao (à) professor (a) mais segurança e eficiência em suas atividades, que deixam de ser isoladas e acontecem em um contexto. Devem ser usadas para ensinar ao aluno os gêneros que ele ainda não domina ou conhece, ou aprimorar aqueles que ele já conhece. Segundo os autores, uma SD deve ser estruturada conforme ilustração na Figura 6.

Figura 6 – Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83.

O projeto de leitura e escrita foi desenvolvido ao longo de aproximadamente dois meses de aplicação, tendo início no dia 15 de maio e término dia 26 de junho de 2024. Vale ressaltar que a versão digital das histórias em quadrinhos continuou a ser elaborada e finalizada no mesmo ano, visando sua impressão e distribuição.

A validação da SD foi realizada por três professoras de Língua Portuguesa que fizeram as considerações. A partir das observações constatamos que os objetivos, recursos, vídeos, linguagem e quantidade de perguntas da SD, estavam adequados ao público do 5º ano. Além disso, uma das professoras afirmou ser um tema pertinente para os dias atuais. Alguns comentários foram feitos como sugestão para aprimorar a sequência, tais como: deixar uma música africana tocando durante a apresentação da professora negra aos alunos para remeter à ancestralidade africana, entregar aos alunos o código *QR code* dos vídeos apresentados para que possam consultar futuramente, verificar se todos os alunos terão acesso à internet para a pesquisa em casa.

Inicialmente, aplicamos o *Questionário inicial* antes da apresentação do projeto de leitura e produção de texto, que teve como objetivo realizar uma sondagem. Considerando que se tratava de alunos do 5º ano, buscamos entender suas concepções sobre si mesmos, seus colegas, a escola e a sociedade em geral no

que diz respeito ao racismo. Além disso, avaliamos o interesse deles em participar de um projeto que envolvesse mulheres negras da comunidade escolar.

A *Apresentação* inicial teve como objetivo avaliar o conhecimento dos alunos sobre o gênero discursivo das HQs e a temática étnico-racial nos livros em geral. Após essa fase, foi possível determinar se os alunos precisavam aprender ou desenvolver habilidades relacionadas ao gênero em estudo, além de verificar a necessidade de ampliar a consciência sobre a invisibilidade de personagens negras em histórias.

O momento de *Motivação* serviu para relacionar o tema à realidade dos alunos com um vídeo sobre a dificuldade de uma menina com a sua identidade étnico racial, e também verificar como a família lida com essa questão. Foi importante para promover debate e ação ativa dos alunos, fazendo com que se sintam como parte do processo de aprendizagem.

O Módulo I - *Gênero discursivo narrativa oral* visou permitir que o estudante possa entender os mecanismos linguísticos e discursivos durante a construção do gênero oral. Exploramos inicialmente a narrativa oral dos alunos ao relatarem sobre a pesquisa sobre personagem, protagonista, super-herói negro. Em seguida, apresentamos o gênero oral e suas características, por último analisamos uma narrativa oral de uma mulher negra.

O Módulo II - *Leitura/escuta de narrativas orais de mulheres negras professoras* possibilitou ao aluno o contato com as histórias contadas por mulheres negras, além de promover reflexões sobre a manifestação do racismo nas interações sociais, as feridas que isso provoca e a compreensão de que é possível transformar essa realidade. Gravamos as narrativas orais para serem utilizadas no trabalho de produção textual em grupo no módulo IV, em que os alunos escutaram novamente tais narrativas para selecionar os fatos mais importantes a fim de realizar a retextualização para o texto-fim, que será uma história em quadrinhos.

O Módulo III - *História em quadrinhos* possibilitou desenvolver com os alunos a compreensão do gênero discursivo história em quadrinhos, já que na sondagem inicial verificamos que estavam familiarizados com esse gênero. Aprofundamos

conhecimento sobre o gênero em estudo e suas características por meio de slides e por último analisamos uma HQ cuja temática era diversidade racial.

O Módulo IV - *Retextualização de narrativas orais em história em quadrinhos* teve como objetivo guiar os alunos na construção de novos textos, utilizando técnicas de retextualização e ressignificação. Para isso, a turma foi dividida em cinco grupos, e cada um recebeu, por sorteio, a história de uma das cinco protagonistas negras.

Os estudantes foram orientados a ouvir novamente as narrativas gravadas e, com base no Modelo de roteiro⁶, escrever os trechos considerados principais da história. A estrutura seguiu uma ordem linear, abordando aspectos como infância, convivência familiar, desafios enfrentados, conquistas e a situação atual da mulher negra correspondente ao grupo.

Os alunos receberam orientações durante o processo de organização e seleção dos fatos para a elaboração da HQ final. Desenvolvemos estas habilidades com os alunos ao longo deste módulo conforme orienta a BNCC (2017), que inclui:

- A) Criar um roteiro como maneira de planejar a escrita da HQ;
- B) Selecionar as informações mais relevantes da narrativa ouvida, levando em consideração seu tema;
- C) Organizar as diferentes vozes de personagens e narradores;
- D) Garantir a coerência entre o desenho e a escrita, evitando repetições;
- E) Aplicar conhecimentos gramaticais e ortográficos.

Na *Produção final*, os alunos realizaram a retextualização das narrativas orais em histórias em quadrinhos e participaram da correção coletiva da escrita. Durante esse processo, analisamos como os grupos aplicaram seis operações discursivas (OD) propostas por Marcuschi (2010) para a transformação do gênero oral em escrito. Para isso, consideramos as seguintes operações:

- **OD1:** Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras.
- **OD2:** Introdução da pontuação com base na entonação das falas.

⁶ Para melhor visualização do Modelo de roteiro, acesse o documento disponível no link do google drive:
<https://drive.google.com/file/d/1QtqqLG8CQRF97Qhayoc6AxklvCHILZha/view?usp=sharing>

- **OD3:** Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos.
- **OD4:** Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem alteração da ordem dos tópicos discursivos.
- **OD5:** Inserção de marcas metalinguísticas para referência de ações e contextualização de elementos expressos por dêiticos.
- **OD6:** Reconstrução de estruturas truncadas, ajustes de concordância, reordenação sintática e encadeamento de ideias.

Durante a análise da retextualização, consideramos que por se tratar de uma turma de 5º ano, essas operações discursivas foram analisadas desta forma:

- 1) **OD1** – Removeram expressões típicas da oralidade no processo de retextualização?
- 2) **OD2** – Utilizaram a pontuação de acordo com a entonação das falas?
- 3) **OD3** – Eliminaram repetições desnecessárias?
- 4) **OD4** – Organizaram a sequência lógica dos eventos narrados?
- 5) **OD5** – Relacionaram corretamente as imagens ao texto e usaram os pronomes de acordo com o foco narrativo?
- 6) **OD6** – Garantiram a concordância adequada das frases?

Para encerrar o projeto de leitura e escrita, promovemos a *Divulgação dos resultados* que teve como foco a superação da mulher negra na sociedade brasileira. Convidamos a escritora afro-pataxó Noélia Miranda, que também é professora da rede de Vitória, para compartilhar sua trajetória de vida com os estudantes. A partir de sua vivência como mulher negra e escritora de literatura infantil afro-brasileira e indígena, Noélia apresentou sua narrativa em um evento especial, dividido em dois momentos.

No primeiro, apresentamos as etapas do projeto para a comunidade escolar, com o relato dos alunos e das professoras negras, ambos sujeitos da pesquisa, compartilharam suas experiências e reflexões sobre a participação no projeto. No segundo momento, Noélia teve lugar de fala, proporcionando uma troca inspiradora. Sua presença foi marcante para os estudantes, que puderam conhecer uma mulher

empoderada, com seu cabelo afro e sua imensa sabedoria, fortalecendo ainda mais as discussões sobre identidade e representatividade.

A última etapa consistiu na aplicação do *Questionário final* do projeto de leitura e escrita e teve como objetivo analisar a recepção do trabalho pelos alunos, permitindo identificar pontos a serem aprimorados. Além disso, buscou-se verificar se o objetivo principal do projeto – promover a sensibilização sobre o racismo e a promover a igualdade racial – foi alcançado.

Quadro 10 – Síntese da SD do projeto de leitura e escrita⁷

ETAPA DA SD	DATA PREVISTA	TÍTULOS	DESCRIÇÃO
SONDAGEM	16/04/2024 20 minutos	Questionário inicial	- Aplicação do questionário inicial;
APRESENTAÇÃO DO PROJETO E MOTIVAÇÃO	15/05/2024 2 aulas de 55 minutos	Diagnóstica Apresentação inicial e motivação	- Leitura de história em quadrinhos; -Leitura e análise de curta-metragem; -Apresentação do projeto.
MÓDULO I	22/05/2024 2 aulas de 55 minutos	Gênero discursivo: Narrativa oral	- Leitura e interpretação de gênero do discurso oral e escrito.
MÓDULO II	29/05/2024 3 aulas de 55 minutos	Leitura/escuta das narrativas das professoras negras	-Leitura/escuta das narrativas das professoras negras.
MÓDULO III	14/06/2024 2 aulas de 55 minutos	Gênero discursivo: história em quadrinhos	-Leitura e interpretação de histórias em quadrinhos; -Exibição do vídeo 3.
MÓDULO IV	17/06/2024 19/06/2024 4 aulas de 55 minutos	Retextualização de narrativas orais em história em quadrinhos	-Retextualizar as narrativas orais em histórias em quadrinhos seguindo o critério do quadro 9. (em grupo de quatro alunos).
PRODUÇÃO FINAL	21/06/2024 24/06/2024 aulas de 55 minutos	Revisão colaborativa e versão final	-Produção final das histórias em quadrinhos.
DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS	26/06/2024 1 aula de 55 minutos	Divulgação dos resultados	-Ler a coletânea das HQs “A hora das estrelas negras” produzida pelos alunos; -Exibir o vídeo produzido durante o projeto à comunidade escolar em um evento.
AValiação FINAL	27/06/2024 20 minutos	Avaliação final	- Aplicação do questionário final.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

⁷ A descrição da SD está no Capítulo 7.

7. PLIM! APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, pretendemos descrever e analisar a aplicação da Sequência Didática (SD) do projeto de leitura e escrita, com base na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que explorou o gênero discursivo história em quadrinhos e a narrativa oral. Elaboramos a proposta levando em consideração as estratégias sugeridas por Solé (1998), que incluem a preparação antes da leitura, a compreensão durante a leitura e a reflexão após a leitura.

O momento nomeado de “antes da leitura” consiste na preparação para a leitura e envolve a ativação do conhecimento prévio, sendo um elemento essencial em diferentes etapas do processo. Isso porque é por meio desse conhecimento que conseguimos identificar se estamos compreendendo o texto ou não. Durante a leitura, podemos interpretá-lo, questioná-lo ou até mesmo rejeitá-lo com base em nossas experiências e entendimentos prévios.

O momento denominado “durante a leitura” envolve atividades de leitura compartilhada que exigem maior esforço do leitor, pois ele precisa monitorar seu próprio processo de compreensão. Inicialmente, esse momento pode ser conduzido pelo professor, mas, com o tempo, outro mediador, como um colega da turma, pode assumir esse papel, à medida que as estratégias forem sendo incorporadas às atividades da sala de aula.

Dessa forma, estabelece-se um ciclo de leitura, que inclui ler, resumir, solicitar esclarecimentos e fazer previsões. O ponto central destacado pela autora “assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional (SOLÉ, 1998, p. 116, aspas no original).

O último momento, denominado “depois da leitura”, é caracterizado pelo uso de estratégias essenciais para consolidar a compreensão do texto. A autora destaca algumas dessas estratégias, como a identificação da ideia principal, a elaboração de resumos e a formulação de respostas a perguntas. Vale ressaltar que algumas dessas estratégias, como resumir e formular perguntas, também podem ser empregadas durante a leitura, reforçando a ideia de que não há uma separação rígida entre os diferentes momentos do processo. Além disso, não é possível definir

previamente quais estratégias devem ser utilizadas, pois o leitor desempenha um papel ativo nesse percurso.

Isso não implica que, ao passar para a etapa consecutiva, a anterior seja abandonada. Destacamos, que haverá momentos em que a “demonstração modelo”, que consiste na mediação do professor, será utilizada para conduzir os alunos no uso autônomo das estratégias, tais como: formular previsões, formular perguntas, esclarecer dúvidas e resumir ideias.

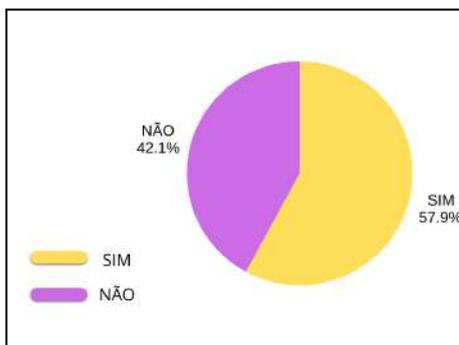
Além disso, a proposta de escrita baseou-se nas atividades de retextualização de Marcuschi (2010), pontuando que, segundo ele, retextualizar implica uma nova forma de recontar o mesmo fato com intencionalidade.

7.1 QUESTIONÁRIO INICIAL COM OS ALUNOS

Realizamos o questionário com dezenove estudantes, com duração de 10 minutos, na manhã do dia 16 de abril de 2024. O objetivo geral do questionário era analisar o nível de consciência sobre a questão racial, conhecendo melhor o contexto sociocultural dos educandos, sujeitos da pesquisa. É importante mencionar que alguns alunos, durante a leitura individual, apresentaram dificuldades básicas de leitura e de escrita, sendo necessário auxiliá-los.

Todavia, a turma, em geral, mostrou-se interessada com boas expectativas sobre o projeto que seria aplicado, ao perguntarem “*Como será o projeto?*”, “*O que a gente vai fazer?*” Neste momento, falamos que gostaríamos da proposta, porque tinha relação com a realidade deles. A seguir, está a reprodução das questões, o gráfico e alguns comentários pertinentes para uma análise inicial.

Gráfico 1 - Questão 1 - Já sofreu alguma situação de preconceito racial na escola?

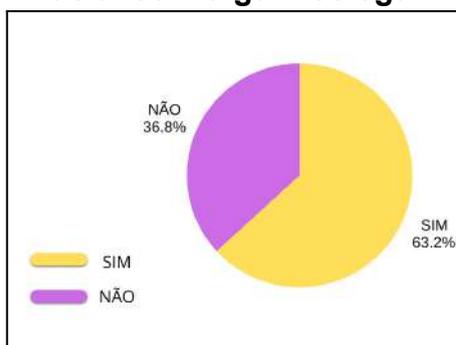


Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Ao analisar o Gráfico 1, com dados da questão 1, constatamos que o sofrimento devido ao preconceito racial afeta diretamente mais da metade dos sujeitos da pesquisa. Esse dado vai ao encontro das conclusões de Cavalleiro (2023) que identifica a presença de um racismo sofisticado na escola brasileira: as crianças bem pequenas internalizam de maneira sutil que ser negro não o beneficia, devido ao tratamento diferenciado, mais carinhoso com estudantes brancos.

Existe um silêncio sobre a questão para evitar um conflito étnico. No entanto, essa ausência de diálogo pode contribuir para a manutenção da discriminação racial, impedindo que medidas eficazes sejam tomadas para combatê-la.

Gráfico 2 - Questão 2 - Você já presenciou alguma situação de preconceito racial com algum colega?

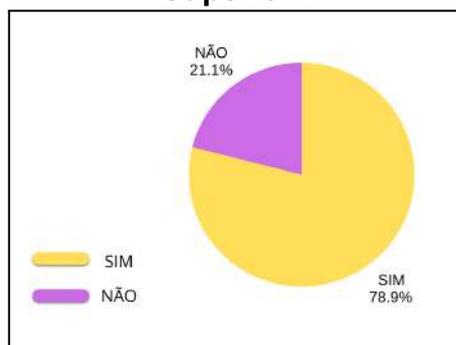


Fonte: Elaborado pela autora, 2024

O resultado da questão 2, apresentado no Gráfico 2, demonstra que 63,2% dos sujeitos da pesquisa perceberam a existência de conflitos raciais na escola. Cavalleiro (2023) reflete que a omissão é vista, muitas vezes, como a melhor alternativa, como se ignorar a cultura de violência fosse bom para a vítima.

Essa constatação também está em consonância com os estudos de Almeida (2019), que enfatizam a importância de reconhecer o racismo estrutural no Brasil. Assim, a discriminação contra a população negra se reflete em um modelo educacional excludente, mesmo quando garante o acesso de todos à escola.

Gráfico 3 - Questão 3 - Você tem algum familiar que concluiu o Ensino Superior?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A análise da questão 3 revela que 78,9% dos estudantes possuem familiares que cursaram o Ensino Superior, sendo a maioria tios ou primos. Gomes (2017), integrante do MNU, destaca que uma das principais barreiras enfrentadas é a desigualdade econômica, que impede muitos de ascenderem socialmente.

O fato de as referências educacionais estarem majoritariamente entre parentes demonstra que ainda há desafios a serem superados. Para Munanga (2025), apesar da escola não resolver tudo sozinha, ela é um espaço de destaque, que deve fomentar políticas antirracista que reduzam a desigualdade que limitam o acesso e a permanência da população negra no Ensino Superior.

Quadro 11 - Questão 4 - De que forma a escola pode contribuir para o combate ao racismo?

Compilação das respostas dos estudantes à questão 4
<i>"Fazendo uma campanha pelo combate ao racismo."</i>
<i>"Enpedindo."</i>
<i>"Lutar contra o racismo."</i>
<i>"Ficar cada vez mais atento com os alunos."</i>
<i>"Falando mais um pouco sobre isso e alguns projetos."</i>
<i>"Suspensão, expulsão."</i>
<i>"Hu... conversando com os alunos (a) e não resolver fazendo um vídeo sobre o racismo."</i>
<i>"Ensinar os alunos para mostrar que somos iguais."</i>
<i>"Levar para coordenação que fez racismo com colega."</i>

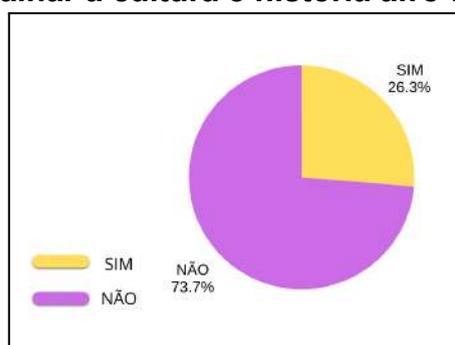
Compilação das respostas dos estudantes à questão 4
"Suspensão e expulsão."
"Mandar os pais educar suas crianças e ver o comportamento."
"Passar nas salas falando sobre o racismo. Resolver alguma briga que envolva preconceito."
"Fazer uma campanha pela escola pelo combate ao racismo."
"Fazer anúncios na internet contra o racismo."
"Espalhar em casa contra o racismo."
"Lutar contra o racismo."
"Fazer cartaz, fazer apresentação e falar com os adultos também."

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Observamos que muitas respostas enfatizaram medidas disciplinares como expulsão ou punição. No entanto, a Lei 10638/2003, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura da população Afro-brasileira e Africana, reforça a importância de uma abordagem educativa e contínua que valorize a cultura negra, desconstrua estereótipos e incentive o respeito.

Essa abordagem também dialoga com as ideias de bell hooks (2021) que acredita que o conhecimento deve existir para impedir e combater as opressões. Um conhecimento que permita com que os alunos sejam protagonistas na transformação de suas realidades.

Gráfico 4 - Questão 5 - Você sabia que existe uma lei que determina que as escolas devem trabalhar a cultura e história afro-brasileira e africana?

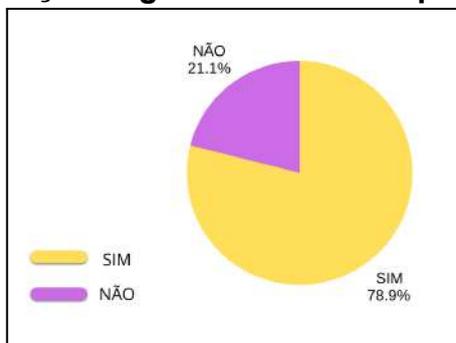


Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A maior parte dos estudantes e provavelmente de seus familiares desconhecem a Lei 10.639/2003. Esse cenário mostra que a escola tem sido omissa quanto ao problema étnico. Em um país cuja maioria da população é negra, é contraditório o espaço escolar não estar preparado para receber e valorizar as crianças de origem

africana. A criação da lei é uma das maiores vitórias da população negra em busca da igualdade racial.

Gráfico 5 - Questão 6a - Algum professor já tratou do assunto sobre a cultura e história da população negra de forma inesquecível? Comente.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Quadro 12 - “Questão 6b -Algum professor já tratou do assunto sobre a cultura e história da população negra de forma inesquecível? Comente.”

Compilação dos comentários da questão 6b
<i>"ela trouxe a noelia para contar uma estória da princesa guerreira."</i>
<i>"sobre a princesa africana."</i>
<i>"ela trabalhar com livros."</i>
<i>"sim, com projeto da professora Viviana."</i>
<i>"a tia Viviane já nos contou sua historia."</i>
<i>"sobre as tribos e os escravos."</i>
<i>"a população dos africanos foram escravizados e ele fugirão e finalmente eles podia ser livre da escravidão."</i>
<i>"sim, Ela sempre tam espicado."</i>
<i>"Foi importante saber sobre o preconceito racial."</i>
<i>"Foi bom, aprendi mais sobre os negros."</i>
<i>"já sobre a princesa africana."</i>
<i>"A professora Viviane leu os livros pra nós."</i>

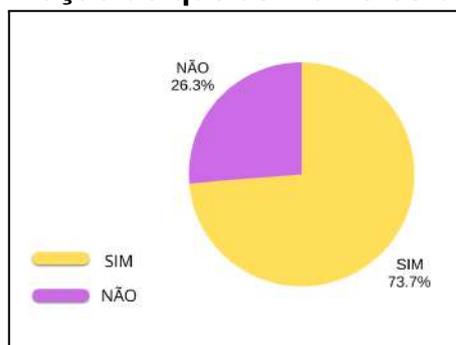
Fonte: Elaborado pela autora,2024

Todos os alunos que estudaram na escola no ano anterior confirmaram que houve um trabalho sobre as questões raciais feito pela professora da disciplina de Práticas Experimentais dentro do projeto Clube de Leitura - Crianças Mágicas, que foi muito significativo.

É fundamental reconhecer essa professora como uma protagonista negra no ambiente escolar, pois ela compreende a importância de fomentar o respeito mútuo, utilizando a literatura afro-brasileira para encantar as crianças e fazê-las se sentir valorizadas nas narrativas apresentadas.

E, ainda, Munanga (2005) ressalta que uma sociedade plural só pode ser verdadeiramente democrática quando respeita a diversidade de seu povo. Assim, iniciativas como as dessa professora não devem ser exceções, mas precisam ser juridicamente e pedagogicamente fortalecidas por todos os agentes de educação, garantindo que os estudantes deixem de internalizar as relações étnico-raciais de maneira equivocada.

Gráfico 6 - Questão 7 - Você acha que as mulheres negras sofrem mais discriminação do que as mulheres brancas?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

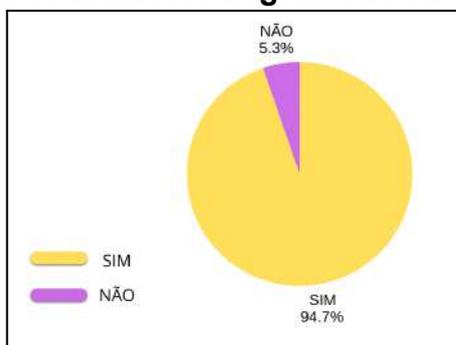
A análise da questão 7 revela que 73,7% dos estudantes reconhecem a discriminação enfrentada pelas mulheres negras. Esse dado reforça as reflexões de Lélia Gonzalez (1944), que destaca como as mulheres negras no Brasil são frequentemente reduzidas a estereótipos limitantes, como a "mulata", a "doméstica" e a "mãe preta". Essas representações não são meras construções sociais, mas sim reflexos de uma estrutura opressiva que sustenta as desigualdades de raça e gênero.

Almeida (2019) complementa essa análise ao apontar que o racismo estrutural empurra as mulheres negras para os trabalhos mais precarizados, com os menores salários e em funções socialmente desvalorizadas, essenciais, mas sem reconhecimento ou ascensão.

Diante desse cenário, torna-se fundamental a desconstrução de estereótipos que historicamente inferiorizam as mulheres negras, especialmente no trabalho e na literatura. Trabalhar com as professoras protagonistas negras na educação é uma estratégia para evidenciar que, apesar dos desafios, muitas dessas mulheres alcançam espaços de destaque, como o magistério, embora não estejam imunes à discriminação racial. Essa abordagem contribui para uma formação mais crítica dos

estudantes, incentivando a valorização e o respeito à trajetória das mulheres negras na sociedade.

Gráfico 7 - Questão 8 - Você gostaria de participar de atividades e projetos que valorizem a trajetória de mulheres negras da sua comunidade escolar?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A análise da questão 8 revela o interesse da turma em participar de um projeto voltado à valorização da mulher negra. Apesar de apenas um estudante ter manifestado desinteresse, sem justificar sua posição, observa-se que, embora os alunos já tenham tido algum contato com iniciativas de promoção da literatura afro-brasileira, ainda são escassas as oportunidades que incentivem uma participação mais ativa, crítica e consciente na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Esse dado reforça a necessidade de ampliar espaços de reflexão e protagonismo dentro da escola, permitindo que os alunos não apenas consumam conteúdos sobre a cultura afro-brasileira, mas também se tornem escritores na luta contra as desigualdades. Projetos que valorizam a mulher negra contribuem para desconstruir estereótipos e fortalecer a representatividade, garantindo que todos tenham voz e vez na construção social.

7.2 AULA 1 – APRESENTAÇÃO INICIAL – EXPLICANDO O PROJETO PARA OS ESTUDANTES

A *Apresentação inicial* ocorreu no dia 15 de maio de 2024, durante a semana do Dia Nacional da Denúncia contra o Racismo (dia 13 de maio). Informamos aos estudantes sobre o início do projeto de leitura e produção escrita do gênero discursivo história em quadrinhos, aliada à temática étnico-racial. Como sugere Solé (1998) essa parte compreende o “antes da leitura” em que o aluno realiza três

processos: ativa conhecimentos prévios, estabelece previsões e define objetivos. A fim de levantar os conhecimentos prévios, solicitamos que respondessem ao Questionário Diagnóstico presente no Apêndice B, respondido por 19 dos 24 estudantes da pesquisa, já que 5 faltaram.

Figura 7 - Início do projeto de leitura e escrita



Fonte: Acervo da autora, 2024

A análise das respostas das questões 1, 2, 3 e 4 evidencia que a maioria dos alunos reconhece as histórias em quadrinhos como um gênero de fácil compreensão e tem o hábito de lê-las. No entanto, há um desconhecimento sobre autores e personagens negros. Esse dado confirma a necessidade de ampliar o repertório literário dos estudantes e reafirma a importância da Lei 10639/2003.

Quando questionados sobre a presença de personagens negros nas HQs, poucos alunos conseguiram nomear figuras negras, e as poucas mencionadas estavam, em sua maioria, fora do contexto tradicional das histórias em quadrinhos. Esse resultado demonstra o que Débora Araújo (2018) ressalta sobre a falta de representatividade negra na literatura e materiais didáticos, reforça estereótipos e limita o repertório cultural das crianças, levando crianças negras a não se reconhecerem nas narrativas ou sustentarem um desejo impossível de se tornarem brancas como bem pontua Cavalleiro (2023).

Destacamos as questões de 5 a 10, pois as respostas são relevantes para afirmar a importância da nossa pesquisa.

Quadro 13 - Respostas de 5 a 10 do QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Questão	Respostas
---------	-----------

5. Você já leu histórias em quadrinhos com personagens negros?	9 alunos responderam "sim", mas 4 das respostas foram: "Menina bonita do laço de fita", "Quilombo dos Palmares", "não sei mas falei", "Zimbagaba", "Turma da Monica e didi". As outras 5 responderam "Milena". 10 alunos responderam "não".
6. Você já leu história em quadrinhos com heróis negros como protagonistas?	4 alunos responderam "sim", com exemplos: "Milena", "Adão negro", "bogaba". 15 alunos responderam "não".
7. Como você identifica sua raça/etnia?	8 alunos responderam "preta", 6 responderam "parda", 3 responderam "branca" e 2 responderam "amarela".
8. Você já se identificou com algum personagem da história em quadrinhos que seja negro (a)?	4 alunos responderam "sim", citando: "Milena", "Zumbi" e "Moana". 15 alunos responderam "não".
9. Você conhece alguém que já perdeu alguma oportunidade ou sofreu por causa da identidade racial?	8 alunos responderam "sim", com as seguintes respostas: "minha irmã ela não contou como foi mas perdeu oportunidade de trabalho", "minha avó, ela estava na entrevista de emprego e escolheu passar por branca", "eu fui ao mercado com minha mãe, uma senhora branca me acusou de mexer no carrinho dela", "Minha amiga Vitória", "minha mãe sofreu, chamaram ela de macaca pela irmã do meu patrasto", "eu tenho vários apelidos e não quero comentar sobre eles", "Meu amigo". 11 alunos responderam "não".
10. Você acha que representar protagonistas negros nas histórias em quadrinhos ajuda a promover a consciência sobre a igualdade racial?	16 alunos responderam "sim", com os seguintes comentários: "para diminuir o racismo", "sim, porque várias pessoas gostam", "as pessoas negras se sentem mais incluídas", "eu acho que diminuiria o racismo", "porque nós negros nos achamos mais importantes, também importantes", "sim, porque ele começa a ver na cor dela que a cor dela é super linda", "sim, porque pode ajudar a mostrar que somos fortes", "porque eles não fariam mais racismo um com o outro", "porque as crianças negras podem se reconhecer", "porque sempre vou imaginar isso", "porque as pessoas que fazem preconceito, vão ler e vão aprender que somos iguais", "sim, porque é muito importante as pessoas se enxergarem".

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Os dados coletados também revelam que grande parte dos alunos se autodeclara preta ou parda, mas poucos conseguem se identificar com personagens negros nas HQs. Isso reforça a crítica de Conceição Evaristo (2009) à falta de representatividade negra na literatura e na mídia, o que impacta na construção da identidade das crianças. Essa ausência reforça um apagamento histórico que

compromete a formação de uma consciência racial positiva, tanto para alunos negros quanto para os não negros.

É evidente a importância de se discutir e trazer à tona situações em que a identidade racial influencia diretamente nas oportunidades e nas experiências das pessoas. As respostas dos alunos refletem a realidade de discriminação e preconceito que muitas vezes passa despercebida ou subestimada pela sociedade. A presença de protagonistas negros nas histórias em quadrinhos é vista como uma maneira eficaz de promover a igualdade racial e de mostrar que todos têm o direito de se ver representados e valorizados na cultura brasileira.

Após essa etapa, os estudantes se reuniram em roda de conversa para analisar e discutir coletivamente a leitura do material. A fim de estimular o debate, eles receberam exemplares de histórias em quadrinhos para análise. Os alunos utilizaram o tempo de 10 minutos para ler para obter informações das HQs. Seguindo a leitura guiada como orienta Solé (1988), que consiste em obter uma informação geral para ter impressão com ideias gerais, apresentamos três perguntas para discussão do grupo:

- 1) Como são os personagens representados na capa?
- 2) Existe algum que seja negro?
- 3) A quantidade de personagens corresponde à diversidade étnico-racial da população brasileira?

Figura 8 - Estudantes analisam exemplares das HQs



Fonte: Acervo da escritora, 2024

As respostas revelaram que a maioria dos personagens eram brancos, embora alguns exemplares incluíssem personagens negros. No entanto, a percepção dos alunos foi de que a representação afro-brasileira na história em quadrinhos não refletia de forma adequada a diversidade étnico-racial da população brasileira, não condizente com a realidade do país. As falas de alguns alunos foram as seguintes: *“tia, crianças não gostam de personagens pretas e sim das brancas”*, *“o público que lê essas histórias é branco, por isso que os personagens também são brancos”*, *“a personagem negra que eles incluíram foi para que a criança negra pudesse se identificar com ela”*, *“o mundo em que nós vivemos é mesmo horrível, todos nós deveríamos ser tratados iguais”*.

É importante mencionar que algumas dessas falas revelam a internalização de discursos preconceituosos, como a ideia de que "crianças não gostam de personagens pretas" ou que "o público que lê essas histórias é branco". Essas percepções estão alinhadas com as reflexões de Koch e Elias (2014), que destacam como a leitura crítica possibilita ao leitor identificar as estruturas de poder e opressão presentes no discurso. Aproveitamos esse momento, para conscientizar os alunos acerca do funcionamento do racismo, que muitas vezes influencia na exclusão da população negra em diversas esferas da sociedade, incluindo a literatura. Além disso, explicamos sobre a existência da Lei 10639/2003, sua importância para que projetos como o que eles vivenciaram pudessem ser aplicados nas escolas.

Com o ambiente de reflexão estabelecido, apresentamos o projeto de leitura e produção escrita aos alunos, que se sensibilizaram para a importância de promover a representatividade e valorizar as vozes que muitas vezes são silenciadas na sociedade. A ideia de transformar as narrativas em histórias em quadrinhos despertou o engajamento dos alunos, que já começaram a imaginar como poderiam dar vida às experiências e vivências de mulheres da comunidade escolar por meio da escrita de quadrinhos. Preservamos a identidade das mulheres até o momento adequado para despertar um clima de suspense entre os alunos e aguçar a curiosidade.

Os estudantes perceberam a oportunidade de agir de forma concreta para combater a falta de representatividade no meio literário e ampliar as vozes que são

marginalizadas ou ignoradas. Com essa proposta, os alunos levaram para casa o Termo de Assentimento⁸ para os pais, que foi preenchido pelos responsáveis e foram informados que o projeto se tratava da pesquisa de mestrado da professora-regente e da importância de não faltarem. Em seguida, a diretora escolar assinou uma Carta de Autorização⁹, permitindo a realização do projeto na escola.

7.3 AULA 2 – MOTIVAÇÃO

No dia 15 de maio de 2024, na sequência da apresentação do projeto de leitura e escrita, ocorreu a *Motivação* conforme sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), bem como Solé (1998), já que esses autores enfatizam o engajamento inicial como uma chave para a construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Para fomentar o protagonismo dos alunos dentro de uma perspectiva freiriana, os estudantes foram organizados em grupo de forma a facilitar os diálogos realizados.

A exibição do curta-metragem "Amor ao cabelo" foi uma estratégia para despertar a valorização da identidade étnico-racial, promovendo a reflexão sobre pertencimento e autoaceitação. Antes da leitura/escuta do vídeo, os estudantes foram apresentados ao título do curta-metragem, sendo feita a seguinte pergunta para ativar o conhecimento prévio: *“do que vocês acham que o vídeo irá tratar?”* Alguns alunos responderam *“sobre o quanto a pessoa gosta do cabelo”, “o tanto que a pessoa cuida do cabelo”, “sobre os vários os tipos de cabelo”*. Após esse levantamento, exibimos o vídeo “Amor ao cabelo” de 5min55 seg. de duração para os alunos que se mostraram interessados e atentos.

O curta-metragem conta a história de uma menina afro-americana chamada Zuri e seu pai aprendendo pela primeira vez a cuidar do cabelo da filha. De forma sensível e representativa, o curta-metragem revela que a menina negra desde tenra idade enfrenta desafios com a sua identidade racial, mas eles podem ser superados com amor e aceitação. O cuidado com o cabelo da filha era uma tarefa da mãe, porém, devido a uma doença, essa mulher foi impedida de fazê-lo, por isso, com amor cria

⁸ Ver ANEXO A - Termo de assentimento.

⁹ Ver ANEXO B - Carta de autorização.

um vídeo *vlog* com vários tipos de penteados para ajudar o marido e a filha a lidarem com o cabelo crespo, objetivando mostrar que na vida é preciso superar os desafios que nos são apresentados.

Durante a exibição do vídeo, conforme Figura 9, a reação dos alunos demonstrou a necessidade de ampliar debates sobre a representatividade negra e os estereótipos que ainda permeiam a sociedade. Os comentários iniciais, como "Nossa!", "Vish!", "Olha o cabelo dela!", indicam um estranhamento que pode estar relacionado à falta de contato com narrativas que valorizam a beleza afro e de reflexão sobre o racismo.

Figura 9 - Leitura/escuta do curta-metragem Amor ao cabelo



Fonte: Acervo da autora, 2024

Os comentários não foram repreendidos, pois se adotou uma postura de observação e de direito à fala para que no momento oportuno pudéssemos fazer uma reflexão sobre suas falas. Esse ponto dialoga com Freire (1987), que destaca a educação como um espaço de problematização e transformação social, onde o aprendizado deve ir além da simples transmissão de informações, promovendo a construção crítica do conhecimento.

Após a exibição do vídeo, perguntamos “Qual o tema principal do curta-metragem”. Solé (1998) afirma que existe uma diferença entre a ideia principal e o tema de um texto, ou seja, essas palavras não são sinônimas. O tema seria aquilo de que trata o texto e pode resumir-se em uma palavra. Já a ideia principal informa sobre o

enunciado mais importante que o autor utiliza para explicar o tema, podendo ou não estar explícita no texto.

A análise das respostas dos alunos às questões propostas após a exibição do curta revelou dificuldades na distinção entre tema e ideia principal, conforme observado por Solé (1998). Explicamos para a turma a diferença entre tema e ideia principal e revelamos que o tema principal do curta-metragem é a diversidade racial, cuja ideia principal é mostrar que a vida apresenta dificuldades, mas que é possível enfrentá-las com um pouco de esforço e amor.

Em seguida, foram feitas as seguintes perguntas aos estudantes: “Qual o conflito dos personagens do curta-metragem e como os personagens lidam com ele?” A dificuldade dos alunos em associar a palavra "conflito" ao problema enfrentado pelos personagens e à sua resolução evidencia a necessidade de um ensino explícito sobre a estrutura narrativa. Muitas vezes, a falta de compreensão de um termo compromete a interpretação do texto. Ao revisar os momentos da narrativa junto aos alunos, criamos um espaço de construção coletiva do conhecimento, permitindo que eles se apropriem de maneira mais significativa dos conceitos de conflito, clímax e desfecho.

Todos os estudantes reconheceram que era a mãe que se comunicava com a menina por meio de um vídeo. Perguntamos por que a mãe assumia esse papel, e os estudantes explicaram que é comum ser a mãe a cuidar e se preocupar com a filha.

A professora-pesquisadora compartilhou um relato pessoal sobre o cuidado com seu cabelo, promovendo a escuta ativa sugerida por hooks (2021). Relatou que, na infância, sua mãe sempre trançava seu cabelo ou fazia bitucas para mantê-lo "arrumado". Hoje, compreende que a intenção de sua mãe era protegê-la, já que o cabelo crespo solto era, na sociedade, considerado desleixado e inadequado. Não se tratava de um ato racista por parte dela, mas sim do reflexo do silêncio em torno das tensões étnicas presentes na sociedade, como destaca Cavalleiro (2023).

Após esse relato, questionamos os grupos sobre o aprendizado do pai em relação à experiência com sua filha no curta-metragem. Todos responderam que ele aprendeu

a enfrentar o desafio e a cuidar do cabelo da própria filha. Em nossa sociedade, estruturada sobre bases patriarcais, capitalistas e de supremacia branca, esse gesto ainda é visto como tabu, pois persiste a ideia de que o cuidado com os filhos é uma responsabilidade exclusivamente feminina.

Esse momento nos permitiu ampliar o debate sobre diversidade racial, com foco na mulher negra, ressaltando a importância de os alunos do sexo masculino reconhecerem as dificuldades enfrentadas pelo pai e desenvolverem habilidades para lidar com o cabelo afro e outras questões étnicas, uma vez que, no futuro, também poderão se tornar pais de meninas negras.

As duas últimas questões tinham o objetivo de estimular um posicionamento crítico diante da temática apresentada. Perguntamos: “Como podemos valorizar a forma de ser de cada um?” As respostas dos grupos indicaram um entendimento coletivo sobre o respeito à identidade racial das pessoas: Grupo 1: “Respeitando.” Grupo 2: “Valorizando a cultura uma da outra.” Grupo 3: “Respeitando a cor e o jeito de cada um.” Grupo 4: “Respeitando a diferença dos outros.” Grupo 5: “Na nossa opinião, todos deveriam se tratar igualmente, sem diferença.”

Diante dessas respostas, discutimos a importância do cabelo afro como uma característica fundamental da identidade racial das pessoas negras. Ressaltamos que rir ou fazer piadas sobre ele não é apenas um comportamento desrespeitoso, mas também racista e até criminoso.

Buscamos aprofundar a reflexão e promover um momento de escuta ativa entre os estudantes com esta pergunta: “Você já passou por uma situação semelhante à do curta-metragem em relação ao seu cabelo? Se sim, comente.” Esse exercício reforça a perspectiva de hooks (2021), que defende a importância de o (a) professor (a) escutar seus alunos e compartilhar sua própria história de vida, criando identificação e acolhimento.

Muitas falas dos alunos evidenciaram suas experiências pessoais com o cabelo:

- *“Tia, eu passo por essa dificuldade todos os dias.”*
- *“Eu não gosto do meu cabelo assim.”*
- *“Ano passado, me chamavam de ‘cabelo de miojo’.”*

- *“Sim. Quando eu estava na creche, minha irmã penteava o meu cabelo. Eu sempre chorava porque minha raiz é muito sensível.”*

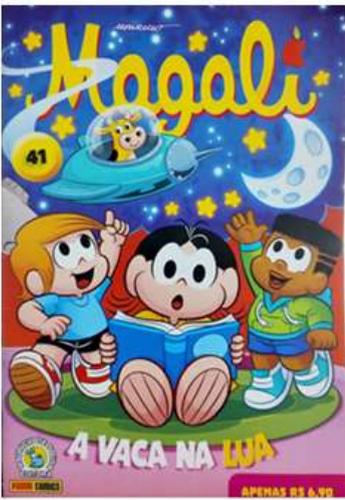
A partir desses relatos, a professora-pesquisadora compartilhou um episódio de racismo que acontecia com ela quando estudante:

- *“uma aluna se aproximava de mim, e batia na minha cabeça, cantando ‘bom, bom, Bombril’. No primeiro momento, eu ficava alegre, pois imaginava que ela estava elogiando o meu cabelo, mas no final, ao escutar a palavra Bombril, descobri que ela estava sendo irônica, debochada e racista. Eu logo me entristecia e aumentava a minha crença de que o cabelo liso era mais bonito e aceito, mas hoje percebo que essa é uma forma do racismo imperar na nossa psique, minando a autoestima.”*

Esses relatos demonstram como a questão do cabelo ainda é um desafio na construção da autoestima de crianças negras e reforçam a necessidade de ampliar discussões sobre identidade, aceitação e respeito no ambiente escolar. A interpretação do curta-metragem, como motivação, estabeleceu troca de vivências, criando um ambiente propício para sensibilizar os sujeitos da pesquisa para questões como autoestima, estereótipo, racismo, machismo e superação.

No segundo momento, a fim de ampliar o tema e direcionar o foco para o gênero discursivo história em quadrinhos, apresentamos aos grupos três capas de história em quadrinhos conforme Figuras 10,11 e 12. Solé (1998) enfatiza que o título da história funciona como um atrativo ao leitor, sendo um elemento que poderá ou não levá-lo a optar pela leitura e ativar os conhecimentos prévios dele. Apresentamos três capas de HQs do autor Maurício de Sousa cujos títulos eram: “A vaca na lua”, “Eu vou cuidar dela: apresentando Mostarda” e “O sumiço do coelho”.

Figura 10 - Capa 1 da HQ “A vaca na lua”, de Maurício de Sousa e questões



- 1) Descreva o que você vê nesta capa.
- 2) O que a vaca foi fazer na lua?
- 3) Quem enviou a vaca para a lua?
- 4) Por que Magali está com a expressão de surpresa?
- 5) Por que os meninos estão com mãos levantadas?
- 6) É possível dizer que está de noite? Por quê?

Fonte: Acervo da autora, 2024

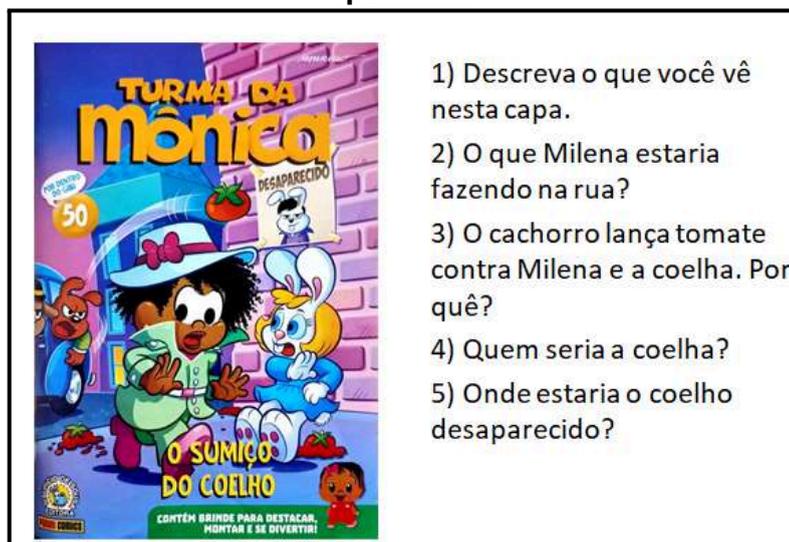
Figura 11 - Capa 2 da HQ “Eu vou cuidar dela”, de Maurício de Sousa e questões



- 1) Descreva o que você vê nesta capa.
- 2) Quem são as pessoas atrás de Milena?
- 3) Por que as pessoas estão sorrindo?
- 4) A frase “eu vou cuidar dela” revela o que sobre a característica de Milena?
- 5) A gata parece estar feliz, por quê?

Fonte: Acervo da autora, 2024

Figura 12 - Capa 3 da HQ “O sumiço do Coelho”, de Maurício de Sousa e questões



Fonte: Acervo da autora, 2024

A introdução da história em quadrinhos "O sumiço do coelho" ampliou a discussão para a representatividade da mulher negra nos quadrinhos. A dificuldade dos alunos em identificar os elementos narrativos e compreender a quebra de expectativa como recurso humorístico reforça a necessidade de um ensino estruturado sobre o gênero HQ. Vergueiro (2022) aponta que a compreensão das relações entre elementos verbais e não verbais é fundamental para a leitura crítica dos quadrinhos, aspecto que trabalhamos de forma mais aprofundada no módulo III.

Destacamos a questão 6 sobre a presença de mulheres negras em profissões de prestígio, uma vez que revelou percepções diferentes entre os estudantes. “É comum vermos mulheres negras com profissões como médica, advogada ou juíza? Por quê?” As respostas foram as seguintes: Grupo 1: “Não, a maioria dessas profissões são ocupadas por homens ou mulheres brancas”; Grupo 2: “Sim” ;Grupo 3: “Sim, porque as mulheres pode ser o que ela o que quiser” ; Grupo 4: “Não, por causa do racismo” e Grupo 5: “Sim, porque todas tem o mesmo direito”.

Enquanto alguns reconheceram a baixa representatividade e a influência do racismo nesse cenário, outros acreditaram que a igualdade já está plenamente estabelecida. Essa distinção evidencia a importância de desmistificar o mito da democracia racial, conforme empreendido pela Lei 10639/2003, promovendo debates que auxiliem os estudantes a compreender as desigualdades estruturais presentes na sociedade.

Refletimos sobre a escassez de representatividade negra em profissões consideradas de prestígio na sociedade para despertar o senso crítico, pois como afirma bell hooks (2021), é necessária uma educação para a liberdade, na qual o(a) professor(a) estimule o debate e o diálogo para que os estudantes possam interpretar o mundo ao seu redor e atuar sobre ele.

A sétima questão também é relevante, pois mostrou a falta de reflexão sobre a participação dos negros nas histórias: “Você já havia refletido sobre a participação dos negros nas histórias em geral e principalmente nos quadrinhos? O que pensa sobre isso?” Grupo 1: “*Sim, a participação*”; Grupo 2: “*Não*”; Grupo 3: “*Não, porque eles prefere os brancos*”; Grupo 4: “*Não*” e Grupo 5: “*Nós não temos.*”

Como encerramento desta parte da motivação, orientamos os alunos a realizarem uma pesquisa sobre protagonistas negros, identificando suas características e representações. Cada aluno deveria ilustrar o personagem e apresentar em uma folha A4 para posterior exposição na sala de aula.

7.4 AULAS 3 E 4 – MÓDULO I - GÊNERO DISCURSIVO NARRATIVA ORAL

No dia 22 de maio de 2024, organizamos a turma em roda para que os alunos apresentassem os protagonistas e heróis negros pesquisados. Antes das apresentações, explicamos aos estudantes que haviam faltado à aula anterior os objetivos do projeto e destacamos a importância de manterem a assiduidade para o bom andamento das atividades.

Quadro 14 - Comentários dos estudantes acerca da pesquisa sobre protagonistas negros

<i>"como minha mãe não deixou eu pesquisar no celular dela, eu tirei da história em quadrinhos que você me mostrou, então eu desenhei a Milena. Ela tem a cor preta e cabelo cacheado."</i>
<i>"eu fiz o homem aranha da Marvel, ele tem a pele negra e cabelo black power"</i>
<i>"eu fiz a Milena, ela tem cabelos crespos, pele negra"</i>
<i>"eu fiz a Milena, as características dela ela tem a pele escura, negra, cabelo castanhos."</i>
<i>"a pantera negra, usa uma lança"</i>
<i>"pelé, a cor marrom"</i>
<i>"tia Camila, eu fiz eu mesma, eu me acho muito bonita, eu fiz em homenagem a mim, tenho cabelo liso, gosto muito de flores e mar e me acho muito bonita sendo negra."</i>
<i>"O nome dela é Rafaela Brito, ela negra, cabelos negros."</i>
<i>"eu fiz a Milena, ela negra, cabelos crespos."</i>
<i>"eu fiz a pantera negra, ele tem o poder de absorver a energia do outro"</i>
<i>"eu fiz a Moana, ela é uma menina negra, de olhos castanhos, e cabelos cacheados."</i>

"eu fiz a Zacimba Gaba, uma mulher negra, guerreira, tem olhos castanhos e cabelos crespos."

"Eu fiz a pantera negra."

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

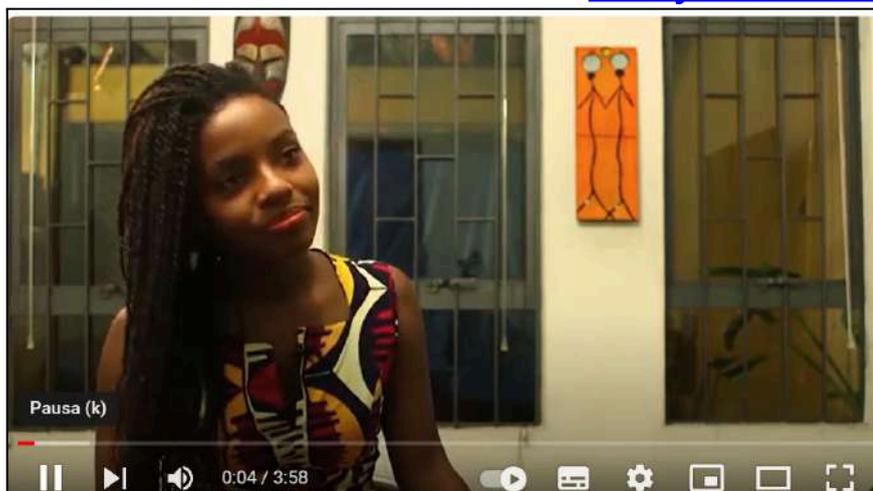
Constatamos que essa pesquisa foi importante para promover entre os alunos uma identificação com os protagonistas ou heróis negros encontrados e dessa forma contribuir para formação de uma identidade positiva de sua etnia. A fala da estudante Mara foi muito representativa, pois ela incluiu a si mesma como uma personagem negra, enxergando-se como bonita e orgulhosa de sua própria história.

A interação entre os alunos, ao compartilharem suas pesquisas, fortaleceu a compreensão de que o sentido do texto é construído coletivamente por meio da relação entre autor, texto e leitor. Além disso, ao incentivar os alunos a expressarem oralmente suas percepções, a atividade também favoreceu o desenvolvimento da oralidade como um gênero discursivo, conforme discutido por Dolz e Schneuwly (2004). A partir dessa abordagem, os alunos não apenas reproduziram informações, mas participaram ativamente da construção do conhecimento.

Na etapa seguinte, iniciamos a explicação dos aspectos composicionais do gênero narrativa oral por meio de slides, explicando sobre as características principais: narrativa em primeira pessoa, exposição de experiência e reflexões pessoais, a presença de elementos descritivos e emocionais. Os alunos tiveram a oportunidade de ler e assistir a história escrita da mulher negra, jornalista Semayat Silva Oliveira, que foi selecionada do site Museu da Pessoa.

Antes de ouvirem a narrativa, projetamos a imagem de Semayat e os educandos responderam oralmente as questões: "Qual a profissão de Semayat? O que ela vai narrar no vídeo? Vocês já ouviram falar em Movimento Negro ou cotas raciais?" O estudante Rony sugeriu que ela poderia ser faxineira, o que gerou repercussão entre os colegas, que interpretaram a resposta como racista, evidenciando um olhar estereotipado sobre a mulher negra.

Figura 13 - Leitura/escuta da narrativa de - [Semayat Silva e Oliveira](#)



Fonte: Semayat Silva Oliveira, site *Youtube*, 2024

Almeida (2019) aborda a situação da mulher negra no mercado de trabalho, destacando que muitas estão em funções servis, o que reflete a perpetuação do racismo. A professora-pesquisadora compartilhou um breve relato sobre a suposição que fizeram de si, questionando se era servente de limpeza ao ser vista saindo de uma escola particular. Em seguida, foi feita a pergunta aos alunos: "Se eu fosse mulher branca, teriam feito esse comentário?" A turma respondeu que "não".

Essa imagem estereotipada que criaram revela a influência da ideologia do branqueamento. Gonzalez (1988) ressalta que o racismo é naturalizado e, no Brasil, a questão racial é frequentemente apagada, o que torna as pessoas menos conscientes do racismo. Diante disso, cabe a nós, educadores, desmascará-lo.

Após essa reflexão, realizamos a leitura coletiva da narrativa escrita de Semayat e, em seguida, exibimos o vídeo com seu relato oral, o que possibilitou aos alunos identificar as marcas da oralidade e compreender as diferenças entre os textos oral e escrito. Esse exercício reforça a importância de considerar os diferentes modos de circulação e recepção dos textos, como propõe Bakhtin (1997), que destaca que cada gênero discursivo apresenta especificidades em sua produção e recepção. Durante a discussão, enfatizamos que, no texto oral, aspectos como o tom de voz, gestos e emoções são facilmente percebidos, enquanto, no texto escrito, esses elementos precisam ser transmitidos através do uso adequado dos sinais de pontuação ou pela imagem.

Após essa intervenção inicial, os alunos passaram a identificar com mais clareza o tema da narrativa, que aborda fatos marcantes da vida de uma mulher negra. Destacamos a importância de estar atento não apenas ao que está explicitamente escrito no texto, mas também ao que está implícito, ou seja, às entrelinhas, para uma melhor interpretação da mensagem do autor. Essa habilidade foi especialmente exigida nas questões 6 e 7, que demandavam uma compreensão mais aprofundada do texto lido.

A questão 6 “Você considera que foi fácil a autora ingressar e permanecer na Universidade? Explique”. Grupo 1 “*não, por ela ser negra deve ter sido difícil*”, grupo 2 “*não, porque ela não sabia o português básico.*”, grupo 3: “*não porque ela fez muito esforço, e por ter sofrido racismos, ela é forte*”, grupo 4: “*não, pois ela viveu o racismo*”, grupo 5 não respondeu. A questão 7 “Você acha que essa realidade é comum para outras mulheres negras? Por quê? Grupo 1 “*Sim, os acontecimentos*”, grupo 2 “*sim, porque eles acham que as mulheres tem cargo baixo*”, grupo 3 “*porque o racismo é muito forte e quase todas as mulheres negras*”, grupo 4 “*Sim, pois as mulheres sofrem mais racismo que os homens*”, grupo 5 não respondeu.

A interação promovida nesta etapa da SD proporcionou aos estudantes uma compreensão mais detalhada do gênero discursivo narrativa oral e das questões sociais que o atravessam. A leitura coletiva da experiência de vida de Semayat foi importante para que os alunos ampliassem suas percepções sobre as duplas camadas de resistência que permeiam as vivências das mulheres negras. Koch e Elias (2014) enfatizam que a língua não é apenas um sistema de regras, mas um meio de interação social onde os sentidos são construídos coletivamente. Além disso, serviu para que os alunos compreendessem melhor sobre a importância de políticas públicas de inclusão, como as cotas raciais, bem como a importância do MNU.

7.5 AULAS 5,6,7 E 8 – MÓDULO II – LEITURA/ESCUTA DE NARRATIVAS ORAIS DE MULHERES NEGRAS

Esta etapa focou na escuta ativa e reflexiva das narrativas orais das cinco professoras negras da comunidade escolar na sala de aula do 5º ano B. É

importante mencionar que todas as mulheres utilizaram a saia literária¹⁰ e ficaram à vontade em compartilhar suas trajetórias de vida que se resumiram em momentos na infância, momentos com os familiares, dificuldades e conquistas. Durante a leitura/escuta os alunos pediram esclarecimentos, concordaram, rejeitaram e se emocionaram com algumas falas, por último, os estudantes tiveram a oportunidade de escuta ativa e de formular perguntas.

Para Bakhtin (1997), a compreensão de um discurso não é passiva; ao ouvir, o interlocutor reage ativamente, concordando, discordando, complementando ou preparando uma resposta. Essa atitude responsiva se constrói ao longo de toda a escuta, podendo surgir desde as primeiras palavras do enunciado.

Ressaltamos, ainda, que gravamos com uso de um celular todas as narrativas, a fim de propor a retextualização para história em quadrinhos no módulo IV. Planejamos quatro aulas para a realização deste módulo, porém, foi necessário o replanejamento para que as convidadas viessem no seu respectivo horário de planejamento e assim garantir a rotina da escola.

7.5.1 Narrativa oral da professora e pedagoga Chanele

No dia 22 de maio de 2024, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir a primeira narrativa oral feita pela mulher negra - professora e pedagoga Chanele, no período de vinte minutos. Ao entrar na sala, alguns estudantes demonstraram surpresa, com comentários como: *“Uai, ela é negra?”*, *“Professora, então eu também sou negro.”* Diante dessas reações, eu aproveitei a ocasião para esclarecer que a identidade étnica não se restringe apenas às pessoas de pele negra retinta. Ressaltei que características como a textura do cabelo, os traços físicos e a tonalidade da pele também são fatores que qualificam uma pessoa como negra, conforme as definições estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE). Essa explicação ajudou a promover uma reflexão sobre a diversidade dentro da identidade étnica.

¹⁰ A **saia literária** é uma saia de tecido ampla, geralmente usada pela professora (ou por um contador de histórias), que possui bolsos ou compartimentos costurados onde são colocados livros, objetos, personagens ou elementos relacionados a histórias infantis. Funciona como espécie de “cenário”.

A professora exerce uma grande representatividade entre os alunos do 5º ano, utilizando o diálogo como ferramenta para apaziguar conflitos e promover um ambiente harmonioso. Além disso, sua opção por tranças se destaca como um símbolo potente, incentivando as meninas pretas a se reconhecerem e valorizarem a identidade afro.

Durante sua apresentação, a educadora expressou sua alegria pela oportunidade de compartilhar sua trajetória de vida e pela relevância da temática abordada. Ela destacou o quanto se sentia honrada pelo convite. Usando o aplicativo *Canva*, apresentou uma seleção de fotos que ilustravam sua história, dedicando destaque a uma imagem de sua formatura. Neste momento, enfatizou que, apesar de ter se dedicado aos estudos, está sempre em evolução, ressaltando que o aprendizado é um processo contínuo e inesgotável, possibilitado pelas trocas e experiências diárias com os outros, inclusive com os alunos.

A protagonista compartilhou sua experiência de infância ao mostrar uma foto de seu aniversário de um ano, na qual estava acompanhada de seus pais. Em sua narrativa, destacou a importância de sua mãe, uma mulher preta retinta, considerando-a sua maior referência de vida. Chanele recordou que, na sua infância, havia um fotógrafo que circulava pela rua cobrando uma quantia para tirar fotos, e destacou que, naquela época, fotografias eram caras e não tão acessíveis como são hoje.

Em um momento marcante de seu relato, Chanele compartilhou sua experiência na escola de Vitória- ES, apresentando uma foto de sua turma, a 8ª série B, com outra turma, a 8ª série A. Com a imagem do *Canva*, ela desafiou os alunos a identificarem as diferenças entre as duas turmas, questionando: “O que vocês conseguem ver de diferença entre as meninas da minha turma e as meninas da outra turma?” As respostas dos alunos foram variadas: alguns mencionaram “*a posição*”, outros falaram “*o comportamento*” e “*as roupas*”. Por fim, uma das alunas se destacou, apontando com clareza: “*as de cima são pretas e as de baixo são brancas*”. Esse momento trouxe à tona importantes reflexões sobre a diversidade e as percepções que podem surgir em um ambiente escolar.

Em seguida, a docente fez uma pergunta instigante: *“Vocês acham que a escola respeitou a diversidade existente na nossa sociedade?”*. As respostas foram: *“As meninas negras ficaram escondidas”*, *“Eles quiseram colocar as meninas pretas atrás para destacar as alunas brancas”*, *“Os brancos ficaram na frente, porque alguém acha a pele branca mais bonita, e os negros não gostam da pele deles”*. A professora-protagonista destacou que o que aconteceu em sua época foi uma forma de segregação. Ela refletiu que, quando criança, não conseguia identificar que houve uma exclusão de sua turma devido às características raciais. Isso a levou a concluir que, em sua sala de aula existia apenas alunos negros.

A pedagoga também fez um importante alerta sobre a necessidade de construirmos um país mais igualitário, onde todos possam ter as mesmas oportunidades. Ela enfatizou o quanto é importante a representatividade, de chegarmos a um hospital e sermos atendidos por médicos negros, de ligarmos a televisão e vermos personagens negros como protagonistas nas telenovelas, assim como a relevância de encontrarmos professores negros nas escolas. Afinal, segundo ela, somos a maioria da população brasileira e devemos lutar para conquistar espaços que historicamente foram ocupados apenas por pessoas brancas. Essa luta por equidade é fundamental para garantir que a diversidade, presente em nossa sociedade, seja verdadeiramente respeitada em todos os ambientes.

Em sua fala, Chanele destacou que a educação é o verdadeiro poder. Ela explicou que é por meio dela que conseguimos alcançar patamares mais altos, como a Universidade Federal ou Instituto Federal. Durante seu relato, um aluno questionou: *“mas a UFES não é imoral?”* Chanele respondeu que a imoralidade pode ser encontrada em qualquer ambiente, incluindo até mesmo igrejas e escolas, a Universidade não era diferente; e enfatizou que nós somos responsáveis por fazer a diferença. Para ilustrar sua conclusão, ela perguntou: *“Eu sou uma pessoa que cursou a UFES, você acha que eu sou imoral?”* O aluno respondeu que *“não”*.

No final, os estudantes tiveram a oportunidade de fazer perguntas, e algumas se destacaram, como: *“Você já sofreu assédio?”*, *“Na adolescência, qual era a cor do seu namorado?”* e *“Qual a cor da sua melhor amiga de infância?”* Chanele respondeu abertamente, compartilhando que já havia enfrentado assédios de

homens ao sair da academia, por exemplo; que seu namorado é negro e que sua melhor amiga de infância também era negra.

Esse processo de escuta do relato revelou não apenas os desafios enfrentados pela mulher negra, mas também a importância da representatividade e do diálogo sobre raça, sexismo e protagonismo na sala de aula.

Figura 14 - Momento da Leitura/escuta da narrativa de oral da professora Chanele



Fonte: Acervo da autora, 2024

7.5.2 Narrativa oral da professora Patrícia

No dia 28 de maio de 2024, os alunos ouviram a narrativa oral da professora Patrícia durante vinte minutos. Os alunos ficaram novamente surpresos ao perceber que na diversidade negra existem várias tonalidades.

A professora Patrícia compartilhou que enfrentou dificuldades para concluir sua faculdade de Pedagogia. Ao iniciar seus estudos, com 32 anos, Patrícia trabalhou como cobradora por dez anos, utilizando os recursos desse trabalho para pagar seus estudos. Ela mencionou que, para se tornar servidora pública, precisou estudar enquanto trabalhava e enfrentar noites mal dormidas, pois o processo era bastante concorrido.

A protagonista disse que ama o ofício de lecionar, porque foi por causa da atitude de uma professora que a sua vida foi transformada. Ela relata que na infância, na rotina escolar, ao cometer atos inadequados, a professora de português chamou a sua

atenção, indagando-a sobre o porquê daquelas atitudes; ela respondeu que ninguém conversava nem gostava dela: não só pela cor da pele, mas porque era sobrinha de um homem perigoso. A partir disso, tal professora de português se sensibilizou com o pedido de ajuda de Patrícia para mudar: colocou-a sentada próxima à aluna destaque da sala de aula. Isso foi decisivo, tendo em vista que naquela época os professores usavam a régua como forma de disciplinar os estudantes. Daí em diante, surgiu uma amizade tão grande entre Patrícia e essa aluna, que esta amiga levou Patrícia para dentro de sua casa com um nome diferente para que não descobrissem que ela era sobrinha do homem com uma má fama no bairro. Como consequência dessa amizade, Patrícia começou a melhorar tanto no comportamento quanto no rendimento escolar, ao passo que almeja ser como essa menina.

No dia do aniversário de sua amiga, os parentes começaram a falar mal do tio. Para surpresa de todos, ela concordou com o que estava sendo dito e, em um momento de coragem, revelou sua verdadeira identidade. A revelação deixou todos atônitos, e eles imediatamente se desculparam com Patrícia. Pela primeira vez na vida, Patrícia experimentou o alívio e o conforto de receber um pedido de desculpas sincero.

Por último, a educadora respondeu a algumas perguntas dos alunos, como: "*Você sofreu preconceito na infância?*", "*Qual era sua brincadeira favorita quando criança?*" e "*Você se formou na UFES?*". Ela destacou que ainda sofre preconceito e compartilhou um dos episódios mais marcantes de sua vida. Quando tinha 14 anos, foi a uma entrevista para ser babá e, ao final, uma pessoa disse a ela: "Pessoas como você não podem trabalhar perto de mim", referindo-se à sua cor. Patrícia também mencionou que sua brincadeira favorita na infância era pique-esconde. Quanto à UFES, ela revelou que não tentou ingressar porque não se achava competente, e o medo a impediu de tentar.

A reação dos alunos ao ouvirem o relato de Patrícia foi de muitas emoções. A turma ficou impressionada com o fato de ela ter se tornado professora, mesmo depois de muito tempo sem estudar, e revoltada com a atitude da mulher que a rejeitou como babá, por ser mulher negra. Os comentários dos estudantes foram os seguintes: "*Por que você não bateu nela?*", "*Que mulher horrível?*", "*O racismo é mesmo muito ruim!*"

Figura 15 - Momento da Leitura/escuta da narrativa de oral da professora Patrícia



Fonte: Acervo da autora, 2024

7.5.3 Narrativa oral da professora Viviana

No dia 29 de maio de 2024, os alunos ouviram o relato da professora Viviana. É interessante destacar que, ao saberem que escreveriam sobre cinco mulheres negras da comunidade escolar, os alunos imediatamente mencionaram essa professora. Isso ocorreu porque Vivi, como é carinhosamente chamada, lidera o projeto do Clube de Leitura "Crianças Mágicas" desde o ano anterior (2023), sendo uma docente que apresentou diversas propostas pedagógicas envolvendo leitura e escrita, com temáticas voltadas para as relações étnico-raciais.

A professora trouxe para os alunos uma apresentação feita no *Canva*, acompanhada por uma cantiga africana como fundo musical. Iniciou falando um pouco sobre sua formação acadêmica e compartilhou que teve uma infância muito feliz. Ela lembrou com carinho da ladeira onde morava e de como adorava descer por ela em uma bicicleta simples que havia ganhado de sua mãe. A professora Viviana, em seguida, falou sobre seus *hobbies*, que incluem a prática de esportes radicais, como salto de paraquedas, rafting, montanhismo, mergulho em alto-mar e tirolesa. Ela contou que seu interesse por explorar a natureza de forma diferente surgiu através dos livros, nos quais via personagens se aventurando em balões.

Mais adiante, a educadora falou sobre seu diagnóstico recente de transtorno de déficit de atenção por hiperatividade (TDAH), ressaltando que isso nunca foi um empecilho para conquistar e alcançar êxito no que se propunha a fazer. Falou que devido ao TDAH, gosta de mudanças, inclusive no visual. Além disso, falou de sua família, do diagnóstico do filho autista, que apesar de precisar de muitos cuidados, traz muitas alegrias e aprendizado. A mãe de Viviana, como diarista, teve um papel fundamental em toda formação da professora, sua avó também teve um papel importante, porque ela cuidou da Viviana para que sua mãe pudesse trabalhar.

A protagonista destacou que foi a primeira pessoa de sua família a ingressar na faculdade, mas ressaltou que, na escola onde estudou, o acesso à informação era limitado. Ela expressou tristeza pelo fato de que nenhum professor enxergava nos alunos o potencial para alcançar instituições como o IFES ou a UFES. A professora relatou que, por muito tempo, sequer sonhou em chegar à Universidade. Em seu desabafo, ela mencionou que muitas crianças e adolescentes da periferia não conseguem empregos rentáveis, porque lhes falta informação, ou seja, oportunidade. Viviana compartilhou que só teve acesso a essa informação no terceiro ano do Ensino Médio.

A professora abordou temas como preconceito e assédio em sua fala. Ela compartilhou uma experiência pessoal de sua infância, quando sua mãe, na tentativa de alisar seu cabelo, utilizou um produto que provocou a queda dos fios, levando-a a ter que cortar o cabelo. Essa situação resultou em prática constante de racismo, o que a marcou profundamente. Viviana também recordou quase ter sido vítima de assédio sexual por um vizinho que, curiosamente, frequentava sua casa. Ela enfatizou a importância de denunciar qualquer forma de assédio, destacando que os corpos negros foram historicamente violados. A professora acredita que os alunos têm o potencial de se tornarem uma geração que luta para evitar que esses abusos se repitam.

A reação das meninas ao relato de Viviana demonstrou uma forte identificação. Muitas compartilharam experiências relacionadas ao cabelo crespo, mencionando a dificuldade de cuidar dele e, em alguns casos, preferindo alisar como alternativa. Além disso, surgiram relatos que indicam vivências de assédio, especialmente envolvendo pessoas próximas. Diante disso, conduzimos o diálogo com os

estudantes da turma de maneira reflexiva, destacando a importância de questionar atitudes e posturas de violência na nossa sociedade. Enfatizamos a necessidade de desconstruir a visão objetificada das mulheres, além disso, da importância da denúncia diante de qualquer tipo de assédio sofrido por elas ou por eles.

Figura 16 - Momento da Leitura/escuta da narrativa de oral da professora Viviana



Fonte: Acervo da autora, 2024

7.5.4 Narrativa oral da professora Alzeli

No dia 12 de junho de 2024, os alunos ouviram os relatos de duas professoras. A primeira a compartilhar sua história foi a professora Alzeli, que leciona música e coordena o coral na escola. É interessante destacar que, ao saberem que escreveriam sobre cinco mulheres negras da comunidade escolar, os alunos também a mencionaram como sendo uma das convidadas.

A professora começou narrando sobre sua formação étnico-racial, mencionando que seus avós maternos eram alemães, refugiados que se estabeleceram no interior do Espírito Santo, onde compraram uma fazenda. Por parte de pai, sua avó era indígena e baiana. Alzeli também contou que é a caçula de três irmãos e que cresceu em São Paulo, onde seus pais trabalhavam como zeladores na Igreja Batista, onde também moravam.

Alzeli relatou que, durante sua infância, tinha uma amiga branca com quem estudava e brincava. No entanto, essa amiga frequentemente escrevia no final do caderno de Alzeli palavras como "feia", "burra" e "preta". Na época, Alzeli não compreendia que estava sofrendo racismo. Com o tempo, sua família se mudou para Vila Velha, no Espírito Santo, quando ela tinha nove anos. A escola onde estudou ficava em frente à sua casa, e ela se lembra com carinho do professor de educação física, que era negro. O cuidado e o amor que ele demonstrava eram inesquecíveis para Alzeli.

A mulher negra contou que cresceu frequentando a igreja, onde seu pai, que gostava muito de tocar piano, inspirou tanto ela quanto seus irmãos a se interessarem por música. Seus pais se dedicaram para pagar as aulas de piano para todos os filhos. Relatou que certa vez, uma ministra de música da Igreja Batista preparou as crianças para fazer um teste na Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), informando que o curso era gratuito. No entanto, Alzeli enfrentou dificuldades para frequentar as aulas devido ao custo da passagem. Ela só conseguiu o tão almejado certificado do curso de piano, depois que seu pai pagou a mensalidade de um curso particular a 2 km de sua casa, para o qual ela precisava caminhar diariamente.

A protagonista também falou sobre sua família, mencionando o marido e seus dois filhos, sendo que um deles é casado e recentemente lhe deu um neto. Além disso, ela compartilhou que cursou duas faculdades: a primeira foi um seminário Batista, onde se formou em Música Sacra, e a segunda foi uma Licenciatura em Música na Faculdade de Música do Espírito Santo. Algum tempo depois, Alzeli passou em um concurso em Vitória para dois cargos: professora de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A educadora comentou sobre os desafios que enfrenta ao chegar nas escolas que escolhe para trabalhar, destacando que frequentemente é recebida com olhares curiosos e perguntas como "*Você vai trabalhar aqui?*" ou "*Você é o quê?*" Alzeli acredita que essas perguntas têm uma conotação de desdém, o que lhe causa tristeza. Por fim, ela mostrou aos alunos sua foto de formatura. A reação da turma diante do relato foi de grande satisfação. Ao visualizaram a foto de formatura falaram "*você fez duas faculdades?*", "*que linda, tia Alzeli*", "*parabéns, por ter conseguido*",

tais reações demonstram que os alunos perceberam que apesar das dificuldades enfrentadas por Alzeli não a impediram de chegar à faculdade e também de se tornar professora.

Figura 17 - Momento da Leitura/escuta da narrativa de oral da professora Alzeli



Fonte: Acervo da autora, 2024

7.5.5 Narrativa oral da professora Diely

A segunda professora a falar, neste dia (12 de junho), foi Diely. Os alunos não demonstraram surpresa com sua participação, por ser uma professora negra retinta e de grande representatividade na escola, devido aos projetos que desenvolve e apresenta com seus alunos.

A protagonista começou seu relato destacando o papel central de sua mãe em sua formação. Sua mãe, que é coordenadora de um CMEI próximo à escola há alguns anos, é conhecida por alguns alunos do 5º ano. Diely mencionou que, antes de trabalhar na Prefeitura, sua mãe trabalhou por muitos anos em uma escola particular, o que lhe permitiu estudar nessa instituição graças a uma bolsa concedida.

A educadora perguntou aos alunos se eles têm colegas que estudam em escolas particulares. Alguns responderam “*sim, alguns*” e outros disseram “*temos, mas poucos*”. Alguns alunos também comentaram que já estudaram em escolas particulares, mas preferem a pública porque “*lá a gente tem que pagar por tudo*”. Em seguida, ela abordou a questão da desigualdade social presente na nossa

sociedade, destacando que, nas escolas particulares, a maioria dos estudantes é da cor branca.

A professora lembrou que, quando era estudante, o padrão de beleza era o cabelo liso e pele branca, pois a maioria das meninas possuía essas características. Mencionou que, há alguns anos, o uso de tranças era estigmatizado, mas que, hoje, há uma maior representatividade e aceitação desse estilo. No entanto, ela destacou que, durante sua formação, muitas vezes se sentiu excluída, pois não havia nenhum tipo de trabalho voltado para a valorização e consciência negra.

Por causa de sua humanidade, a professora Diely hoje se dedica a essa causa e enfatizou a importância de os alunos se valorizarem como são. Ao final, ela respondeu a algumas perguntas, como: "Você já sofreu algum assédio?", "Você já enfrentou preconceito?" e "Teve problemas de preconceito ao procurar emprego?". Diely relatou que, ao sair da academia, geralmente é vítima de assédio. Quanto ao preconceito, ela lembrou que, quando criança, sua mãe alisava seu cabelo para evitar que sofresse racismo na escola. Por fim, compartilhou que, ao procurar emprego, ouvia que negros não deveriam colocar a foto no currículo, pois isso resultaria em exclusão automática.

Freire (1987) enfatiza a importância do diálogo na educação, considerando-o essencial para a construção do conhecimento crítico e para a conscientização sobre as desigualdades sociais. A atividade realizada seguiu esse princípio ao incentivar os alunos a questionarem, dialogarem e refletirem sobre as narrativas apresentadas. O momento de discussão após cada relato permitiu que os estudantes problematizassem as questões raciais e sociais, fortalecendo a prática da educação libertadora proposta por Freire.

Da mesma forma, Ribeiro (2017) discute o conceito de "lugar de fala" e a importância de reconhecer as vozes negras na sociedade. As histórias das professoras, especialmente os episódios de discriminação vividos por elas, reforçam a necessidade de abrir espaço para essas narrativas na escola, possibilitando uma maior compreensão dos desafios enfrentados pela população negra.

Além disso, Benjamin (1987) ressalta o papel fundamental da narrativa oral na transmissão de experiências e saberes. Segundo ele, o narrador compartilha vivências de forma subjetiva, permitindo que o ouvinte estabeleça conexões e ressignificações. No ambiente escolar, a presença dessas professoras negras como narradoras de suas próprias trajetórias criou um espaço de escuta e empatia, possibilitando aos alunos uma reflexão mais profunda sobre diversidade e representatividade.

E, por último, a abordagem da memória na narrativa também pode ser analisada a partir das ideias de Bosi (1994), que discute a memória coletiva e a importância do resgate das histórias individuais para a construção da memória coletiva. A recordação das vivências das professoras, compartilhadas com os alunos, contribuiu para a valorização da história oral e da experiência como fontes de aprendizado e empoderamento.

Figura 18 - Momento da Leitura/escuta da narrativa de oral da professora Diely



Fonte: Acervo da autora, 2024

7.6 AULAS 9 E 10 – MÓDULO III – GÊNERO DISCURSIVO HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Planejamos este módulo para apresentar aos alunos o gênero discursivo história em quadrinhos, com enfoque na leitura, análise crítica e reflexão sobre o racismo velado e a perpetuação de estereótipos. Dividido em duas aulas de 55 minutos, no dia 14 de junho de 2024, apresentamos com auxílio de um *datashow* os slides sobre o gênero história em quadrinhos e material resumindo este gênero.

Na aula 9, em conformidade com as orientações de Solé (1998), “antes da leitura” do texto principal, fizemos a motivação. Para isso, exibimos a matéria do *Jornal Nacional*, que foi exibida na rede Globo no dia 30 de maio de 2023, sobre a realidade de jovens negros que deixam os estudos para ingressarem no mundo do trabalho devido a suas condições socioeconômicas, com o objetivo de levantar hipóteses e motivá-los para um debate acerca do tema a ser trabalhado na história em quadrinhos, racismo nas práticas sociais.

Após a exibição da reportagem, os alunos tiveram espaço para expor suas impressões. Nem todos quiseram falar, mas os que se pronunciaram concordaram que para as pessoas negras, na atual sociedade, ainda é muito difícil obter ascensão econômica devido, de acordo com os alunos, à sua identidade racial e ao fato de terem sido relegados a atividades consideradas inferiores no sentido de não precisarem de estudos para exercê-las.

Foi unânime a indignação dos alunos a esse respeito e todos concordaram que essa situação não deveria existir. Ficou claro para os estudantes, a partir de suas falas, que a população negra sofre com o preconceito e discriminação racial e para muitos é difícil superar os desafios impostos a ela pela sociedade, uma vez que têm, na maioria das vezes, de provar que são capazes de realizarem atividades complexas.

Cavalleiro (2023) destaca que o ambiente escolar pode ser tanto um local de perpetuação de desigualdades quanto de resistência e transformação. A análise da HQ revelou uma ferramenta de resistência ao racismo estrutural, oferecendo às crianças a possibilidade de reconhecer o racismo e seus impactos.

Na aula 10, fizemos a leitura da biografia de Pedro Leite, já que ele é autor da série *Quadrinhos Ácidos*, contextualizando sua obra e o propósito crítico das tirinhas. Exibimos a tirinha “Racismo sem querer” desse mesmo autor, Figura 19, que aborda situações de racismo velado em atos de fala aparentemente inocente. Nesse sentido, os alunos receberam a cópia da tirinha e orientamos a fazer a leitura em voz alta de cada quadrinhos por estudantes diferentes. Nessa mesma aula, os alunos desenvolveram uma atividade de interpretação da tirinha que distribuimos em folhas avulsas com seis questões.

Figura 19 - Racismo sem querer - *Quadrinhos Ácidos*¹¹



Fonte: Pedro Leite, site *Instagram*, 2024

Na questão 1, que aborda o significado da expressão "racismo sem querer" para o leitor, os grupos falaram o seguinte: "falar da boca para fora", "não querer dizer, mas acabar falando", e que "as pessoas cometem racismo sem querer, deixando as pessoas negras tristes". Também mencionam que "isso é maldade e traz coisas ruins para o coração". E, ainda, relataram que já presenciaram expressões como a "coisa ficou preta", ou "cabelo ruim", que aceitavam com naturalidade e não percebiam que são palavras que alimentam o discurso racista.

Na questão 2, sobre o propósito comunicativo da tirinha analisada, as respostas incluem: "contar ao leitor sobre o racismo", "ensinar a não reproduzir comportamentos racistas", "mostrar como a fala pode ser racista", "incentivar a luta contra o racismo", e "comunicar sobre atos de racismo que podem ocorrer".

Sobre a questão 3, que investiga o sentimento das pessoas que falam na tirinha, os grupos sugerem sentimentos como "felicidade", "superioridade", e "não saberem que

¹¹ Tirinha "Racismo sem querer" disponível no site: [Racismo sem querer](#)

estão sendo racistas". Os alunos condenaram a atitude das personagens brancas. Neste momento, questionamos aos alunos se a personagem do quadro 2 conhecia o que era as cotas raciais. Eles chegaram à conclusão de que não. Reforcei que as cotas são políticas afirmativas para garantir direitos que foram negados à população negra no período colonial.

Na questão 4, sobre o sentimento das pessoas que ouvem, os grupos indicam sentimentos de "tristeza", "tristeza com raiva" e "desagrado". Observamos com os alunos que todos os personagens negros da tirinha não apresentam fala, pois permanecem em silêncio em relação ao seu agressor. Fizemos uma observação do quadro 3 em que o homem tem a visão de que o cabelo crespo é sujo. Ressaltamos que essa visão estereotipada é um mecanismo para manutenção do racismo estrutural.

Além disso, comentamos que no quadro 5 há outro estereótipo que a sociedade faz da mulher negra, a "mulata do samba", como argumentado por Gonzalez (1987). Os alunos observaram que se trata de uma idosa, por isso tem o preconceito "mais forte". Contudo, informamos que o fato de ela ser idosa não é pré-requisito para a postura preconceituosa, tendo em vista que nos demais quadros o racismo é praticado também por pessoas mais jovens.

No quadro 7, há uma evidencia de como as pessoas veem o negro sem capacidade intelectual para assumir a profissão de médico, por exemplo. Essa visão, coaduna com o que aponta a Lei 10639/2003 sobre violência ideológica da democracia racial que ajuda a legitimar o mito de que os negros não possuem patamar social igual aos brancos porque são incompetentes ou desinteressados.

No quadro 8, destacamos como o racismo é tão cruel que o negro já enfrenta preconceitos antes mesmo de se manifestar. Mesmo quando o policial também é negro, ele não está isento dessa opressão, pois vive em uma sociedade que molda sua psique para oprimi-lo e, ao mesmo tempo, levá-lo a exercer a opressão.

(...) a pior das consequências da ação do estereótipo é a autorrejeição e a rejeição ao seu outro igual, é esse ódio contra si, é esse ódio contra a si próprio que a ideologia coloca no oprimido, um tipo insidioso de inferiorização que resulta em desagregação individual e desmobilização coletiva (Cavalleiro, 2023, p. 63).

Finalmente, na questão 5, sobre vivências pessoais ou de conhecidos em relação ao racismo, as respostas incluem nomes específicos de alunos, além de relatos como "minha vizinha foi vítima por um homem". Alguns grupos afirmaram que não conhecem casos.

As respostas dadas pelos alunos revelaram que a linguagem visual dos quadrinhos permite que os alunos interpretem emoções e ações de maneira mais direta, ao mesmo tempo em que a narrativa textual continua a mediar o conhecimento como defendido por Mendonça (2005). Essa autora destaca a importância da integração entre elementos verbais e não verbais na promoção da compreensão leitora.

A atividade de reescrita das falas racistas, proposta na questão 6, está alinhada com as ideias de Marcuschi (2010), que discute a importância da retextualização no processo de ensino-aprendizagem. Ao reescrever as falas, os alunos não apenas exercitam a criatividade, mas também desenvolvem uma compreensão mais profunda da força do racismo e seus impactos na manutenção das desigualdades sociais.

Essa atividade de retextualização, conforme Figura 20, permitiu que os alunos compreendessem as implicações da linguagem na sociedade: a intencionalidade do discurso e como pode ser transformado para promover uma mensagem antirracista. Eles produziram uma nova fala, trocando a ideia de racismo presente no texto base por uma ideia positiva. No texto base, a fala "para uma negra, você até que é bonita", os grupos escreveram assim "você é bonita".

Figura 20 - Estudante realizando a questão 6 - Retextualização da tira “Racismo sem querer”



Fonte: Acervo da autora, 2024

Após a discussão em grupos, os alunos apresentaram suas versões reescritas e reflexões. Para complementar a atividade, exibimos o vídeo *“Uma grande lição das nossas crianças sobre o racismo”* com duração de 4min6seg. O vídeo incentivou uma análise das palavras e atitudes que ajudam a perpetuar o racismo, promovendo uma mudança de postura sobre a nossa maneira de falar.

Rojo (2012) reforça a importância do letramento crítico ao afirmar que o professor de língua materna precisa estar ciente de que as demandas da educação escolar do século XXI exigem que o aluno seja protagonista na construção de bens culturais. Segundo a autora, o trabalho com textos multimodais ou multissemióticos são essenciais na sala de aula, devendo ser objeto de estudo, a fim de acompanhar a realidade das crianças na atualidade.

7.7 AULAS 11,12,13 E 14 - MÓDULO IV– RETEXTUALIZAÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS EM HISTÓRIA EM QUADRINHOS

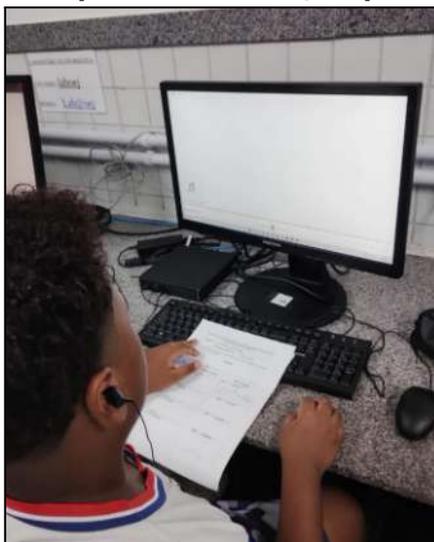
Este módulo teve como objetivo conduzir os alunos ao processo de transformar as narrativas orais das mulheres negras em histórias em quadrinhos. A retextualização envolve o processo de adaptação de um gênero para o outro, conforme pontua Marcuschi (2010) e esse processo promove uma nova forma de contar histórias, de forma mais acessível para crianças do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que a professora de Arte foi convidada a participar do projeto, contribuindo com o desenvolvimento de técnicas de desenho e elaboração de roteiros durante suas aulas, relacionando essas atividades ao conteúdo de cinema que já havia iniciado.

Na aula 11, do dia 17 de junho de 2024, explicamos que todas as etapas dessa atividade exigiriam dedicação e comprometimento de todos. Ainda organizados em grupos, cada um sorteou o nome de uma professora negra e recebeu a tarefa de produzir o desenho com traços que a representasse de maneira respeitosa. Guiamos essa atividade pela Ficha de Avaliação fornecida pela professora, que continha critérios como organização, respeito temático e criatividade.

Na aula 12, dois integrantes de cada grupo receberam o modelo de um roteiro e foram encaminhados para o laboratório de informática, enquanto os demais ficavam na sala esboçando o desenho da mulher negra. Durante essa aula, a gravação feita durante as narrativas das mulheres negras foi revisitada pela dupla de alunos, conforme Figura 21, para que pudessem escutar por meio dos fones fornecidos pela professora de informática e, assim, selecionar os momentos marcantes da história de vida da protagonista negra pela qual ficaram responsáveis.

Figura 21 - Estudante no laboratório de informática para fazer a leitura da gravação das narrativas para a transcrição para o roteiro distribuído



Fonte: Acervo da autora, 2024

Na aulas 13, no dia 19 de junho de 2024, ainda no laboratório, o foco foi a transcrição de algumas falas das narrativas escutadas para o roteiro, considerando

os elementos da narrativa: a apresentação inicial (momentos da infância), o conflito (episódios de racismo), o momento de conquista (clímax) e o desfecho (momento atual). Contudo, não se exigiu a transcrição fiel das falas, mas as principais ideias.

Além disso, informamos aos alunos, conforme o roteiro, que seriam necessários 12 quadros para compor a história em quadrinhos manual. Com isso, eles definiram os cenários, as falas, personagens a serem desenhados em cada quadro, bem como seu *layout*. Realizamos orientação e acompanhamento individual com as duplas, e a atividade exigiu dedicação e concentração.

Na aula 14, as duplas retornaram aos seus grupos na sala de aula com o roteiro pré-concluído. Nesse momento, receberam a proposta de produção das HQs. E, ainda, todos receberam exemplares de HQ para consulta, bem como o material de apoio sobre as características do gênero HQ: uso de elementos gráficos como interjeições, tipos de balões, onomatopeias e expressões faciais, de forma que o leitor pudesse perceber as emoções das personagens. Acreditamos que essa etapa foi a mais envolvente para os alunos e também exigiu mais tempo do que o inicialmente previsto. Propomos o seguinte: “produza uma história em quadrinhos baseada na narrativa oral da mulher negra que seu grupo sorteou, com o objetivo de promover o combate contra o racismo na escola e compor uma coletânea com o nome *“Escrevivências: escutando história e elaborando quadrinhos”*, que será apresentada em um evento.”

Aproveitando as habilidades de cada grupo, os alunos iniciaram a transposição do roteiro para história em quadrinhos, desenhando e colorindo os quadros na folha A4, conforme *layout* que escolheram, a fim de enriquecer a atividade. Alguns grupos não conseguiram concluir em tempo hábil a atividade porque ficaram preocupados com os desenhos. Informamos que apesar da importância do capricho dos desenhos, o mais relevante era pensar no propósito dessas histórias, como bem pontua Geraldi (2011) que considera que o trabalho com produção de texto deve responder às seguintes questões: O que dizer? Para que dizer? Para quem dizer? Como dizer?

Os alunos foram informados que poderiam escolher um integrante do grupo para concluir em casa a retextualização manual. No dia seguinte, o integrante de cada grupo trouxe a história retextualizada e apresentaram às professoras protagonistas

homenageadas para que pudessem sugerir melhorias sobre os desenhos, sobre a seleção das partes marcantes da narrativa e validação da produção dos alunos.

Irané Antunes (2009) defende que o foco da Língua Portuguesa deve ser o estudo planejado dos gêneros, já que é a partir deles que os alunos vivenciam experiências através da linguagem produzida por outros e têm a oportunidade de produzir seus próprios textos. Durante a pesquisa, observou-se que as vozes das mulheres negras, não tiveram um tratamento superficial. Pelo contrário, os alunos puderam se ver representados nas falas das professoras e também tiveram o papel fundamental de tornar essas narrativas em uma coletânea.

7.8 AULAS 15, 16 E 17- PRODUÇÃO FINAL E ANÁLISE DO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

Este módulo marcou a última etapa da retextualização das narrativas orais em história em quadrinhos, culminando na versão final das produções nos dias 21 e 24 de junho de 2024. Dividido em três aulas de 55 minutos, focamos na revisão textual e aprimoramento visual das HQs. Os grupos receberam seus textos para que pudessem corrigir itens como: ortografia, gramática, adequação do gênero, a seleção adequada de informações e repetições. A professora projetou as cinco histórias em quadrinhos no *datashow* para que pudesse ser feito o *feedback* coletivo, considerando algumas operações discursivas, que foram adaptadas.

Oferecemos a opção de transpor para o aplicativo online *Canva*, possibilitando a exploração de ferramentas tecnológicas e ampliando o potencial criativo dos alunos. Porém, o aplicativo estava bloqueado pela gestão de comunicação da Prefeitura. Mesmo após ter sido feita a solicitação do desbloqueio por e-mail, não houve o retorno no tempo hábil, cabendo à professora pesquisadora fazer a finalização gráfica no aplicativo *Canva* posteriormente. A passagem de uma narrativa oral para um texto narrativo escrito não demandou nesta pesquisa a utilização de todas as operações propostas por Marcuschi (2010).

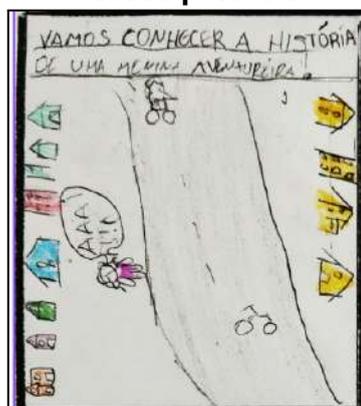
Analizamos as retextualizações levando em consideração apenas seis operações discursivas (OD), observando como o grupo de alunos (G), transformaram as narrativas orais (NO) em história em quadrinhos (R). Em relação à OD1 que diz

respeito à eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes das palavras, logo na audição, os grupos já eliminaram palavras repetidas e expressões que indicassem ser próprio da oralidade. Então foram orientados a observar no roteiro que fizeram se havia essas repetições, sendo solicitado a eliminação ou substituição, conforme podemos perceber na transcrição a seguir:

NO - “Eu morava em uma ladeira e minha mãe era diarista, mulher preta, periférica viveu lutas que eu acredito que se assemelha à luta de muitos pais e mães aqui. E ela não tinha dinheiro para comprar uma bicicleta para mim.(...) e eu queria muito aprender a andar de bicicleta. Durante muitos anos ela foi juntando pouquinho a pouquinho e ela comprou uma bicicleta usada. Era um cinza, meio escuro, ...bem velhinha, não tinha freio, conseguiu comprar a bicicleta, mas tinha dinheiro para fazer a manutenção?(...) Eu subia no alto do morro, pegava uma garrafa PET para pôr no pé como freio. Eu descia freando, quando chegava na metade do morro , eu pulava da bicicleta e ela descia morro abaixo. E foi assim que eu aprendi.” (professora Viviana)

R- O G1 representou a professora Viviana no primeiro quadrinho descendo morro com a sua bicicleta. Eles interpretaram que ela era uma criança aventureira, devido à sua coragem de descer o morro com uma bicicleta sem freio, ocultando a parte da situação financeira da mãe e marcas da oralidade como “pouquinho a pouquinho”, “bem velhinha”. Optaram por fazer a narração em 1ª pessoa do plural “Vamos conhecer a história de uma menina aventureira”, conforme Figura 22.

Figura 22 - 1º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Viviana criada pelo G1



Fonte: Acervo da autora, 2024

NO - “...Aí, eu quis trazer umas fotos para vocês da minha vivência enquanto criança, né? Aquela menina pretinha, pequenininha lá na primeira foto ... sou eu no meu aniversário de 1 aninho, né, Maria Heloisa? Meus pais fizeram essa festinha pra mim, então eu tava ali toda arrumadinha. Ali é minha mãe, vocês podem ver que ela é uma mulher preta retinta, da pele escura. Eu tenho o pai que é mais claro, né? Que não é negro, meu pai é homem branco. Eu quis trazer a foto da minha mãe, porque é a grande representatividade e potência que eu considero que tenho na minha vida, por causa dos ensinamentos dela.” (professora Chanele)

R - O G2 representou a professora Chanele criança com os pais na festa de aniversário e optaram por fazer a narração em 1ª pessoa do singular.

Conforme Figura 23, eles escreveram: “No meu aniversário de 1 aninho, meus pais fizeram essa festinha pra mim”.

Figura 23 - 1º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Chanele criada pelo G2



Fonte: Acervo da autora, 2024

Os grupos já eliminam expressões como “né”, “tava”, “pouquinho a pouquinho”, “aí”, “bem velhinha”, pois entendem que são comuns na oralidade, porém não são necessários no texto escrito. Porém, durante o processo de retextualização, o G2 manteve o uso do diminutivo “aninho” e “festinha” para preservar a afetividade expressa na narrativa oral da professora Chanele.

Em relação à OD2, que envolve a introdução da pontuação com base na intuição proporcionada pela entonação da fala, três grupos demonstraram facilidade ao pontuar as falas, utilizando principalmente o ponto final, enquanto os demais negligenciaram essa etapa. Por isso, durante a correção, os demais grupos também compreenderam a importância de se pontuar corretamente o texto escrito, porque é forma de o leitor entender a intenção, anseio ou emoção do personagem ao falar. Podemos destacar os textos dos G3 e G4:

NO - “Eu fui crescendo e por a gente sempre frequentar igreja a minha família gostava muito de música então o meu pai gostava muito de tocar piano e apesar de não ter muita habilidade, ele era pedreiro, a mão dele era bem firme, mas gostava de tocar piano. A minha irmã mais velha estudou dez anos de piano, mas ela não achou um dó no piano, estudava mas não gostava. Meu irmão tocava violão e contrabaixo, e quando chegou a minha vez mamãe já estava irritada porque pagou aula de piano para minha irmã com muito sacrifício, ela dizia “esse mês vamos comprar menos coisa, para economizar”. Ela disse, ninguém mais nessa casa vai estudar música, mas eu falei “ah não, mãe! Agora é a minha vez, eu quero estudar música!”. (Professora Alzeli)

R- O Grupo 4 representou a professora Alzeli criança, pedindo para conversar com a mãe, conforme ilustrado na Figura 24: 'Mãe, posso conversar com você?'. Esse grupo só percebeu a ausência do ponto de interrogação durante a correção coletiva, momento em que o acrescentaram, reconhecendo a intencionalidade da fala.

Figura 24 - 8º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Alzeli criada pelo G4



Fonte: Acervo da autora, 2024

NO - “Hoje eu estou aqui como professora por causa de uma professora que entrou na minha vida, primeiro eu vou contar, eu tive uma infância muito difícil, eu era uma criança muito rebelde não tem aquele pior aluno da escola, era eu, meus primos e meus irmãos, mas em uma ocasião uma professora me parou e me perguntou porque eu fazia essas coisas, eu falei com ela que ninguém gostava de mim, e realmente tinha um preconceito não só pela minha cor, mas também por questões de família, ela perguntou se eu queria mudar. Naquela época tinha até reguada, entendeu, no início da aula a régua era desse tamanho no final ele deste, porque tinha quebrado na perna do moleque, os professores não eram bonzinhos não, eu disse para ela : eu quero mudar, eu não quero ser a pior pessoa da escola. entendeu? E o que essa professora fez? Me colocou perto da melhor aluna da sala.” (Professora Patrícia)

R- O G4 representou a professora Patrícia criança respondendo à professora de português conforme Figura 25: “Porque ninguém me trata com amor!”. Esse grupo percebeu que era necessário fazer a troca do ponto final para o ponto de exclamação na hora da correção coletiva, pois perceberam que a protagonista estava emocionada.

Figura 25 - 7º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Patrícia criada pelo G3



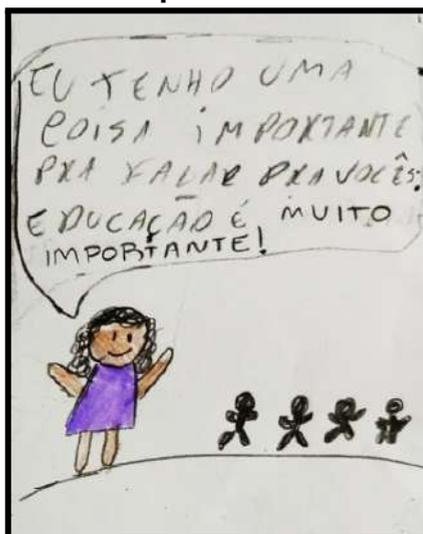
Fonte: Acervo da autora, 2024

No que se refere à OD3 - retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos - todos os grupos na retextualização deixaram as escritas mais enxutas, adequando-se a objetividade da HQ. Essa parte demandou concentração e refacção, com substituição ou retirada de palavras, utilização de pronomes ou sinônimos conforme o exemplo que segue:

NO: "(...) A gente não tem que se contentar apenas com as profissões que trazem uma rentabilidade baixa. "Ah, eu tenho uma mãe que é empregada doméstica". Isso é muito digno, mas a gente pode alcançar outros espaços? Independente do tom de pele e condição social a gente tem que querer sempre mais, se a sua mãe não conseguiu, você pode conseguir, e seu filho vai querer estudar ... Por que ele não pode ser um médico, um dentista? Podem ser o que eles quiserem! Antes da gente concluir eu coloquei uma frase de efeito, né? 'A educação é o poder.' Só através da educação, só através dos estudos, da educação que conseguimos chegar a lugares inimagináveis. Principalmente por causa das nossas origens que são humildes, a gente pode acessar a UFES ou o IFES, que são lugares que a gente pode estudar de graça. Mas vocês têm que estudar para conseguir entrar lá." (professora Chanele)

R: O G2 representou a professora Chanele na turma do 5º ano falando: "eu tenho uma coisa importante pra falar pra vocês: educação é muito importante", conforme Figura 26, durante a retextualização os alunos repetiram a palavra importante, e não usaram o sinal de dois pontos. O que na versão digital foi reescrita assim: "5º ano, eu tenho uma coisa para falar: a educação é muito importante!"

Figura 26 - 12º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Chanele criada pelo G2



Fonte: Acervo da autora, 2024

Concernente à OD4, introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos, destacamos que o gênero discursivo história em quadrinhos, no lugar da utilização de parágrafos, utiliza-se expressão facial dos personagens, cenário e balões, sendo desnecessárias muitas descrições, pois a imagem por si só já faz essa função.

Para a organização da HQ, os grupos se valeram dos momentos da narrativa seguindo a ordem linear em que os acontecimentos foram narrados pelas mulheres negras: momentos da infância, momento com os familiares em casa, as dificuldades, as conquistas e o momento atual, como nos exemplos das Figuras 27 a 30. Essa etapa exigiu que os estudantes se concentrassem mais para que a conexão entre o texto e o desenho fosse harmonizada.

Figura 27 - Momento da Infância - 2º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Patrícia criada pelo G3



Fonte: Acervo da autora, 2024

Figura 28 - Momento com a família - 2º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Diely criada pelo G5



Fonte: Acervo da autora, 2024

Figura 29 - Episódio de racismo - 6º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Alzeli criada pelo G4



Fonte: Acervo da autora, 2024

Figura 30 - Momento atual - 11º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Diely criada pelo G5

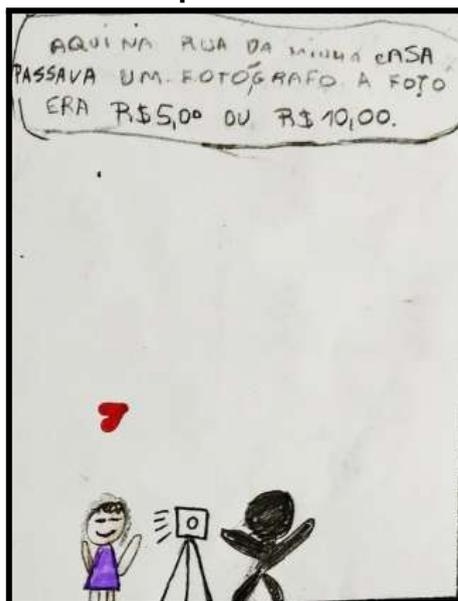


Fonte: Acervo da autora, 2024

No trecho inicial das HQs analisadas, o G3, conforme Figura 27, aborda a infância da professora Patrícia, marcando o início de sua trajetória ao relatar que ela era uma das piores alunas da escola. Os outros grupos também exploraram momentos da infância da protagonista negra, ao iniciar as retextualizações, seja com amigos ou em interações familiares. O G5, no desenvolvimento da narrativa, foca na experiência da professora Diely ao lado de sua mãe, Figura 28, que também é educadora. Os demais grupos também ressaltam as vivências com seus familiares, especialmente, interações com as mães. O conflito é apresentado pelo grupo G4, conforme Figura 29, em uma cena impactante em que Alzeli chora por ter lido palavras ofensivas escritas por uma amiga de infância. É importante ressaltar que esse G recebeu elogios pela qualidade e capricho dos desenhos. Todos os grupos mencionam experiências de racismo enfrentadas pelas mulheres negras, com ênfase na questão do cabelo. Nos quadrinhos finais, o G5 destaca as conquistas das formaturas e o desfecho, Figura 30, como o momento em que as protagonistas compartilham suas histórias para o projeto.

No que se refere à OD5, a escolha dos dêiticos, como as palavras “aqui, eu, você, meu, minha” foram utilizados pelos grupos de forma correta, fazendo a referenciação de acordo com o contexto narrado e desenhado. O G2, como exceção, optou por narrar os fatos em 1ª pessoa do singular, reforçando a perspectiva individual da protagonista. Por se tratar de HQ o uso desses pronomes eram feitos dentro do balão de fala ou do narrador, conforme se observa na Figura 31.

Figura 31 - 2º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Chanele criada pelo G2



Fonte: Acervo da autora, 2024

No que diz respeito à OD6, que aborda a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos, é relevante destacar a maneira como o G5 representou a figura do racista. Ao desenhar uma das personagens sem rosto, representada apenas como uma sombra (Figura 32), o grupo sugeriu ao leitor que o racismo está enraizado na sociedade a ponto de desumanizar e oprimir suas vítimas. No entanto, na versão digital, optamos por substituir a sombra — que poderia reforçar a conotação negativa associada ao escuro — por um personagem racista com traços visíveis e comuns, buscando evitar interpretações equivocadas.

Figura 32 - VERSÃO MANUAL - 7º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Diely criada pelo G5



Fonte: Acervo da autora, 2024

Figura 33 - VERSÃO DIGITAL - 7º Quadro da HQ da narrativa oral da professora Diely criada pelo G5 em colaboração com a professora-pesquisadora



Fonte: Acervo da autora, 2024

Concluimos, assim, a análise das HQs produzidas no projeto. Além de facilitar a retextualização por meio da aplicação de algumas operações discursivas (OD), conforme indicado no Quadro 15, o processo permitiu que todos os alunos transformassem o texto oral em escrito. Além disso, as produções estabeleceram uma conexão entre as trajetórias de vida das mulheres negras retratadas e os estudantes, evidenciando aspectos culturais e experiências que também fazem parte do universo dos alunos.

Quadro 15 - Resultado da análise das HQs de acordo com as OD

	CrITÉRIOS de avaliação	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
1	OD1 – Removeram expressões típicas da oralidade no processo de retextualização?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
2	OD2 – Utilizaram a pontuação de acordo com a entonação das falas?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
3	OD3 – Eliminaram repetições desnecessárias?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
4	OD4 – Organizaram a sequência lógica dos eventos narrados?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
5	OD5 – Relacionaram corretamente as imagens ao texto e usaram os pronomes de acordo com o foco narrativo?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
6	OD6 – Garantiram a concordância adequada das frases?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Elaborado pela autora com base nas operações discursivas de Marcuschi (2010), adaptadas. 2024

Essa etapa foi fundamental para o que Solé (1998) define como o "depois da leitura", pois o novo texto criado pelos alunos demonstrou sua capacidade de selecionar informações. Para isso, eles precisaram entender que algumas informações deveriam ser omitidas, enquanto outras, essenciais para a compreensão e objetivo da produção, deveriam ser mantidas. Essa não foi uma tarefa fácil e não há uma fórmula pronta, já que desenvolver essa habilidade exige do leitor conhecimento

para discernir quais informações podem ser ignoradas, identificar o tema principal e organizar os dados obtidos para, então, construir as HQs. Nesse sentido, é importante destacar que essa foi, mais uma vez, uma tarefa compartilhada entre nós, professoras negras, e os estudantes, em uma busca conjunta pela compreensão, visando à autonomia dos alunos nesse processo.

Este momento do projeto evidenciou também que a utilização de textos multimodais deve fazer parte do cotidiano da sala de aula, uma vez que os alunos envolveram-se com a atividade, construíram novos sentidos e ampliaram a visão em relação ao racismo e suas formas de manutenção.

7.9 AULA 18 - DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

A última aula foi realizada em 26 de junho de 2024, no auditório da unidade escolar, e consistiu na apresentação dos resultados do projeto à comunidade escolar. O evento contou com a presença de pais, da equipe gestora, das professoras negras homenageadas, de alunos de outras turmas da escola, além da participação especial da escritora Noélia — professora da rede municipal de Vitória e, atualmente, gerente do CEAFFRO da PMV. É importante ressaltar que tivemos apoio de toda equipe que nos ajudou na logística do evento: a professora do laboratório de informática nos auxiliou na confecção das lembranças e do mural, a coordenação providenciou a instalação dos aparelhos eletroeletrônicos como *datashow* e microfone, a pedagoga providenciou os bilhetes e a diretora um lanche para receber os pais, que tiveram uma participação significativa.

De acordo com Lopis-Rossi (2004) essa parte da sequência é um momento de orgulho e emoção, já que encerra um processo que, certamente, contribuiu muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, bem como para conscientizar os alunos sobre a importância da luta pela igualdade racial.

A Coletânea Escrivivências: Escutando História e Elaborando Quadrinhos com 5º B apresenta a história de superação de mulheres negras da comunidade escolar, todas enfrentando o preconceito racial e inspirando os alunos com suas trajetórias. A adaptação dessas narrativas para quadrinhos não é apenas uma mudança de forma, mas também um processo pedagógico e político. Aqui, a linguagem visual e textual

se complementam para criar um ambiente de aprendizagem que promove a reflexão sobre racismo e resistência.

Para Gonzalez (1988), uma das principais intelectuais a discutir as interseções entre raça e gênero no Brasil, o conceito de "amefricanidade" ressalta a importância da cultura afro-brasileira na construção da identidade nacional. No contexto da coletânea, esse conceito está presente na representação das histórias de mulheres negras que carregam, em suas narrativas de vida, a marca de uma luta contínua contra a discriminação. O formato em quadrinhos democratiza esse conhecimento, tornando-o acessível para crianças e jovens que talvez não estejam expostos a essas discussões em outros contextos.

Durante o evento, apresentamos por meio de slides quais foram os objetivos específicos do projeto, bem como suas etapas com algumas fotos que ilustraram os momentos principais da realização das sequências. Além disso, agradecemos a todos os envolvidos na pesquisa. Por último, os alunos entregaram ao público presente o QR CODE para que pudessem visualizar a versão digitalizada das histórias em quadrinhos ainda na versão manual da coletânea, consolidando um objetivo do projeto. Os presentes foram informados de que a versão digital impressa seria entregue no final do ano.

Em seguida, um representante de cada grupo foi convidado para compartilhar suas experiências no projeto, por meio de um relato ao vivo. O aluno Walas foi o primeiro e relatou o seguinte: *“meu grupo ficou responsável pela história da tia Chanele... Neste projeto eu aprendi muita coisa sobre o racismo e sobre a desigualdade que existe no mundo. E o que eu mais achei importante no relato de vida dela é quando ela falou que a educação é muito importante e pode nos levar a qualquer lugar”*.

Já o aluno Jônatas destacou que *“esse projeto nos ensinou que temos que lutar contra o racismo e não fazer bullying com o outro”*.

Já a aluna Ariana disse: *“Meu grupo ficou responsável pela professora Diely, uma mulher bem alta e com um senso de moda incrível, no início ela contou que se inspirou na mãe para se tornar professora, e que estudava em escola particular porque sua mãe trabalhava nesta escola. Falou também que quando sai da*

academia alguns homens mexem com ela, se eu fosse ela eu daria um soco neles. No final, ela falou que devemos ter amor pelo nosso cabelo crespo, pois ele é tão bonito quanto o cabelo liso. A história dela foi importante porque nos mostrou que as mulheres negras também tem o direito de escolher, de escrever a sua própria história e terminar, assim como as mulheres brancas”.

Aluna Sara, por sua vez, contribuiu com a seguinte fala: *“nosso grupo ficou responsável pela história da tia Patrícia, ela inicia falando da infância, o trabalho foi importante porque nos ensina que as pessoas podem estudar e batalhar com qualquer idade”.*

Por último, aluna Stela fez o seguinte comentário *“Eu faço parte do grupo quatro e ficamos responsáveis pela história da tia Alzeli, uma professora maravilhosa de música. Ela conta um pouco da vida dela que não foi muito fácil. Contou que morou em São Paulo, lá ela ia a igreja e gostava de cantar e ver os instrumentos. Com 9 anos de idade, ela veio para o Espírito Santo e quando ela cresceu ela fez duas faculdades de música. E hoje ela está aqui como nossa professora, eu gosto muito dela, ela é maravilhosa e exemplar.”*

Figura 34 - Estudantes e professoras-protagonistas fazem a Avaliação do projeto no dia do Evento



Fonte: Acervo da professora, 2024

Assim, como culminância do projeto focado nas narrativas de professoras protagonistas negras da comunidade escolar, a escritora Noélia Miranda foi convidada para também trazer sua narrativa para os alunos de como foi seu processo de se tornar escritora de livros de literatura africana, afro-brasileira e indígena, conforme Figura 35. Os alunos a receberam de forma muito carinhosa, queriam tirar foto com ela e estar perto.

Figura 35 - Comunidade escolar no evento com a escritora Noélia



Fonte: Acervo da autora, 2024

Noélia é moradora de Vitória – ES, mas nasceu no sul da Bahia e se autodeclara mulher Afro-Pataxó. Com emoção, diz amar contar histórias indígenas, africanas e afro-brasileiras. Relata que em algumas comunidades da África, os contadores de histórias são *griôs*, pessoas muito importantes e orgulho nas suas comunidades, e responsáveis por fazer histórias circularem pela oralidade.

A história de vida da escritora Noélia dialoga com a vida de todas as mulheres negras que narraram suas histórias: uma vida cheia de limitações. Infelizmente, crescemos com crenças limitantes, que a nós cabe apenas o que é subalterno. Noélia cresceu achando que ser escritora era algo impossível. Ela relatou que começou a escrever para seus vizinhos algumas cartas e viu que gostava muito disso. O tempo foi passando e Noélia adulta conheceu seu esposo, homem branco, que já era escritor e caricaturista. Então, seu desejo de escrever histórias foi aguçado. Noélia começou a questioná-lo se ser escritor era algo muito difícil. Seu esposo além de ter falado que não era, ofereceu-se para ilustrar as histórias que ela criasse.

O motivo real para que Noélia iniciasse como escritora de literatura afro foi um fato marcante. Quando ela era professora fez um evento de desfile na sua escola e uma mãe disse que a filha não poderia participar, porque não tinha dinheiro para alisar o cabelo da filha. Noélia, neste dia, resolveu escrever sua primeira história, “Zacimba Gaba”, uma princesa africana. Ela entendeu como o racismo velado é cruel. O cabelo crespo ainda é visto por muitos como algo feio, e, infelizmente, a própria

família — que deveria ser a primeira a praticar o antirracismo — muitas vezes contribui para a construção do sentimento de inferioridade na criança. Por isso, sua escrita se torna uma voz antirracista fundamental, ao afirmar que crianças pretas podem, sim, se enxergar como princesas com seus cabelos naturais.

Em seguida, Noélia fez um recorte na história falando que precisamos ter uma visão decolonial, perguntando para eles: “Quem colonizou o Brasil?”. Os alunos responderam “os portugueses”. A partir daí ela indagou: “o que eles tiraram de nós?” Um aluno respondeu “o pau-brasil”, outro respondeu “ele escravizaram os negros e indígenas”. Então ela continuou com um tom de conversa para que eles compreendessem. E hoje, “existe escravidão?” Todos falaram que “não”.

Neste momento, ela faz a seguinte reflexão “‘escravidão do pensamento’. Apesar da gente não viver mais escravizado fisicamente, o colonizador impôs a sua cultura sobre a nossa, e precisamos entender que nós somos bonitos do jeito que nascemos e somos tão capazes quanto os brancos. O negro pode sim ser médico, o negro pode sim ser advogado. A gente quer que vocês sejam livres para escolher o que querem ser. Se for cozinheiro, que seja o chefe de cozinha.” A presença de Noélia foi muito enriquecedora, pois forneceu ampliação do acesso à informação sobre a diversidade da nação brasileira, rompendo com a imagem negativa forjada por diferentes meios de comunicação e pela ideologia do branqueamento. (Brasil, 2004)

A filósofa Ribeiro (2017) ressalta a importância da representatividade e do “lugar de fala”. Na coletânea, as protagonistas negras são representadas em posições de protagonistas e de superação, criando um espaço onde as crianças podem ver mulheres negras como exemplos a serem seguidos. A história em quadrinhos, por ser uma mídia popular entre os jovens, torna essas mulheres mais próximas, oferecendo uma forma concreta de representação positiva.

Essa filósofa enfatiza que é fundamental que pessoas negras ocupem espaços de visibilidade para quebrar estereótipos e fortalecer a autoestima de outras pessoas negras. A coletânea faz exatamente isso, ao recontar as histórias de vida das protagonistas negras de maneira visual e narrativa, empoderando os alunos a verem a si mesmos em trajetórias de sucesso e resistência.

Após as histórias retextualizadas e divulgadas, demos início à etapa da produção digital da coletânea. É importante destacar que, primeiramente, transformamos a versão manual digitalizada em uma versão digital, mas coube a nós fazê-la já que mesmo com o pedido da professora de informática para a liberação do site *Canva*, essa solicitação não foi atendida em tempo hábil. Além disso, por uma limitação de tempo, devido às demandas de provas internas e externas, optamos por fazer essa transcrição.

Primeiramente, distribuímos um Termo de Autorização de Uso e Veiculação de Imagem¹² para que os alunos e os responsáveis assinassem; marcamos um prazo de três dias para recolhermos.

Em seguida, utilizamos o aplicativo *Canva* para transcrever as produções, com uso do *layout* disponível e do aplicativo Mídia Mágica que cria os desenhos por meio dos comandos dados. A Figura 36 traz a capa do folheto dos alunos. Com a finalização da transcrição dos quadrinhos para o aplicativo, iniciamos a busca pelo ISBN do folheto dos alunos, já que seria uma produção compartilhada com a comunidade escolar no final do ano.

Finalizada essa parte, procuramos a bibliotecária para fazer a ficha catalográfica e por último a diretora para autorizar a impressão pela gráfica. A entrega dos exemplares ocorreu durante o evento de formatura dos estudantes do 5º ano, no dia 6 de dezembro de 2024, conforme Figura 37.

¹² Ver ANEXO C - Termo de Autorização de Uso e Veiculação de Imagem

Figura 36 - Capa do folheto digital dos estudantes - Distribuído no dia da formatura¹³



Fonte: Acervo da autora, 2024

Figura 37 - Estudantes do 5º ano B autografam os livros e presenteiam os alunos do 5º A no dia da formatura



Fonte: Acervo da autora, 2024

¹³ Link do folheto digital produzido pelos estudantes e organizado pelas pesquisadoras: [OFICIAL COLETÂNEA "ESCRIVIVÊNCIA" \(4\).pdf - Google Drive](#)

Foram impressos setenta exemplares, destinados aos alunos do 5º ano (turma A e B), aos professores do Ensino Fundamental e da comunidade escolar: servente de limpeza, porteiros e merendeira. Além disso, três exemplares ficaram disponíveis na biblioteca como memória do projeto, a fim de sensibilizar os demais alunos sobre as questões raciais e de buscar ações concretas em prol da igualdade racial.

Figura 38 - Estudantes do 5º ano B presenteadam a servente de limpeza Rosana com o folheto escrito por eles



Fonte: Acervo da autora, 2024

A participação neste projeto permitiu aos alunos reconhecerem a própria cultura em seus diversos aspectos, desde a valorização da maneira como falamos até a importância de nossa voz, que, infelizmente, muitas vezes, não tem espaço. Além disso, proporcionou o contato com a trajetória de vida, mas significativa, das mulheres negras da comunidade escolar, evidenciando que a professora, muitas vezes pouco valorizada em seu ambiente, pode oferecer momentos de grande riqueza ao promover a leitura/escuta de suas histórias.

É importante comentar que a escritora Noélia Miranda foi convidada para prefaciar o folheto digital dos estudantes, que foi muito elogiado por ela, pelos pais, professores e serventes de limpeza. Por último é importante ressaltar que o projeto recebeu uma estatueta que simboliza um prêmio pelo trabalho com a temática étnico-racial.

Figura 39 - A escola ganhou a homenagem Olga Maria Borges pelo trabalho realizado com a temática étnico-racial



Fonte: Acervo da autora, 2024

Conforme a fala de Noélia Miranda, que além de escritora e professora, é gerente da Comissão Permanente de Estudos Afro-Brasileiro (CEAFRO) da PMV, a homenagem à professora Olga Maria Borges teve início em 2004; sua última edição ocorreu em 2014, quando foram entregues estatuetas a profissionais e escolas engajados no combate ao racismo. A escritora mencionou que sempre teve o grande sonho de resgatar esse projeto em seu trabalho, mas precisava demonstrar sua relevância. Além disso, destacou que esse trabalho com as mulheres negras foi fundamental para o relatório que elaboraram, no qual argumentam a favor do retorno da homenagem.

Reconhecemos o silenciamento de vozes no ambiente educacional em relação às questões raciais, mas assumimos o compromisso político de não nos omitirmos diante dos nossos direitos. Sabemos que, unidas, podemos transformar nosso clamor em uma voz potente, para que nossa história alcance e inspire nossos estudantes a serem agentes de transformação de suas próprias vidas.

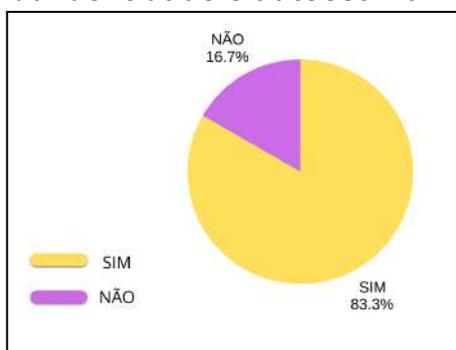
7.10 QUESTIONÁRIO FINAL

No dia 27 de junho de 2024, os estudantes responderam ao Questionário Final, presente no Apêndice C, para conclusão do projeto de leitura e escrita. O questionário compunha onze perguntas. A intenção desse último momento foi proporcionar uma visão autoavaliativa por parte dos estudantes e também da professora-pesquisadora, objetivando observar pontos a melhorar no projeto no que

se refere à sensibilização sobre a consciência negra e a promoção da igualdade racial, que é o objetivo geral da pesquisa.

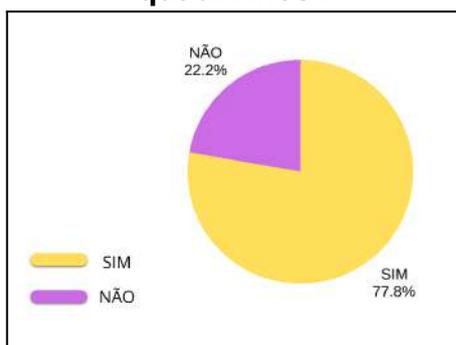
É importante mencionar que o questionário foi realizado por dezoito estudantes, já que seis faltaram. Nos gráficos 8, 9, 10 e 11, está a reprodução das questões, com o compilado das respostas (os espaços em branco indicam que o aluno não respondeu) e alguns comentários pertinentes para a análise final.

Gráfico 8 - Questão 1 - “O curta-metragem ‘Amor ao cabelo’ e a leitura da história em quadrinhos ‘O sumiço do coelho’ contribuíram para despertar você quanto à valorização da identidade e autoestima na diversidade racial?”



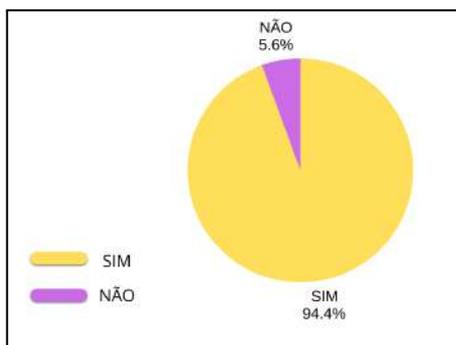
Fonte: Elaborado pela autora , 2024

Gráfico 9 - Questão 2 - A ordem com que os módulos foram apresentados contribuiu para que você já imaginasse como escrever a sua história em quadrinhos?



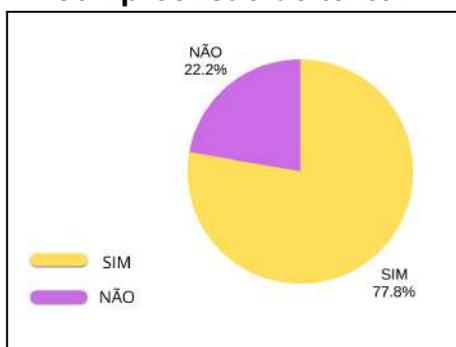
Fonte: Elaborado pela autora , 2024

Gráfico 10 - Questão 3 - A leitura do relato pessoal da jornalista Semayat e da tira 'Racismo sem querer' contribuíram para que você refletisse sobre a desigualdade social e mecanismo do racismo?



Fonte: Elaborado pela autora , 2024

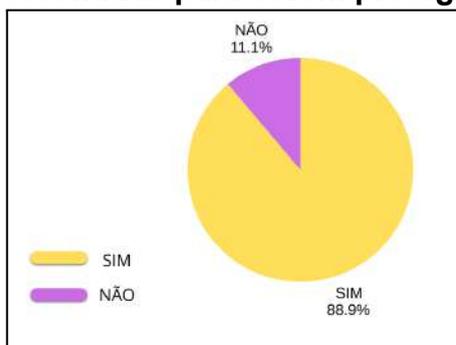
Gráfico 11 - Questão 4 - As estratégias de leitura utilizadas facilitaram a sua compreensão de texto?



Fonte: Elaborado pela autora , 2024

É interessante notar, a partir das quatro primeiras perguntas, que a maioria dos estudantes demonstrou que as atividades propostas contribuíram de forma positiva para despertar a valorização da identidade e autoestima na diversidade racial, além de contribuir para que pudessem imaginar a suas personagens e escritas. As leituras do relato da jornalista Semayat e da tira “Racismo sem querer” foram importantes para impulsionar reflexões sobre a desigualdade social e o racismo.

Gráfico 12 - Questão 5a - Você compreendeu por que as mulheres negras da sua escola foram escolhidas para serem protagonistas? Comente.



Fonte: Elaborado pela autora , 2024

Quadro 16 - Questão 5b - Você compreendeu por que as mulheres negras da sua escola foram escolhidas para serem protagonistas? Comente.

Compilação das respostas	
1.	<i>“Sim, pois elas vivenciam o racismo diariamente.”</i>
2.	<i>“Sim, elas foram escolhidas por suas histórias de vida.”</i>
3.	<i>“Não.”</i>
4.	<i>“Não.”</i>
5.	<i>“Sim, pois elas como negras, podem contar como e a desigualdade social.”</i>
6.	<i>“Porque nos filmes, desenhos, a maioria só tem branco.”</i>
7.	<i>“Sim, para mostrar que as mulheres negras podem ser protagonistas.”</i>
8.	<i>“Sim, porque para outras pessoas ver que a sociedade errada.”</i>
9.	<i>“Sim, porque a maioria dos protagonistas são brancos.”</i>
10.	<i>“Sim, porque mulheres negras sofrem muito preconceito.”</i>
11.	<i>“Sim, porque as negras sofreram muito racismo, e as brancas não, só uma opinião.”</i>
12.	<i>“Porque quase não tinha protagonista, mulheres pretas.”</i>
13.	<i>“Sim, porque a gente estava fazendo um projeto.”</i>
14.	<i>“Sim, porque elas sofrem muito racismo por ser pretas e não é bom fazer racismo.”</i>
15.	<i>“Sim, porque elas sofrem muito racismo por ser pretas e não é bom fazer racismo.”</i>
16.	<i>“Sim, porque as mulheres são negras”</i>
17.	<i>“Sim, para mostrar o que elas já sofreram.”</i>
18.	<i>“Sim, eu acho que é pela história delas.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora , 2024

Na questão 5, observamos que transformar as mulheres negras em protagonistas das histórias em quadrinhos ajudou os alunos a refletirem sobre a presença do racismo em nossa sociedade e a relevância da representatividade.

Quadro 17 - Questão 6 - O que você sentiu e o que mais chamou sua atenção ao ler/escutar os relatos das professoras negras de sua comunidade escolar?

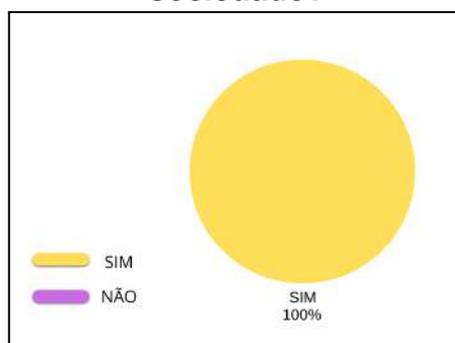
1.	<i>“Não sei.”</i>
2.	<i>“Tristeza e alegria, angústia, não cometer o mesmo erro que os outros.”</i>
3.	<i>“Felicidade e tristeza, o que chamou minha atenção foi elas terem força.”</i>
4.	<i>“Eu senti que elas também gostaram e foram sinceras.”</i>
5.	<i>“Senti uma tristeza, Patrícia: que todo mundo pode fazer faculdade com qualquer idade.”</i>
6.	<i>“Triste e que chamou minha atenção foi o que a Chanele falou, que a educação é importante.”</i>
7.	<i>“Tristeza, porque a história é triste. O racismo que elas passaram.”</i>
8.	<i>“Fiquei muito assustado com o que a tia Patrícia falou quando ela era criança”</i>
9.	<i>“Minha emoção foi tristeza, o mais interessante foi como foi o racismo, cada uma foi diferente.”</i>
10.	<i>“Existir racismo e preconceito.”</i>

11. "Eu senti feliz, eu achei a determinação."
12. "Quais nada me chamou a atenção."
13. "Nossa, eu fiquei muito feliz, pois o conto delas parecia o meu."
14. "Sim."
15. "Eu me senti mal. O que me chamou mais atenção foi o racismo."
16. -
17. -
18. -

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A questão seis indica que ouvir os relatos de mulheres negras da comunidade escolar teve um impacto significativo nos estudantes. Essas respostas evidenciam a importância de dar voz a essas mulheres, frequentemente silenciadas, e de atribuir um novo significado às suas histórias de luta e superação.

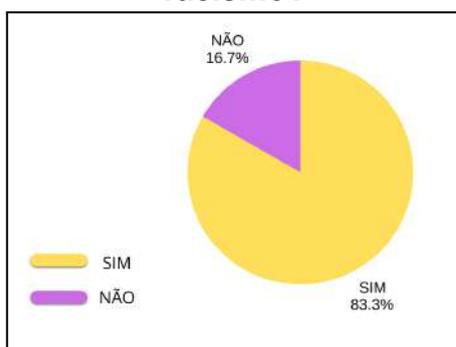
Gráfico 13 - Questão 7 - Você acha que ler/escutar relatos de mulheres negras ajudaram com que você percebesse a discriminação racial presente na sociedade?



Fonte: Elaborado pela autora , 2024

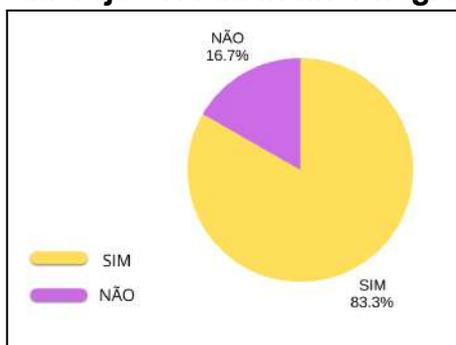
O retorno positivo das respostas da questão 7 pode confirmar que a abordagem da diversidade racial por meio de narrativas orais é uma estratégia eficaz para conscientizar os estudantes sobre o racismo e o protagonismo.

Gráfico 14 - Questão 8 - O processo de produção de história em quadrinhos foi importante para que você refletisse sobre a sua própria conduta em relação ao racismo?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Gráfico 15 - Questão 9a - Você acha que a história em quadrinhos que você produziu pode ajudar a despertar outras pessoas para a questão do respeito e valorização da trajetória da mulher negra? Comente.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Quadro 18 - Questão 9b - Você acha que a história em quadrinhos que você produziu pode ajudar a despertar outras pessoas para a questão do respeito e valorização da trajetória da mulher negra? Comente.

1. "Porque as pessoas negras têm que ter mais respeito por serem negros e negras."
2. "Porque eles podem entender."
3. "Porque essas histórias mostraram como é o racismo."
4. "Porque para falar que as mulheres negras podem ser o que quiser."
5. "Para inspirar outras pessoas."
6. "Sim, porque mostra como é o racismo para mais pessoas."
7. "Para evitar o racismo."
8. "Sim, porque se eles fizerem isso com a pessoa, eles podem ser presos."
9. "Sim, porque eles podem imaginar como isso leva educação para pessoas negras, pardas e brancas."
10. "Ninguém sabe de tudo, a história em quadrinhos pode ensinar a pessoa a ser uma pessoa melhor."
11. "Sim, porque as histórias das mulheres são bem fortes."
12. "Porque é importante não fazer racismo."
13. "Sim, porque eles vão refletir como muitas negras sofrem."
14. "Sim, para as pessoas se conscientizar."

15.	<i>"Sim, porque a mulher negra pode vencer."</i>
16.	-
17.	-
18.	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Os comentários à questão 9 sugerem que o processo de criação das histórias em quadrinhos despertou nos alunos uma maior consciência sobre a trajetória de vida da mulher negra, demonstrando que esse gênero textual pode ser uma ferramenta poderosa para educar e sensibilizar sobre questões sociais relevantes.

Quadro 19 - Questão 10 - No dia da divulgação dos resultados, você teve a oportunidade de ouvir a trajetória de uma escritora negra de histórias infantis. O que chamou a sua atenção no relato que ela fez?

1.	<i>"Sim, que os portugueses não deixavam colocar o nome das crianças com o nome de índio."</i>
2.	<i>"Ela disse que se inspirou por ter sofrido racismo."</i>
3.	<i>"Eu fiquei muito feliz pois ela faz desenhos de pessoas negras."</i>
4.	<i>"Sobre o que ela falou dos protagonistas."</i>
5.	<i>"Quando ela fazia cartas."</i>
6.	<i>"Sobre que ela falou que queria ser escritora e uma pessoa falou que ela não ia conseguir."</i>
7.	<i>"Foi muito importante porque as pessoas praticam muito racismo, mas eu não pratico racismo."</i>
8.	<i>"Por causa que ela gostou e compreendeu."</i>
9.	<i>"Marido dela que ajuda ela em tudo, e sobre quando era menor na escola sobre as peças."</i>
10.	<i>"Sobre seu marido, senti vontade de conhecer ele."</i>
11.	<i>"Eu senti que só ela faz personagens negros, porque é a primeira vez que estou vendo isso."</i>
12.	<i>"Seu talento e imaginação nas histórias."</i>
13.	<i>"Eu prestei atenção na hora que ela fala dos portugueses."</i>
14.	-
15.	-
16.	-
17.	-
18.	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Quadro 20 - Questão 11 - "Comente algum ponto positivo ou negativo do projeto."

1.	<i>"positivo quando ela conheceu o gló."</i>
2.	<i>"ensino a respeitar o próximo."</i>

3.	<i>“não sei.”</i>
4.	<i>“eu achei bem legal, os pais gostando da apresentação.”</i>
5.	<i>“para ensinar a gente sobre o racismo.”</i>
6.	<i>“positivo, ensinar sobre o racismo.”</i>
7.	<i>“muito chato.”</i>
8.	<i>“eu achei legal produzir quadrinhos.”</i>
9.	<i>“falou sobre o racismo.”</i>
10.	<i>“Sobre seu marido, senti vontade de conhecer ele.”</i>
11.	<i>“eu gostei de tudo.”</i>
12.	<i>“pramim so teve coisa boa porque a professora é muito legal.”</i>
13.	<i>“que não pode faze racismo.”</i>
14.	<i>“eu gostei, falou contra o racismo.”</i>
15.	<i>“eu adorei o projeto da tia camila pois ela pensou na educação dos alunos.”</i>
16.	<i>“ que a gente não pode fazer racismo.”</i>
17.	<i>“Ele mostra sobre o racismo ser algo ruim/negativo.”</i>
18.	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

É interessante verificar a variedade de respostas dos alunos. Apesar de um estudante branco trazer uma crítica ao projeto ao chamá-lo de *“muito chato”*, a maioria ressaltou pontos positivos, como a conscientização sobre o racismo, o engajamento dos pais na apresentação, a importância da fala das mulheres negras e recepção do gênero história em quadrinhos.

Concluimos que este projeto alcançou o objetivo geral que era sensibilizar sobre a consciência negra e promover a igualdade racial, evidenciando que a Lei nº 10.639/2003 precisa ser implementada de forma significativa nas escolas, a fim de promover a discussão dessas questões e garantir relações étnico-raciais mais harmoniosas.

Durante as atividades em grupo, os alunos puderam explorar diferentes perspectivas sobre os textos orais e em quadrinhos, compartilhar suas ideias e opiniões, e confrontar seus pontos de vista com os dos colegas. Isso estimulou o debate e a reflexão, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes.

Além disso, a análise dos gêneros orais e dos quadrinhos exigiu dos alunos estratégias de leitura específicas, como a identificação de elementos narrativos, a interpretação de imagens e a compreensão de diferentes linguagens. Isso ajudou a

aprimorar suas habilidades de leitura e interpretação de textos. No que se refere à produção escrita, discutimos a importância do planejamento prévio, da definição do objetivo do texto, do público-alvo e do conteúdo a ser abordado.

Os estudantes perceberam que escrever não se trata apenas de expressar ideias, mas também de comunicar de forma eficaz e adequada ao contexto. Foi possível, assim, elevar a autoestima dos estudantes ao proporcionar uma experiência em que compreenderam que também têm o potencial de ser protagonistas na atividade intelectual, como é o caso de um escritor.

A oportunidade que os educandos tiveram, através da leitura/escuta, de interagir com essas vozes negras e femininas, protagonistas de histórias de superação, conectando-as ao cotidiano em que também sofrem preconceitos, lhes proporcionou uma reflexão sobre várias questões, tais como: racismo, desigualdade social, machismo e empoderamento feminino.

8 CLICK! CADERNO PEDAGÓGICO

O objetivo crucial desta pesquisa foi desenvolver um produto educacional que servisse como elo entre as pesquisas realizadas e o ambiente escolar — espaço onde essas investigações têm origem e para onde se destinam suas produções. Conforme destacado no artigo do professor Rony Freitas (2023), o Documento de Área da Capes, de 2013, estabelece que o foco do Mestrado Profissional está na aplicação do conhecimento. O documento afirma que:

O mestrando deve desenvolver um processo ou produto educativo e utilizá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não-formais ou informais de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição etc. O trabalho final deve incluir necessariamente o relato fundamentado desta experiência, no qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante (BRASIL/CAPES, 2013, p. 24-25 *apud* Freitas, 2023)

Com base nesta diretriz, elaboramos o caderno pedagógico em formato *e-book*, intitulado “VOZES NEGRAS NA EDUCAÇÃO: RETEXTUALIZANDO NARRATIVAS EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS”, cuja capa está na Figura 40. O propósito é auxiliar o(a) professor(a) de Língua Portuguesa na implementação de estratégias que possibilitem um trabalho sistemático docente voltado para reflexão quanto à perpetuação de práticas racistas, resgate de memórias e produção escrita.

Nosso objetivo com essa produção, portanto, foi fomentar a reflexão sobre a Lei nº 10.639/2003 no Ensino Fundamental, incentivando a inclusão de conteúdos que representem a cultura afro-brasileira presente na sociedade. O produto foi elaborado de maneira flexível, permitindo sua aplicação em diferentes realidades educacionais. Um diferencial das sequências didáticas é a valorização da participação das mulheres negras, cujas trajetórias de vidas foram utilizadas como instrumentos para promover a educação antirracista.

A validação da SD foi realizada com as três professoras Língua Portuguesa, uma mestre e duas mestrandas, que responderam ao questionário, conforme disposto no Apêndice E. O compilado das respostas está organizado no Quadro 21.

Quadro 21 - Respostas do questionário para a validação da SD

	Professora A	Professora B	Professora C
1) Você acha que os objetivos estão claramente definidos?	Sim	Sim	Sim
2) Você acha que os objetivos estão claramente definidos?	Sim	Sim	Sim
3) Os vídeos estão adequados para o público a que se destina?	Sim	Sim	Sim
4) Os vídeos estão adequados para o público a que se destina?	Sim	Sim	Sim
5) Você tem sugestão de melhorias e ajustes que podem ser feitos? Se sim, quais?	Sugeriu verificar se todos os alunos têm acesso à internet para a pesquisa em casa	Sugeriu pôr uma música africana durante os relatos das mulheres negras. Imprimir QR code dos vídeos para os alunos e produção de HQ digital.	Comentou que a SD está bem estruturada, com bastante recursos e que o tema é muito pertinente para os dias atuais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

As respostas revelaram que os objetivos, recursos, vídeos, linguagem e quantidade de perguntas da SD estavam adequados ao público do 5º ano, além disso, uma das professoras afirmou ser um tema pertinente para os dias atuais.

O produto educacional é composto por uma apresentação e quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado "Leitura/Escuta de Narrativa Oral: Um Resgate da Memória Coletiva para a Aplicação da Lei 10.639/2003", aborda a importância da oralidade na preservação da memória coletiva e sua relação com a legislação. O segundo capítulo foca nas estratégias de leitura e na mediação do professor,

destacando práticas pedagógicas para potencializar a compreensão textual. No terceiro capítulo, "Retextualizando Narrativas em Histórias em Quadrinhos", são exploradas técnicas para transformar relatos orais em HQs. Por fim, o quarto capítulo apresenta o emprego da SD com os gêneros multimodais, demonstrando sua aplicação na sala de aula.

Esperamos que este *e-book* seja um recurso significativo para professores e professoras, possibilitando a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

Figura 40- Capa do Produto Educacional



Fonte: Acervo da autora, 2024.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, nesta pesquisa, responder à seguinte pergunta: a retextualização de narrativas de mulheres negras em histórias em quadrinhos pode contribuir para sensibilizar os sujeitos da pesquisa sobre a consciência negra e promover a igualdade racial? Para investigar esse problema de pesquisa, estabelecemos algumas metas específicas: 1 - conhecer narrativas de mulheres negras; 2 - compreender os mecanismos linguísticos e discursivos envolvidos na construção do gênero oral; 3 - estudar o gênero discursivo História em Quadrinhos (HQ) e seus elementos constitutivos; 4 - construir novos textos por meio das técnicas de retextualização e da produção de novos sentidos; 5 - refletir, de maneira crítica, sobre o racismo nas práticas sociais e sua força na manutenção das desigualdades; 6 - divulgar as produções textuais em formato de coletânea de HQs, evidenciando as estratégias de linguagem utilizadas no processo de criação literária. 7 - elaborar um caderno em formato e-book para docentes.

Com base nesses objetivos, fizemos a revisão de literatura e a pesquisa bibliográfica de alguns teóricos, para desenvolver este projeto centrado nas narrativas de mulheres negras, protagonistas da comunidade escolar. Quanto ao primeiro e segundo objetivos, observamos como essa prática de escutar histórias de mulheres negras pode contribuir para promover o letramento, ajudando os estudantes a interpretar criticamente a realidade social e a compreender os mecanismos do racismo, conforme constatamos nos depoimentos dos alunos no dia da divulgação dos resultados e no questionário final. Além disso, permite que valorizem sua identidade, desenvolvendo a consciência de pertencimento ao grupo afro-brasileiro, ao mesmo tempo em que fortalece a conexão entre professores e alunos.

Além disso, para as mulheres negras participantes da pesquisa, a experiência foi enriquecedora, pois puderam revisitar suas trajetórias de vida e refletir sobre os desafios superados. Expressaram alegria ao se verem representadas nas histórias dos alunos, ocupando um lugar de protagonismo que, muitas vezes, lhes é negado por serem mulheres negras.

No que diz respeito ao terceiro e quarto objetivos, que considera o estudo do gênero história em quadrinhos para a produção textual, foi verificado por meio das pesquisas feitas com os pares e na efetivação desta pesquisa, que as HQs são

muito bem aceitas pelos estudantes, por já estarem familiarizados com esse gênero discursivo. Nesse sentido, para a maior parte dos estudantes, a recepção do projeto foi muito positiva. Eles puderam refletir e compreender o papel e o poder da escrita como uma estratégia para sensibilizar e promover a consciência negra. Nesse processo, o papel do(a) professor(a) mediador(a) é crucial, pois contribui para que os alunos ampliem seu vocabulário, se apropriem dos gêneros discursivos e desenvolvam uma leitura crítica, o que lhes permite produzir textos com objetividade e significado.

Apesar da preocupação inicial com os desenhos, os alunos se dedicaram à retextualização. É importante destacar que, por se tratar de uma turma do 5º ano, algumas etapas exigiram mais tempo do que o previsto, especialmente diante de dificuldades linguísticas, como erros de ortografia e concordância, evidenciados também nas respostas aos questionários. No entanto, essas dificuldades, embora pontuadas com os alunos ao longo do projeto, não foram barreiras para o alcance do objetivo geral e podem ser aplicadas em turmas maiores.

Como o quinto objetivo foi refletir sobre o papel do racismo, ele esteve presente em todos os demais por estar intimamente ligado ao objetivo geral desta pesquisa: averiguar o potencial da retextualização de narrativas orais de mulheres protagonistas negras em forma de histórias em quadrinhos para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, para promover, de forma adequada a esse público, a sensibilização e a consciência sobre a igualdade racial. O diálogo com os pares e com o referencial teórico proporcionou reflexões que fundamentam esta pesquisa, permitindo uma compreensão mais clara do funcionamento do racismo. Além disso, evidenciou a necessidade de considerar também a questão do gênero feminino, já que, conforme destaca Ribeiro (2017), a mulher negra ocupa a posição mais vulnerável na estrutura social.

Como sexto objetivo, após a elaboração de uma sequência didática, produzimos e divulgamos para a comunidade escolar a coletânea de quadrinhos com as narrativas das professoras. Para a escritora Noélia Miranda, que prefaciou esse folheto escrito pelos educandos, a experiência foi uma celebração das *escrevivências* dos alunos, que se entrelaçam com as das professoras. Segundo Miranda, a conquista das docentes negras que cursaram uma faculdade pode servir de inspiração para que os

estudantes também questionem sua visão de mundo, sua posição nas relações de poder e promovam transformações sociais.

O último objetivo foi a elaboração de um caderno pedagógico para orientar os professores no trabalho com as narrativas e com a produção textual de forma significativa em sala de aula. Para isso, adaptamos a sequência didática, já validada por algumas docentes em um caderno em formato *e-book*. Destacamos que essa não é uma tarefa simples, pois exige planejamento, intencionalidade e disciplina. A transposição das histórias produzidas para o formato digital, por exemplo, requer um planejamento cuidadoso, incluindo aulas extras, acesso liberado ao site da ferramenta *Canva*, além de computadores e internet. A avaliação positiva dos alunos indica que conseguimos dar sentido às produções e atingir os objetivos propostos. Vale ressaltar que outros gêneros discursivos, tanto escritos quanto orais, também podem e devem ser explorados.

Sabemos que a escola não passou por uma mudança radical após a implementação da Lei 10.639/2003, pois a transformação do pensamento ainda não foi empreendida coletivamente em todas as escolas. É válido ressaltar que essa responsabilidade não deve recair apenas sobre professoras negras, mas sobre todo o corpo pedagógico. Trazer narrativas orais para o ambiente escolar se conecta diretamente com a realidade dos estudantes, rompendo com a ideia de que o conhecimento se resume à mera transmissão de informações. Sugerimos que a história oral das minorias seja considerada uma ferramenta essencial para ações e projetos escolares, de modo que todas as vozes se sintam valorizadas e capazes em sua humanidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, André Effgen de. **Aprendendo a leitura perversa do mundo: a formação com professores do ensino fundamental na perspectiva do Letramento Crítico**. 2023. 242f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2023.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Oliveira. **Produção de histórias em quadrinhos (HQ) no processo de aprendizagem da leitura e da escrita**. 2019, 98f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - da Universidade do Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. Tradução de Julián Fuks. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAÚJO, Débora Oyayomi. Meninos e meninas negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas. In: MORO, Catarina; SOUZA, Catarina de (org.). **Educação infantil: construção de sentidos e formação**. Curitiba: Ufbr, 2018. Disponível em: Texto Tendências_Débora Araújo (2).pdf Acesso em: 05/08/2024

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: CNE/CP, 2004.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial)**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

_____. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Dispõe sobre a reserva de vagas para negros em concursos públicos. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 jun. 2014.

BAKHTIN, Micael. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas In: **Magia e técnica, arte e política**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

CARVALHO, Elaine Sampaio de. **Literatura afro-brasileira e ressignificação da identidade negra no contexto escolar**. 2020, 125f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2023.

COSTA, Devanil Lopes da. **Retextualização de narrativas orais de Ribeirinhas de Várzea Grande MT**. 2019, 124f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Mestrado Profissional em Letras- Profletras da Universidade do Estado do Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, 2019.

CÂNDIDO, Antônio. O Direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995

EVARISTO, Maria da Conceição. **Literatura Negra: uma poética da nossa brasilidade**. 1996, 144f. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Letras Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Entrevista concedida ao site Primeiros Negros. Primeiros Negros, 2023. Disponível em: <[Conceição Evaristo por Conceição Evaristo](#)>. Acesso em: 02/07/2024.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boi Tempo, 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Terceira Margem, Rio de Janeiro. Disponível em [Cadernos Negros 38 - contos afro-brasileiros - Literatura Afro-Brasileira](#) Acesso em: 01/07/2024

FARIAS, Sandra Aparecida Lima Silveira. **Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio**. 2013, 167f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia - UFBA, 2013.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível: forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf Acesso em 22/04/2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Rony; ALTOÉ, Renan. **O protagonismo dos Produtos/Processos Educacionais em Dissertações de Mestrados Profissionais da Área de Ensino**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 68–93, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/2076>. Acesso em: 14 mar. 2025.

GERALDI, João Wanderley *et al* (org). Prática da leitura na escola. In: _____ **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE). v.27, nº 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. 1984. Disponível em: GONZALES, Lélia - Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira (1).pdf Acesso em: 16/06/2024

_____. **A categoria político-cultural de Amefricanidade**. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.. Disponível em: [\(Microsoft Word - A categoria pol355tico-cultural de amefricanidade.doc\)](#) Acesso em: 16/06/2024

GUALBERTO, Clarice L. **Muito além das palavras: leituras multimodais a partir da semiótica social**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Alcir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-31

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva *et al* (org.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENDONÇA, Marina C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (orgs.). **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2021. pp.300-334. Vol.2.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silencioso. In: SCHWARCZ, Lília Moritz. & QUEIROS, Renato da Silva. (Orgs). **Raça e diversidade.** São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **Superando o racismo no Brasil.** Ministério da Educação (org), Brasília, 2005.

_____; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro hoje no Brasil:** histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **Genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. Disponível em: [O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado](#) Acesso em 19/04/2024

PASSERO, Isaldete Ribeiro Silva. **Diversidade étnico-racial:** uma releitura do estereótipo da mulher negra em textos publicitários. 2018, 117f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - *Campus Universitário de Sinop*, Sinop, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros e escritos como objetos de ensino; modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANT'ANNA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola.** Ministério da Educação (org), Brasília, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org) **Superando o racismo na escola.** Ministério da Educação (org), Brasília, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre, Ardméd, 1998.

TAVARES, Francisca Figueirêdo Feitosa. **Do oral para o escrito: retextualização do caso no 8º ano do Ensino Fundamental**. 2021, 124f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Universidade Federal de Campina Grande - *Campus Cajazeiras*, Cajazeiras, 2021

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1947.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela *et al* (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, de número de CPF _____, responsável pelo aluno(a) _____, matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental I da EMEF Otto Ewald Júnior, autorizo a participação desse educando na pesquisa “Retextualização de relatos de mulheres negras em histórias em quadrinhos para alunos do Ensino Fundamental” – do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) – Ifes, campus Vitória, conduzida pela pesquisadora Camila de Paula Justino Medina. Entendo que, neste estudo, o aluno vai realizar atividades dentro da escola com o objetivo de analisar as potencialidades da escuta/leitura do gênero relato pessoal e sua transposição para o gênero HQ no Ensino Fundamental em articulação com as necessidades educativas de uma escola básica do município Vitória. Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail ética.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 3357-7518, bem como com a pesquisadora na EMEF Otto Ewald Júnior ou pelo telefone (27) 3227-4269. Ficam claros, para mim, que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Também tenho ciência que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Vitória, _____ de março de 2024.

ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO



Prefeitura de Vitória
Secretaria Municipal de Educação
EMEF “Otto Ewald Junior”

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Sueli Marluce Vaillant de Assis, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF “Otto Ewald Júnior”, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada **“RETEXTUALIZAÇÃO DE RELATOS DE MULHERES NEGRAS EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL”** sob responsabilidade da pesquisadora Camila de Paula Justino Medina na EMEF “Otto Ewald Júnior”. Para isso, serão disponibilizados à pesquisadora o uso do espaço físico, de documentos para conhecimento sobre a história da escola e autorização para a realização de oficinas de leitura e produção textual propostas na pesquisa com os estudantes matriculados no 5º ano.

Vitória - ES, 18 de abril 2024.

SUELI MARLUCE VAILLANT Assinado de forma digital por SUELI
MARLUCE VAILLANT DE ASSIS:57795649734
DE ASSIS:57795649734 Dados: 2024.03.18 10:04:42 -03'00'

Sueli Marluce Vaillant de ASSIS
Diretora da EMEF OEJ

ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO E VEICULAÇÃO DE IMAGEM

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO E VEICULAÇÃO DE IMAGEM

Eu, _____, portador da identidade nº _____, responsável legal pelo (a) menor _____, portador da identidade _____, **autorizo** a utilização da imagem do menor supracitado (a) através da fotografia.

Ao mesmo tempo, **autorizo** a veiculação de sua imagem para a pesquisa e divulgação de conhecimento científico intitulada “RETEXTUALIZAÇÃO DE RELATOS DE MULHERES NEGRAS EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL” sob a responsabilidade da pesquisadora Camila de Paula Justino Medina sem quaisquer ônus ou restrição, para fins científicos e de estudo (livros, dissertação e artigos).

Vitória, _____ de agosto de 2024.

Assinatura do responsável legal: _____

Assinatura do menor: _____

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL PARA OS ESTUDANTES

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: () feminino () masculino

QUESTIONÁRIO INICIAL

1. Você já sofreu alguma situação de preconceito racial na escola?

() Sim Não ()

2. Você já presenciou situação de preconceito racial com algum colega?

() Sim Não ()

3. Você tem algum familiar que concluiu o Ensino Superior?

() Sim Não ()

4. De que forma você acha que a escola pode contribuir para combater o racismo?

5. Você sabe que existe uma lei que determina que as escolas trabalhem a cultura e a história Afro-Brasileira e Africana?

() Sim Não ()

6. Algum dos seus professores já tratou sobre a cultura e a história da população negra que foi para você, inesquecível? Comente.

7. Você acha que as mulheres negras sofrem mais discriminação do que as mulheres brancas?

() Sim Não ()

8. Você gostaria de participar de atividades de projeto que valorize a trajetória de mulheres negras na sua comunidade escolar?

() Sim Não ()

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL

1 – O curta-metragem “Amor ao cabelo” e a leitura da história em quadrinhos “O sumiço do coelho” contribuíram para despertar você quanto à valorização da identidade e autoestima na diversidade racial?

() Sim () Não

2 – A ordem com que os módulos foram apresentados contribuiu para que você já imaginasse como escrever a sua história em quadrinhos?

() Sim () Não

3 – A leitura do relato pessoal da jornalista Semayat e da tira “Racismo sem querer” contribuíram para que você refletisse sobre a desigualdade social e mecanismo do racismo?

() Sim () Não

4 – As estratégias de leitura utilizadas facilitaram a sua compreensão de texto?

() Sim () Não

5 – Você compreendeu por que as mulheres negras da sua escola foram escolhidas para serem protagonistas? Comente.

6 – O que você sentiu e o que mais chamou sua atenção ao ler/escutar os relatos das professoras negras de sua comunidade escolar?

7 – Você acha que ler/escutar relatos de mulheres negras ajudaram com que você percebesse a discriminação racial na presente na sociedade?

() Sim () Não

O processo de produção de história em quadrinhos foi importante para que você 8 – refletisse sobre a sua própria conduta em relação ao racismo?

() Sim () Não

9- Você acha que a história em quadrinhos que você produziu pode ajudar a despertar outras pessoas para a questão do respeito e valorização da trajetória da mulher negra?

() Sim () Não

Comente:

10 - No dia da divulgação dos resultados, você teve a oportunidade de ouvir a trajetória de uma escritora negra de histórias infantis. O que chamou a sua atenção no relato que ela fez?

11 – Comente algum ponto positivo ou negativo do projeto.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS

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

PESQUISA: RETEXTUALIZAÇÃO DE RELATOS DE MULHERES NEGRAS EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

MESTRANDA: Camila de Paula Justino Medina

ORIENTADORA: Prof^a Dra Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS NEGRAS

Nome:	
Idade:	
Local de nascimento:	
Formação acadêmica:	
Rede de ensino em que leciona:	
Tempo de exercício no magistério:	
Séries em que leciona:	
Disciplina (s) que leciona:	

- 1) Quem é a professora X? (Falar o nome da professora)
- 2) Você se tornou professora por opção?
- 3) Como foi a sua trajetória profissional até se tornar professora? (desafios, teve dificuldade financeira, sofreu por causa da discriminação)
- 4) Como você se sente em relação ao preconceito contra a mulher negra na sociedade brasileira?
- 5) No período escolar, já sentiu discriminação? Comente.
- 6) Qual foi a sua motivação para superar preconceitos e se tornar professora?
- 7) Você sente que como professora negra você é uma referência de identificação e protagonismo para vida dos alunos?
- 8) Você já leu as Diretrizes da Lei 10.639/2003? Trabalha a história e cultura africana e afro-brasileira nas suas aulas?
- 9) Você acha importante a formação continuada para professores envolvendo as questões raciais?

10) Você estaria disposta a participar de um projeto que tem como objetivo promover a conscientização em relação à igualdade racial e à valorização das mulheres negras na comunidade escolar, compartilhando sua trajetória escolar até se tornar professora, em um relato de até 15 minutos, para os alunos do 5º ano ? (Dê um título para o relato de sua história de vida e um nome fictício para me referir a você).

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

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

PESQUISA: RETEXTUALIZAÇÃO DE RELATOS DE MULHERES NEGRAS EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

MESTRANDA: Camila de Paula Justino Medina

ORIENTADORA: Prof^a Dra Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

NOME DA PROFESSORA: _____

TURMA QUE LECIONA : _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

1) Você acha que os objetivos estão claramente definidos?

() sim () não

2) Os materiais e recursos são adequados para uma turma de 5º ano?

() sim () não

3) Os vídeos estão adequados para o público a que se destina?

() sim () não

4) Os questionários estão claros e adequados ao público que se destina?

() sim () não

5) Você tem alguma sugestão de melhorias e ajustes que podem ser feitos? Se sim, quais?
