



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

THAIS FERNANDA RODRIGUES DA LUZ TEIXEIRA

**IDENTIDADE (S) E MEMÓRIA (S) EM NOVELAS
GRÁFICAS:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA**

Londrina
2018

THAIS FERNANDA RODRIGUES DA LUZ TEIXEIRA

**IDENTIDADE (S) E MEMÓRIA (S) EM NOVELAS
GRÁFICAS:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA**

Dissertação do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Borges

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Teixeira, Thaís Fernanda Rodrigues da Luz.

Identidade (s) e memória (s) em novelas gráficas: uma proposta de intervenção na escola / Thaís Fernanda Rodrigues da Luz Teixeira. - Londrina, 2018.
271 f. : il.

Orientador: Maria Isabel Borges.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Novela gráfica - Tese. 2. Identidades - Tese. 3. Memórias - Tese. 4. Escola - Tese. I. Borges, Maria Isabel. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

THAIS FERNANDA RODRIGUES DA LUZ TEIXEIRA

**IDENTIDADE (S) E MEMÓRIA (S) EM NOVELAS
GRÁFICAS:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA**

Dissertação do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Borges
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Rozinaldo Antonio Miani
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Sonia Aparecida Vido Pascolati
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 22 de janeiro de 2018.

“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (Guimarães Rosa)

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu grande intercessor e mestre. Sem ele, nada seria possível e meus sonhos não se tornariam realidade.

À Universidade Estadual de Londrina por me acolher e doar esperança aos meus dias.

À minha querida ‘mãeorientadora’ Prof. Dra. Maria Isabel Borges por me orientar com carinho e não medir esforços para me ajudar nos dias difíceis.

Ao meu esposo Josias, meu grande amor e firmamento. Juntos somos mais fortes.

Aos meus filhos de quatro patas por espalharem ternura em minha vida.

Aos meus pais e irmã que me motivaram a seguir em frente.

Aos professores do ProfLetras que me incentivaram a resistir às adversidades enfrentadas.

Aos colegas de Mestrado e a todos aqueles que diretamente ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Como dizia meu caro Carlos Drummond de Andrade: “— Clara manhã, obrigado! O essencial é viver”.

Dedico este trabalho ao meu esposo Josias,
pelo incentivo diário e amor doado. Isso
também pertence a você.

TEIXEIRA, Thaís Fernanda Rodrigues da Luz. **Identidade (s) e memória (s) em novelas gráficas**: uma proposta de intervenção na escola. 2018. 271 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

O presente trabalho foi uma pesquisa-ação articulada com uma proposta de intervenção, com o objetivo de atender às demandas de leitura, escrita e oralidade em sala de aula. Pretendeu-se estabelecer relações entre as memórias (SANTO AGOSTINHO, 1980; POLLAK, 1992; NORA, 1993; BOSI, 1994; LE GOFF, 1994; BERGSON, 2006; CANDAU, 2016) e as identidades na pós-modernidade (HALL, 2003; BAUMAN, 2005; WOODWARD, 2000). Em tal contexto, a proposta de intervenção foi desenvolvida no segundo semestre de 2017 com os alunos de um oitavo ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola estadual paulista. A proposta estabeleceu o contato com obras biográficas e autobiográficas para que o aluno tivesse motivação para se posicionar discursivamente, reivindicando um lugar para falar de si mesmo. Nesse sentido, foram utilizadas as novelas gráficas autobiográficas e biográficas: Adeus tristeza de Belle Yang (2012), Persépolis de Marjane Satrapi (2007), Carolina de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016) e Vincent de Barbara Stok (2014). Ao apropriar-se de um gênero em consolidação, narrado nos limites do real e do ficcional (GARCÍA, 2012), trabalhou-se a relação híbrida entre a linguagem verbal e a não verbal (CAGNIN, 1975; RAMOS, 2010) e os aspectos sociais, culturais e históricos constituintes das obras. A proposta foi dividida em três etapas: elaboração, implementação e análise dos resultados. No desenvolvimento, considerou-se o diário de aula (ZABALZA, 2004) para os registros dos acontecimentos da intervenção e as atividades dos alunos realizadas em sala de aula a partir da leitura e análise das novelas gráficas, entrevistas, vídeos e a produção em quadrinhos de um evento de lembrança ocorrido na escola. Para o sujeito, a escrita e a fala são provenientes de um lugar e um tempo particular, em uma história e uma cultura específica. O que se diz está sempre —em contexto‖ posicionado. (HALL, 1996). Analisando as atividades realizadas, observou-se que a escola e a igreja são consideradas pelos alunos como —lugares de pertencimento‖, espaços de maior interação social e construção de identidades, estas que adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas (WOODWARD, 2000). Dessa forma, conclui-se que a proposta de intervenção possibilitou por meio das obras, identidades possíveis, das quais os sujeitos puderam se identificar, ao menos temporariamente (HALL, 2013; BAUMAN, 2005), a reflexão sobre as representações identitárias nos territórios culturais que ocupam (HALL, 1996), considerando as bagagens memorísticas, a apropriação do lugar de fala e a autoria na escola.

Palavras-chave: Novela gráfica. Identidades. Memórias. Pós-modernidade. Escola.

TEIXEIRA, Thaís Fernanda Rodrigues da Luz. **Identity (s) and memory (s) in graphic novels: an intervention proposal in the school.** 2018. 271 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Language and Literature – PROFLETRAS) – The State University of Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

The present work was an action-research articulated with a proposal of intervention, with the objective of meeting the demands of reading, writing and orality in the classroom. It was intended to establish relations between the memories (SANTO AGOSTINHO, 1980, POLLAK, 1992, NORA, 1993, BOSI, 1994, LE GOFF, 1994, BERGSON, 2006 and CANDAU, 2016)

and identities in postmodernity (HALL, 2003; BAUMAN, 2005; WOODWARD, 2000). In this context, the intervention proposal was developed in the second semester of 2017 with the eighth grade students of the Elementary School, in the discipline of Portuguese Language, in a state school in São Paulo. The proposal established contact with biographical and autobiographical works so that the student had the motivation to position himself discursively, claiming a place to talk about himself. In this sense, autobiographical and biographical graphic novels were used: *Adeus tristeza* of Belle Yang (2012), *Persepolis* of Marjane Satrapi (2007), *Carolina* of Sirlene Barbosa and Joao Pinheiro (2016) and *Vincent* of Barbara Stok (2014). By appropriating a gender in consolidation, narrated within the limits of the real and the fictional (GARCÍA, 2012), the hybrid relationship between verbal and non-verbal language was worked (CAGNIN, 1975; RAMOS, 2010) and aspects social, cultural and historical features of the works. The proposal was divided into three stages: elaboration, implementation and analysis of the results. In the development, the class journal (ZABALZA, 2004) was considered for the records of the events of the intervention and the activities of the students carried out in the classroom from the reading and analysis of graphic novels, interviews, videos and comic production of an event of remembrance occurred in the school. For the subject, writing and speech come from a particular place and time, in a specific history and culture. What is said is always "in context" positioned. (HALL, 1996). Analyzing the activities carried out, it was observed that the school and the church are considered by the students as "places of belonging", spaces of greater social interaction and construction of identities, which acquire meaning through language and the symbolic systems by which they are represented (WOODWARD, 2000). In this way, it is concluded that the intervention proposal made possible, through works, possible identities, from which subjects could identify, at least temporarily (HALL, 2013; BAUMAN, 2005), the reflection on identity representations in cultural territories (HALL, 1996), considering memory baggage, appropriation of speech space and authorship in school.

Keywords: Graphic novel. Identities. Memories. Postmodernity. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Apresentando o capítulo — “Trocando emoções e impressões pessoais”, retirado do livro didático Tecendo Linguagens	17
Figura 2 –	Persépolis no Enem (2016)	19
Figura 3 –	Exemplo de balão-fala.....	27
Figura 4 –	Exemplo de balão-pensamento	27
Figura 5 –	Exemplo de balão-berro	28
Figura 6 –	Exemplo de balão- trêmulo	29
Figura 7 –	Exemplo de balão de linhas quebradas	29
Figura 8 –	Exemplo de balão-unísono	30
Figura 9 –	Exemplo de balão-zero.....	30
Figura 10 –	Exemplo de balão-intercalados	31
Figura 11 –	Exemplo de balão-mudo	31
Figura 12 –	Exemplo de balão-composto	32
Figura 13 –	Exemplo de balão de apêndice cortado.....	32
Figura 14 –	Exemplo de legenda	33
Figura 15 –	Onomatopeias.....	34
Figura 16 –	Exemplo de personagem realista.....	35
Figura 17 –	Exemplo de personagem estilizada	35
Figura 18 –	Exemplo de personagem caricata.....	36
Figura 19 –	Exemplo de sequência de um antes e um depois	37
Figura 20 –	Exemplo de época histórica	38
Figura 21 –	Exemplo de tempo astronômico.....	39
Figura 22 –	Exemplo de tempo meteorológico	39
Figura 23 –	Plano geral ou panorâmico.....	40
Figura 24 –	Plano total ou de conjunto.....	41
Figura 25 –	Plano americano	41
Figura 26 –	Plano médio ou aproximado.....	42
Figura 27 –	Primeiro plano	42
Figura 28 –	Plano de detalhe, pormenor ou close-up	43
Figura 29 –	Plano em perspectiva.....	43
Figura 30 –	Cartum.....	44
Figura 31 –	Charge	44

Figura 32 –	Tira cômica.....	45
Figura 33 –	Tira seriada.....	46
Figura 34 –	História de aventuras — As 1001 horas de Asterix	47
Figura 35 –	Mangá Turma da Mônica Jovem, episódio — Ser ou não ser?	49
Figura 36 –	Novela gráfica Persépolis.....	50
Figura 37 –	Die Sonne de Masereel.....	77
Figura 38 –	Destiny de Otto Nuckel.....	78
Figura 39 –	Vertigo de Ward.....	80
Figura 40 –	Cotidiano	83
Figura 41 –	Injustiça social.....	84
Figura 42 –	A fome tem cor.....	85
Figura 43 –	A tristeza da vida de Baba.....	92
Figura 44 –	A Revolução de 1979	93
Figura 45 –	É impossível viver sem literatura	102
Figura 46 –	A vida é igual um livro.....	103
Figura 47 –	Parelheiros	104
Figura 48 –	Letras de sangue e beleza	106
Figura 49 –	Sala de visita	107
Figura 50 –	Quarto de despejo.....	108
Figura 51 –	A família na Manchúria	109
Figura 52 –	Um abismo maior	111
Figura 53 –	Xuan	112
Figura 54 –	Ideogramas	114
Figura 55 –	As transformações no Irã	115
Figura 56 –	Efeitos da globalização	116
Figura 57 –	Eu nasci com a religião	117
Figura 58 –	Áustria	118
Figura 59 –	Duplo deslocamento.....	119
Figura 60 –	Vestimentas	120
Figura 61 –	Toc-toc	121
Figura 62 –	Meu caro Vincent.....	122
Figura 63 –	Girassóis de Van Gogh.....	123
Figura 64 –	Um sujeito apaixonado pela arte	124
Figura 65 –	Legenda	193

Figura 66 –	Balão-fala	194
Figura 67 –	Balão-pensamento	194
Figura 68 –	Balão-berro.....	195
Figura 69 –	Tempo: sequência de um antes e um depois	195
Figura 70 –	Espaço	196
Figura 71 –	Personagens.....	197
Figura 72 –	Cenário	197
Figura 73 –	Dentes grandes	198
Figura 74 –	Cabelo	198
Figura 75 –	Boné	199
Figura 76 –	Primeiro dia de aula	199
Figura 77 –	Curto-circuito na escola	200
Figura 78 –	Viagem com a escola	200
Figura 79 –	Perda dos amigos.....	201
Figura 80 –	O texto biográfico O quarto de despejo no início da novela gráfica biográfica.209	
Figura 81 –	Citações da obra-inspiração na novela biográfica.....	210
Figura 82 –	Tudo começou com o lugar onde a personagem nasceu.....	212
Figura 83 –	Adeus tristeza.....	213
Figura 84 –	Belle Yang.....	213
Figura 85 –	Vincent.....	214

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Organização da proposta de intervenção.....	132
Quadro 02 –	As temáticas	190

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01 — CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO	16
DA ESCOLA	20
CAPÍTULO 2 — A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS	25
2.1 OS ELEMENTOS DOS QUADRINHOS E OS GÊNEROS.....	25
2.2 BALÕES	26
2.3 LEGENDAS.....	33
2.4 ONOMATOPÉIAS	34
2.5 PERSONAGENS	34
2.6 O ESPAÇO E O TEMPO NOS QUADRINHOS	36
2.7 GÊNEROS	44
CAPÍTULO 3 — IDENTIDADES E MEMÓRIAS	51
3.1 ALGUMAS NOÇÕES E CARACTERÍSTICA DAS IDENTIDADES NA PÓS- MODERNIDADE.....	51
3.2 MEMÓRIAS	64
3.2.1 Memórias e identidades: vínculos	64
CAPÍTULO 4 — ALGUNS ASPECTOS DAS NOVELAS GRÁFICAS	76
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DAS NOVELAS GRÁFICAS	81
4.2 IDENTIDADES E MEMÓRIAS NAS NOVELAS.....	100
CAPÍTULO 5 — DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS	126
5.1 CONTEXTO DE OBSERVAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO OBJETO.....	126
5.2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	132
CAPÍTULO 6 — ANÁLISE	167
6.1 OS TEXTOS EM QUADRINHOS: HQ AUTOBIOGRÁFICAS	167

6.2	OS ROTEIROS: RELAÇÕES COM O TEXTO FINAL.....	202
6.3	AUTOBIOGRAFIA E BIOGRAFIA	207
6.4	PERSÉPOLIS.....	216
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
	REFERÊNCIAS	224
	ANEXOS	228
ANEXO 01–	DECLARAÇÃO DA ESCOLA	228
ANEXO 02–	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	229
ANEXO 03–	Fragmento 01	232
ANEXO 04 –	Fragmento 02.....	233
ANEXO 05 –	Fragmento 03.....	234
ANEXO 06 –	Fragmento 04.....	235
ANEXO 07 –	Fragmento 05.....	236
ANEXO 08 –	Fragmento 06.....	237
ANEXO 09 –	Fragmento 07.....	238
ANEXO 10 –	Fragmento 08.....	239
ANEXO 11 –	Fragmento 09.....	240
ANEXO 12 –	Fragmento 10.....	241
ANEXO 13 –	Fragmento 11.....	242
ANEXO 14 –	Fragmento 12.....	243
ANEXO 15 –	Fragmento 13.....	244
ANEXO 16 –	Fragmento 14.....	245
ANEXO 17 –	Fragmento 15.....	246
ANEXO 18 –	Fragmento 16.....	247
ANEXO 19 –	Fragmento 17.....	248
ANEXO 20 –	Fragmento 18.....	249
ANEXO 21 –	SUJEITO 25	250
ANEXO 22 –	SUJEITO 28	251
ANEXO 23 –	SUJEITO 11	252
ANEXO 24 –	SUJEITO 29	253
ANEXO 25 –	SUJEITO 13	254

ANEXO 26 – SUJEITO 05	255
ANEXO 27 – SUJEITO 22	256
ANEXO 28 – SUJEITO 16	257
ANEXO 29 – SUJEITO 03	258
ANEXO 30 – SUJEITO 01	259
ANEXO 31 – SUJEITO 23	260
ANEXO 32– SUJEITO 02	261
ANEXO 33 – SUJEITO 20	262
ANEXO 34 – SUJEITO 07	263
ANEXO 35 – SUJEITO 10	264
ANEXO 36 – SUJEITO 14	265
ANEXO 37 – ENTREVISTA	266

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, a pesquisa-ação constituiu a principal orientação metodológica, ao lado de reflexões teóricas sobre a linguagem dos quadrinhos, os principais gêneros (tira cômica, charge, cartum, história em quadrinhos de aventuras, história em quadrinhos autobiográfica, história em quadrinhos biográficas, história em quadrinhos de humor etc.) que se aproximam por compartilharem tal linguagem e estrutura narrativas e as questões identitárias e memorísticas. As obras em quadrinhos *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007) e *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012), *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016) e *Vincent* de Barbara Stok (2014) funcionaram como amostras de histórias em quadrinhos (HQ) autobiográficas (duas primeiras) e biográficas (as demais), todas no formato novela gráfica. Além dessas novelas gráficas autobiográficas e biográficas (terminologia adotada neste trabalho), trechos da obra em prosa *Quarto de despejo: diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus (2016) também aparecem como exemplos de texto autobiográfico.

Durante a elaboração da intervenção, as novelas gráficas foram apresentadas aos alunos, com o intuito de promover uma reflexão sobre os elementos autobiográficos e biográficos nelas presentes e, ao mesmo tempo, motivá-los a se posicionar discursivamente, reivindicando um lugar para falar de si mesmos. Nesse sentido, a partir do estudo dos recursos da linguagem dos quadrinhos como elementos para a construção de sentidos nas narrativas e das referências memorísticas e identitárias das obras, os alunos produziram em quadrinhos um “episódio de lembrança” ocorrido na escola. Tal episódio resultou em HQ autobiográficas.

Com base nessas condições, o objetivo principal foi elaborar uma proposta de intervenção, a partir das novelas gráficas *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007), *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012) *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016) e *Vincent* de Barbara Stok (2014), e dos trechos da obra em prosa *Quarto de despejo: diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus (2016), para que os alunos repensassem suas posições identitárias no mundo tanto como sujeitos da e na linguagem quanto sujeitos-protagonista de suas memórias. Para isso, nos objetivos secundários, estabeleceu-se:

- a) refletir sobre os recursos da linguagem dos quadrinhos: personagens, balões, tempo/espço, onomatopeias etc.;
- b) caracterizar os gêneros quadrinísticos: a charge, o cartum, a tira cômica, HQ autobiográfica, HQ biográfica e a tira cômica;

- c) propor aos alunos atividades com as novelas gráficas citadas para verificar como as identidades e as memórias aparecem nesses relatos;
- d) estabelecer relações entre as identidades e as memórias na pós-modernidade;
- e) produzir, como atividade final, uma HQ autobiográfica referente a um “episódio de lembrança” ocorrido na escola.

Persépolis de Marjane Satrapi (2007) foi a novela gráfica que inicialmente deu origem à proposta de intervenção, por isso optou-se por ler alguns capítulos com os alunos, e não trechos como ocorreu com as demais novelas gráficas. Vale lembrar que, durante a intervenção *Persépolis*, foi trabalhada na mesma medida que as demais obras, com interesse igual de ilustrar as influências identitárias e memorísticas que permeiam a construção de sentidos da narrativa. Outrossim, estabelecida como obra inicial, pesquisou-se sobre os espaços onde ela já havia sido explorada (livro didático e Enem — Exame Nacional do Ensino Médio). No segundo capítulo *A linguagem dos quadrinhos*, ela também funcionou como fonte para ilustrar os recursos da linguagem dos quadrinhos.

1.1 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO

A proposta foi dividida em três etapas: elaboração, implementação e análise dos resultados. No desenvolvimento, foi considerado o diário de aula (ZABALZA, 2004) para os registros dos acontecimentos da intervenção e as atividades dos alunos realizadas em sala de aula. Ambos estão vinculados à metodologia da pesquisa-ação.

Por meio da apropriação de um gênero em consolidação, narrado a partir de uma voz feminina, nos limites do real e do ficcional (GARCÍA, 2012), foi possível explorar um gênero pouco citado nos livros didáticos, tampouco de conhecimento de professores e alunos. Observa-se que os professores conhecem parcialmente os elementos da linguagem dos quadrinhos. Faz-se necessária uma *alfabetização* (VERGUEIRO, 2005) tanto para o professor quanto para os alunos, pois só assim será possível atender efetivamente às expectativas de leitura das narrativas em quadrinhos.

No decorrer da pesquisa, foi constatada que, dentre as novelas gráficas escolhidas, apenas uma delas já havia sido explorada em dois momentos: primeiramente, *Persépolis* (SATRAPI, 2007) apareceu no livro didático *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA *et al.*, 2015) de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental e depois no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2016. No livro didático em questão, *Persépolis* (SATRAPI, 2007) aparece no segundo capítulo, intitulado “Trocando emoções e impressões pessoais” (Figura 01).

Figura 01 — Apresentando o capítulo “Trocando emoções e impressões pessoais”, retirado do livro didático *Tecendo Linguagens*.

CAPÍTULO 2

TROCANDO EMOÇÕES E IMPRESSÕES PESSOAIS

Para começo de conversa

Professor, as atividades a seguir podem mobilizar vários conhecimentos históricos e geográficos. Sugerimos dividir a turma em grupos menores e solicitar uma pesquisa sobre as causas e consequências dos conflitos que estejam em curso atualmente. Seria interessante que os grupos compartilhassem as informações e montassem murais com imagens e outros dados sobre esses conflitos.

1. Participar da guerra é uma escolha pessoal? O que leva uma pessoa a arriscar a vida em uma guerra? Explique. *Resposta pessoal.*
2. Em sua opinião, por que as guerras existem? *Resposta pessoal. Professor, é interessante ouvir dos alunos como eles compreendem esta questão. Você poderá falar com eles a respeito das motivações políticas, sociais, econômicas e religiosas que envolvem esse tipo de conflito.*
3. De que guerras você já ouviu falar? *Resposta pessoal.*
4. No momento em que você lê estas páginas, há alguma guerra em curso? *Resposta pessoal.*

Prática de leitura

Texto 1 – História em quadrinhos

Leia a seguir um trecho do livro *Persépolis 2*, uma narrativa autobiográfica em quadrinhos que tem como personagem principal uma menina iraniana. Como muitas crianças de várias partes do mundo, ela vive situações desencadeadas pela guerra.

Companhia das Letras

Fonte: OLIVEIRA *et al.*, (2015), p. 41.

O tema inicial é a guerra e leva os alunos a refletirem sobre as suas possíveis causas e efeitos na sociedade, também abre espaço para que eles apresentem suas opiniões e vivências acerca da guerra. Em seguida, um trecho do livro *Persépolis 2* (SATRAPI, 2007) é apresentado como *prática de leitura* (Figura 01). Nesse trecho, Marji, a protagonista, dialoga com os seus pais sobre o destino do pai de sua amiga Pardis. Passam-se duas semanas e Marji encontra a amiga na escola, percebe sua tristeza e compreende o que aconteceu. Na sala de aula, a professora orienta os alunos a escreverem um texto sobre a guerra.

Marji já tinha suas convicções sobre a guerra, não sendo difícil escrever em quatro páginas o ponto de vista histórico dos acontecimentos; já para Pardis, coube escrever uma carta para o pai, prometendo que cuidaria da mãe e do irmãozinho. Foi o texto mais lindo e todos os alunos choraram. No recreio, Marji tenta consolar a amiga, dizendo que o pai agiu como um herói e que ela devia se orgulhar dele. Mas, para Pardis, nada justificava a sua ausência, restava-lhe apenas o desejo que ele estivesse vivo. Após a leitura do trecho citado, segue-se a subseção “Por dentro do texto”, contendo um questionário com sete perguntas relacionadas ao contexto sócio-histórico da obra e aos elementos da narrativa. E, para finalizar, prossegue-se o tópico “Trocando ideias”, articulado a partir da última vinheta, com três perguntas girando em torno do posicionamento crítico do aluno sobre a presença da guerra no mundo.

No entanto, antes de apresentar aos alunos a novela gráfica *Persépolis* (2007), faz-se necessária uma contextualização dos elementos da linguagem dos quadrinhos, as principais características da *novela gráfica* e o conceito de autobiografia. No livro didático, fica evidente uma universalização das razões que levam à guerra, como se todas fossem provenientes de um mesmo motivo. Para isso ser desmistificado, é preciso uma reflexão com os alunos sobre os efeitos do Islamismo na história do Irã e sua contribuição para a propagação da guerra no país.

No Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2016, *Persépolis* (SATRAPI, 2007) foi apresentada em uma questão no caderno de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Os cadernos de questões se dividem em quatro cores.

Figura 02 — *Persépolis* no Enem (2016)

QUESTÃO 03

EM 1979 ACONTECEU UMA REVOLUÇÃO QUE DEPOIS FOI CHAMADA DE "REVOLUÇÃO ISLÂMICA".

ENTÃO VEIO 1980: O PRIMEIRO ANO EM QUE O VÉU SE TORNOU OBRIGATÓRIO NAS ESCOLAS.

TOMA, MINHA FILHA.

SATRAPI, M. *Persépolis*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007 (adaptado).

A memória recuperada pela autora apresenta a relação entre

- A** conflito trabalhista e engajamento sindical.
- B** organização familiar e proteção à infância.
- C** centralização econômica e pregação religiosa.
- D** estrutura educacional e desigualdade de renda.
- E** transformação política e modificação de costumes.

Fonte: Caderno de questões "Ciências Humanas e suas Tecnologias", questão 03, p. 02.¹

Na prova branca, *Persépolis* apareceu na terceira questão. A resposta esperada era a letra E. O fragmento escolhido reproduz o início da obra, apresentando Marji e suas amigas na escola, e as mudanças advindas da Revolução Islâmica em 1979, no Irã. Para as mulheres, a primeira delas, é a imposição do uso do véu. O propósito da escolha da obra no Enem (2016) era atender à disciplina de História, pressupondo descobrir se os alunos eram capazes de refletir a respeito das transformações e dos efeitos políticos sobre os costumes da sociedade iraniana. Entretanto, a questão não teve um enunciado mais explícito sobre o momento retratado por

¹INEP, Enem. Caderno do Enem 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_1_03_BRANCO.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018

Satrapi (2007) e não deixou claro para os alunos a fonte explorada, se é um documento histórico, um texto de cunho autobiográfico ou ficcional.

Durante a intervenção, foi trabalhada com os alunos a relação híbrida entre a linguagem verbal e a não verbal, bem como os aspectos sociais, culturais e históricos constituintes de todas as obras analisadas².

1.2 DA ESCOLA

A escola escolhida é localizada no interior paulista, pertence à rede pública estadual e atende alunos de baixa renda. Ela funciona nos três turnos e oferece o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Observa-se que muitos desses alunos consideram a escola como o único lugar de referência cultural. Os familiares são pessoas com um estilo e modo de vida simples, “comunidade que não se interessa pela Escola e pelos filhos, pais analfabetos ou com pouca instrução. E, assim sendo, não transmitem instrução lógica aos seus filhos”. (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA, 2014, p. 14).

Pelo baixo grau de escolaridade, compete à maioria dos familiares o trabalho nas fábricas de calçados ou na usina de cana-de-açúcar. Conseqüentemente, para os alunos, as fábricas e a usina se tornam suas referências para a vida adulta.

Percebe-se que os alunos são inseguros, com baixa autoestima e demonstram dificuldades de atuação na sociedade em que estão inseridos. Para eles, falar sobre si próprio é um tabu³ (FREUD, 1913). Falar de suas vontades e seus desejos não é o mais importante, pois a vida é tão dura que sonhar com o futuro se tornou uma fantasia. É como se não fosse permitido sonhar. Considera-se que a ausência de perspectivas em relação ao futuro esteja relacionada à falta de estímulo no seio familiar e, principalmente, ao lugar de origem. Poucos moradores conseguem ultrapassar as expectativas impostas a um sujeito do Distrito de Potunduva. A diversidade cultural, a ocupação sazonal e a fixação muitas vezes precária favorecem a visão equivocada da população de Jaú e região e a dos próprios bairros de que os habitantes do Distrito são “carentes”, “violentos”, “perigosos” e “sem poder de decisão”.

Como se vê, o estigma do Distrito não é promissor, logo, pouca coisa diferente/boa cabe a quem ali reside. (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA, 2014). Tais características são

² Tal trabalho está vinculado ao grupo de pesquisa *Quadrinhos e análise linguística*, coordenado pela Dra. Maria Isabel Borges.

³ Tabu remete à ideia de proteção e prevenção contra eventuais ações que representem perigo ou ameaça.

observadas em sala de aula. Para muitos alunos, a escola não exerce um papel significativo, é como se nada em suas vidas pudesse ser transformado. A escola não é ponte de acesso a possíveis melhorias, seja porque eles se sentem incapazes de atuar, seja porque o destino de suas vidas já esteja pré-determinado. É muito difícil para eles lidar com o preconceito local e a evidência de suas parcas condições financeiras, que acabam se fundindo a sua capacidade intelectual. Muitos dizem abertamente ser “burros”, não conseguir fazer nada, não vendo a hora de poder trabalhar. Para eles, a escola não pode oferecer garantias quanto ao futuro, por sinal, um tempo muito distante e inalcançável, porque eles vivem o agora, uma busca imediata para ganhar dinheiro e comprar roupas, calçados e aparelhos eletrônicos. Com esses símbolos, eles esperam uma aceitação tanto no Distrito, como na cidade de Jaú (SP). Vestir-se melhor e ter acesso à rede virtual configuram-se como um modelo de ascensão social. Demonstram que ultrapassaram o limite de pobreza vivido e podem se igualar aos demais.

Acredita-se que a maior responsabilidade da escola é mostrar ao aluno que existe um “outro mundo”: um mundo que não é inacessível, um mundo de autoria, de atuação, de caminhos que podem ser traçados com a singularidade e o olhar atento de cada um. Por isso, faz-se necessário um trabalho de conscientização e motivação quanto ao futuro, é imprescindível mostrar aos alunos uma movimentação, uma quebra de “modelos de vida”. Ser morador do Distrito de Potunduva não se resume a ser pobre, analfabeto e trabalhador braçal. É possível ir além, é possível construir outras identidades. De acordo com o Plano de Gestão da Escola (2014), a missão da escola é contribuir para a formação integral dos alunos, preparando-os para exercer sua cidadania de modo que possam agir construtivamente na transformação de seu meio.

Em tal contexto, a proposta de intervenção foi desenvolvida no segundo semestre de 2017, com os alunos de um oitavo ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa. A proposta sugeriu o contato com obras autobiográficas e outros gêneros quadrinísticos, para que o aluno tivesse motivação para se posicionar discursivamente, reivindicando um lugar para falar de si mesmo. Quando assume posições, o aluno percebe ser, a partir de múltiplos mundos classificados, ordenados e nomeados em suas memórias e vivências cotidianas, o caminho para ele construir e apropriar-se de posições identitárias (CANDAUI, 2016).

Para trabalhar a concepção de autobiografia e biografia, foram utilizados alguns capítulos do gênero-âncora *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007) e trechos das seguintes obras: *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012), *Quarto de despejo: diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus (2016), *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016) e *Vincent* de Barbara

Stok (2014). Inclui-se a caracterização dos gêneros quadrinísticos: a charge, o cartum, história em quadrinhos e as tiras cômicas. Considerando que, de acordo com Petit (2008), a leitura pode: a) contribuir na elaboração de uma representação mais complexa, mais rica, de si mesmos; b) evitar que eles fiquem paralisados diante de uma imagem; c) desmistificar a ideia de que, a “identidade pessoal”, esteja relacionada somente com o lugar onde vivem.

Petit (2008, p. 73) aponta que “a leitura pode ser uma via privilegiada para inventar um caminho singular, para construir uma identidade aberta, em evolução, não excludente”. É como encontrar uma referência, um caminho, um rastro em trajeto. As formas literárias podem sugerir que é possível ocupar um lugar na língua, inventar uma maneira própria de falar, em vez de ter sempre que recorrer aos outros.

A leitura contribui assim para criar um pouco de “jogo” no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros. Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem, e também das expectativas dos pais ou dos amigos, ou mesmo que cada um deles acreditava, até então, que era o mais adequado para o definir (PETIT, 2008, p. 100).

Com a leitura, o aluno pode experimentar a sensação de ser protagonista de sua história. Quando se aproxima de um livro, ele encontra ali uma maneira de se posicionar no mundo, de ver a si próprio, romper o esperado, esquivar-se do caminho destinado e escolher para si um lugar. Ler é um ato de afirmação pessoal. “Muitas das vezes o saber é considerado como a chave para se alcançar a dignidade e a liberdade” (PETIT, 2008, p. 65).

A autora destaca que a linguagem está ligada com a construção do sujeito enquanto falante, o que determina sua vida é, em grande medida, o peso das palavras ou o peso de sua ausência. Trata-se de um jogo da presença e da ausência das linguagens, sobretudo, a verbal; quanto mais capacidade ele tiver para nomear as práticas de vivência, mais apto ele estará para vivê-las e transformá-las. Contudo, o oposto, a dificuldade de simbolizar, pode vir acompanhada de uma agressividade incontrolada. A apropriação da língua representa um jogo que vai muito além do desempenho escolar, ela toca no mais profundo, na possibilidade de pertencer a algum lugar (PETIT, 2008).

Como as obras escolhidas estão vinculadas à temática das identidades e memórias, elas ilustram inúmeras questões existenciais dos narradores. A conjugação delas ao seu próprio tempo e espaço cultural assinalam para o aluno um caminho de escolhas.

Ler pode fazer com que a pessoa se torne um pouco mais rebelde e dar-lhe a ideia de que é possível sair do caminho que tinham traçado para ela, escolher sua própria estrada, sua própria maneira de dizer, ter direito a tomar decisões e participar de um futuro compartilhado, em vez de sempre se submeter aos outros (PETIT, 2008, p. 100).

A leitura pode oferecer aos alunos incentivos que os encorajem no posicionamento de si mesmos, considerados diferentes e distantes à realidade até então conhecida. Pode representar para o aluno o espaço de abertura para o campo do imaginário, o lugar de expansão do repertório das identificações possíveis.

Percebemos que a reorganização de um universo simbólico, de um universo linguístico por meio da leitura, pode contribuir para que os jovens — ou os menos jovens — realizem algumas transformações reais ou simbólicas, em diferentes campos: transformações no percurso escolar e profissional que lhes permitem ir mais longe do que a programação social poderia levá-los; transformações na representação que têm de si mesmos, na maneira de se pensar, se dizer, se situar, no tipo de relações estabelecidas pela família, seu grupo e sua cultura de origem; transformações nos papéis que lhes foram atribuídos pelo fato de terem nascido menino ou menina; transformações nas formas de sociabilidade e solidariedade; transformações na maneira de morar e perceber o bairro, a cidade, o país em que vivem... (PETIT, 2008, p. 100).

Por meio da leitura, os alunos encontram uma diversidade de pontos de vista, uma abertura para o outro, um distanciamento crítico. A leitura é um projeto de inclusão, permitindo soltar a palavra e convidando o sujeito a outras formas de vínculo social, a outras formas de compartilhamento. “A leitura permite romper o isolamento, pois possibilita o acesso a espaços mais amplos” (TFOUNI, 2001, p. 96).

Tfouni (2001) enfatiza que a escola deve desenvolver práticas pedagógicas consistentes, baseadas no conceito de autoria; oferecer aos alunos o papel de autores e legitimar os discursos produzidos na escola, fazendo com que eles circulem para fora da instituição. Para a autora, isso é restituir aos alunos a vontade de falar e escrever sobre seus próprios desejos.

A literatura é um legítimo direito do homem (CANDIDO, 2004). Ela é um bem incompressível, isto é, bem cuja necessidade não pode deixar de ser satisfeita sob o risco de desorganização pessoal ou no mínimo frustração mutiladora.

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela [literatura], isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente de nossa vontade. E, durante a vigília, a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco[...]. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 2004, p. 174-175).

Por humanização, entende Candido (2004), o processo que permite aprimorar os traços essenciais do homem, como a inteligência, o desenvolvimento das emoções e do senso de

beleza, o humor, a boa disposição para com o outro e a capacidade de perceber a complexidade do mundo.

Com base nas considerações de Petit (2008), Tfouni (2001) e Candido (2004), é possível legitimar o papel do professor e sua responsabilidade em sala de aula. Sua função é mediar a leitura como um ato de construção de sentidos. Ele deve defender que não é um “luxo” poder pensar a própria vida, por meio de obras de ficção ou de testemunhos que tocam a íntima experiência humana. Compreender que o texto coloca o sujeito em uma ordem simbólica permite a construção de um rosto, de uma identidade e ensina-lhe sobre si mesmo e sobre outras vidas. Para finalizar, Benjamin (1996) destaca a ideia da função terapêutica da narrativa, na medida em que narrar permite a transmissão de “experiências” humanas e torna possível organizar experiências traumáticas, caóticas, díspares, abrindo espaço para a construção ou reconstrução das identidades e do mundo do leitor.

Além destas considerações iniciais construídas neste primeiro capítulo, uma exposição acerca dos principais recursos e gêneros da linguagem dos quadrinhos é feita no segundo capítulo. O apontamento das características das identidades e as memórias na pós-modernidade constituem o terceiro capítulo. Em seguida, alguns aspectos e o percurso histórico do gênero novela gráfica são trazidos no quarto capítulo, considerando-as também por um viés sócio-histórico e pelas identidades e memórias. O contexto de observação, a construção do objeto e a proposta de intervenção aparecem no quinto capítulo. Considerando os aspectos: roteiro; b) noção de narratividade; c) concepção de autobiografia e d) linguagem dos quadrinhos e as demais atividades realizadas pelos alunos, a análise revela-se no sexto capítulo. Nas considerações finais, assinalam-se os temas que causaram maior empatia nos alunos, os lugares de pertencimento e os pontos fortes e fracos da proposta.

CAPÍTULO 2

A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS

Neste capítulo, é feita uma apresentação dos principais elementos da linguagem dos quadrinhos e os diversos gêneros vinculados ao hipergênero *histórias em quadrinhos* (RAMOS, 2009; 2011).

2.1 OS ELEMENTOS DOS QUADRINHOS E OS GÊNEROS

De acordo com Cagnin (1975), “A história em quadrinhos é um sistema narrativo formado de dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelo desenho; a linguagem escrita” (CAGNIN, 1975, p. 25). Os quadrinhos possuem uma linguagem autônoma, diferentemente da literatura, e usam mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. É preciso ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal). Os quadrinhos “dialogam com recursos da ilustração, da caricatura, da pintura, da fotografia, da parte gráfica, a música e da poesia (trabalhadas por ele de forma integrada), da narrativa, do teatro e do cinema” (RAMOS, 2009, p. 17). Na medida do possível, a maior parte dos elementos dos quadrinhos serão exemplificados a partir da novela gráfica *Persépolis* (SATRAPI, 2007).

Com base na análise de obras em quadrinhos e de estudos sobre a área, Ramos (2009) identificou algumas tendências:

- diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos;
- predomina nas histórias em quadrinhos a sequência ou o tipo textual narrativo;
- as histórias podem ter personagens fixos ou não;
- a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato do gênero;
- em muitos casos, o rótulo, o formato, o suporte e o veículo de publicação constituem elementos que agregam informações ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão;
- a tendência nos quadrinhos é a de uso de imagens desenhadas, mas ocorrem casos de utilização de fotografias para compor as histórias. (RAMOS, 2009, p. 19)

A linha teórica proposta por Ramos (2009) a partir dos estudos de Maingueneau (2004), estabelece as histórias em quadrinhos como um grande “guarda-chuva”, um hipergênero. Diversos gêneros são vinculados ao hipergênero *histórias em quadrinhos*, todos esses gêneros teriam em comum o uso da linguagem dos quadrinhos para compor um texto narrativo sob um contexto sociolinguístico interacional, por meio da combinação da linguagem verbal e a linguagem não verbal. Segundo Ramos (2009), os principais gêneros que utilizam a

linguagem das histórias em quadrinhos são: a charge, o cartum, os diferentes gêneros autônomos das histórias em quadrinhos (o mangá, a novela gráfica, a história em quadrinhos) e das tiras (cômicas, seriadas, cômicas seriadas, livres).

2.2 BALÕES

De acordo com Cagnin (1975), na linguagem dos quadrinhos, há várias formas de apresentação do texto. Dentre as possibilidades dadas, ressaltam-se o balão, a legenda e as onomatopeias. O “balão, criação original dos quadrinhos, tornou-se um traço distintivo deste meio de comunicação e uma de suas características”. (CAGNIN, 1975, p. 120). Os formatos dos balões são diversos. O mais usual é o que se aproxima de um círculo, cuja função é envolver a fala. Um apêndice em formato de flecha está voltado para a boca da figura que fala.

Dessa forma, o balão é o elemento que mostra o diálogo entre as personagens e introduz o discurso direto na sequência narrativa. Cagnin (1975) destaca que, além da função de indicar a fala, os balões participam da imagem: “transformam o elemento linguístico em imagem [...] e como imagem, ele compõe o quadro juntamente com as figuras, e, com elas, segue uma disposição estética, formando um todo. Enquanto elemento da fala, traz em si dados, informações das qualidades desta fala”. (CAGNIN, 1975, p. 121).

Como as formas dos balões variam, optou-se por apresentar as principais formas usadas no gênero-âncora da proposta, a novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007). Conforme Ramos (2009), os balões dão originalidade e ajudam a tornar as histórias em quadrinhos um gênero específico. “A chave para entender os diferentes sentidos está na linha que contorna o quadrinho”. (RAMOS, 2009, p. 36). Os tipos de balões em destaque e ilustrados a partir da novela gráfica *Persépolis* (2007) são: balão-fala, balão-pensamento, balão-berro, balão-trêmulo, balão de linhas quebradas, balão-unísono, balão-zero, balão-intercalado, balão-mudo, balão-composto e balão de apêndice cortado. (CAGNIN, 1975; RAMOS, 2009).

Figura 03 — Exemplo de balão-fala.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O véu”.

O balão-fala é o mais comum e categoricamente o mais neutro; possui contorno com traçado contínuo, reto ou curvilíneo, com o apêndice saindo diretamente da boca da personagem. Na figura 03, Marji e suas amigas estão na escola, no Irã. Em 1979, com a Revolução Islâmica, o véu tornou-se obrigatório. As meninas não entendiam muito bem a razão do uso, por isso faziam com ele várias peripécias.

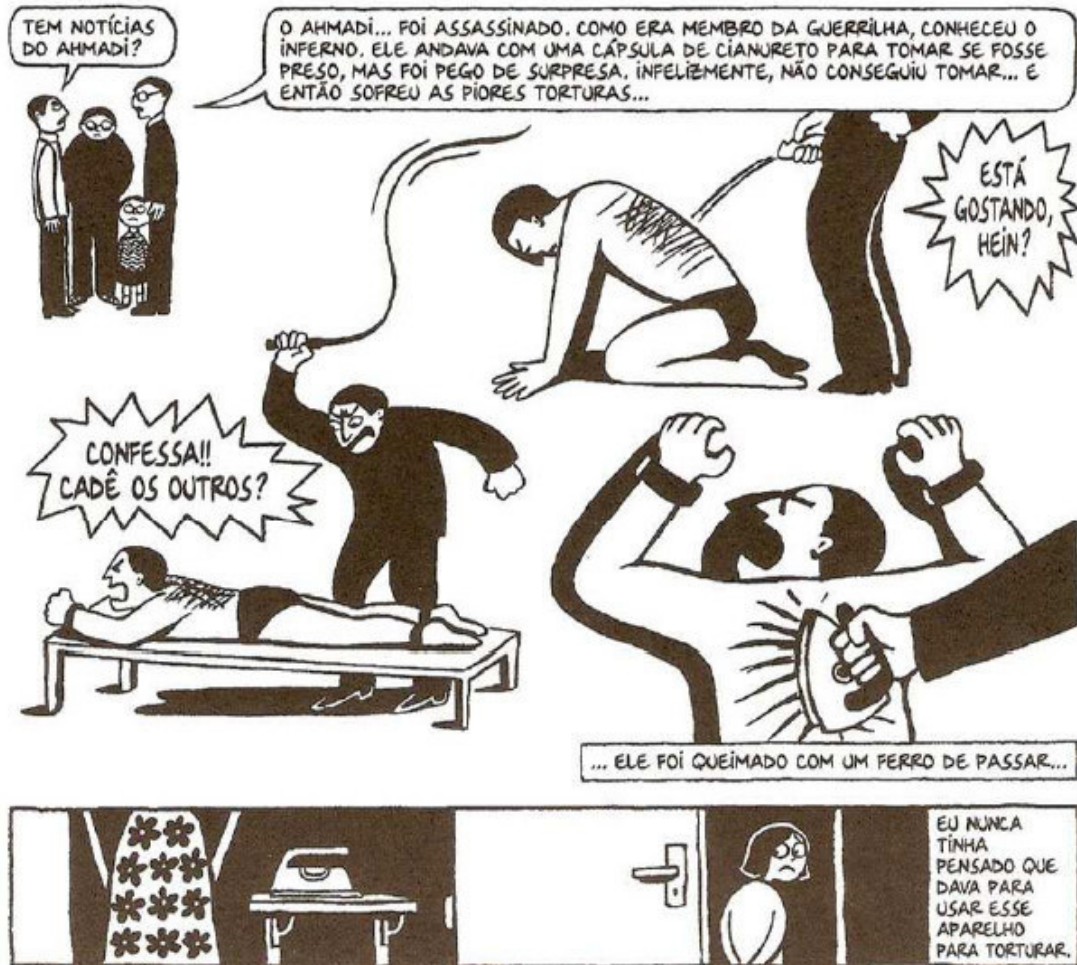
Figura 04 — Exemplo de balão-pensamento.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “As meias”.

O balão-pensamento tem o contorno ondulado, semelhante ao balão de fala, no entanto a diferença está no apêndice formado por bolhas. Na figura 04, Marji reflete consigo mesma, sobre as mudanças e efeitos provocados pelo Regime Islâmico; manifesta a opressão imposta sobre as mulheres e conseqüentemente a perda da liberdade de expressão. Considera o medo produzido pelo Regime o caminho para minar o senso de análise e reflexão da população.

Figura 05 —Exemplo de balão-berro.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “Os heróis”.

O balão-berro tem as extremidades para fora, como uma explosão, sugere tom de voz alto. Na figura 05, Siamak Jari, um ex-presos político, conta aos pais de Marji os horrores presenciados na prisão. Nesse momento específico, ele relata as torturas que seu amigo Ahmadi sofreu até a morte.

Figura 06 —Exemplo de balão- trêmulo.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O esqui”.

O balão-trêmulo possui linhas tortas, sugere medo, voz tenebrosa ou sussurro. Na figura 06, Marji relata os devaneios provocados pelo excesso de remédios psiquiátricos, o desespero causado pelo duplo deslocamento, a sensação de não ter identidade, a indefinição.

Figura 07 —Exemplo de balão de linhas quebradas.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “A chave”.

O balão de linhas quebradas indica a fala vinda de aparelhos eletrônicos. Na figura 07, Marji mostra o cotidiano escolar, a situação cotidiana que exigia que as meninas chorassem duas vezes ao dia as vítimas da guerra. Por isso, músicas tristes eram tocadas e elas batiam no peito, como forma de sentir o sofrimento do outro.

Figura 08 — Exemplo de balão-unísono.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “As meias”.

O balão-unísono reúne a fala de diferentes personagens. Na figura 08, Marji admite para as amigas tomar pílula, porque tinha relações sexuais com o namorado. A reação foi terrível, pois, naquele dia, metade da classe virou as costas para Marji.

Figura 09 — Exemplo de balão-zero.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O legume”.

O balão-zero não possui contorno, é indicado com ou sem o apêndice. Na figura 09, Marji rebate algumas meninas que a insultavam. Marji explode e, pela primeira vez, autoafirma sua identidade iraniana. Nesse sentido, as letras fora do balão dão ênfase a sua fala.

Figura 10 — Exemplo de balão-intercalados.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O fim”.

No balão-intercalado, durante a leitura dos balões de uma personagem, pode existir outro balão com a fala de um interlocutor. Na figura 10, Marji revela para os pais o desejo de ir para a França. Eles entendem que a filha deseja viver o casamento longe da pressão social do país. Porém, Marji surpreende dizendo que escolheu se divorciar de Reza.

Figura 11 — Exemplo de balão-mudo.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O macarrão”.

O balão-mudo é caracterizado por não possuir fala. Na maioria das vezes, ele aparece com um sinal gráfico. Nesse exemplo, foram as reticências. Na figura 11, Marji está na sala da assistente da madre superiora. Nessa época, Marji morava na Áustria, em uma pensão mantida por freiras. Marji foi convocada porque respondeu rudemente a uma freira, que afirmou que os iranianos não têm a menor educação. Indagada pela assistente qual a razão de tal comportamento, ela opta por não responder.

Figura 12 — Exemplo de balão-composto.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “A festa”.

No balão-composto, há várias sequências de fala da mesma personagem. Os balões são integrados com diversos momentos de manifestação verbal da personagem. Na figura 12, Marji relata as tentativas do Xá em salvar o seu governo. Com essa intenção, ele chegou a testar uns dez ministros. No entanto, nada mudava a opinião do povo iraniano.

Figura 13 — Exemplo de balão de apêndice cortado.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O concurso”.

O balão de apêndice cortado serve para indicar a voz de um emissor que não aparece na vinheta. Na figura 13, Marji está na fila da prova ideológica, uma das etapas para ingressar na universidade. Ela está aguardando a sua vez e, à esquerda, a pessoa responsável pela seleção e que não aparece para o leitor grita “próxima”. Na segunda vinheta, Marji já está na sala. O leitor, nesse caso, infere que ela saiu do lugar de espera e foi chamada.

Alguns tipos de balões não aparecem no gênero-âncora do trabalho, mas são citados por Cagnin (1975) e Ramos (2009). Por isso, pressupõe-se necessário o apontamento de suas principais características, porque eles representam possibilidades de outras conotações e expressividades na linguagem dos quadrinhos. Os tipos de balões observados são: balão-especial, balão-cochicho, balão-vibrado, balão-glacial e balão-sonho.

- Balão-especial: é usado na forma de uma figura e demonstra o sentido visualmente representado;
- Balão-cochicho: o contorno é feito com linha pontilhada e possui indicação de tom de voz baixo;
- Balão-vibrado: a linha do contorno do balão aparece tremida para enfatizar o tremor na voz do personagem;
- Balão-glacial: indica desprezo ou choro por alguém; é “glacial” porque parece gelo derretendo;
- Balão-sonho: o apêndice é em formato de bolhas e mostra em imagens o conteúdo do sonho do personagem.

2.3 LEGENDAS

À medida que o balão representa a fala, aparece ao seu lado outro elemento narrativo, especificamente diegético: a legenda. (CAGNIN, 1975). Ela pode se apresentar de diversas formas. “Quando muito extensa, pode ocupar um quadrinho inteiro. Normalmente, é um pequeno fragmento do discurso narrativo e, por isto, pode ficar em pequena faixa limitada por uma linha paralela a um dos lados do quadrinho”. (CAGNIN, 1975, p. 134). Quanto à posição, seu dever é estar bem distribuída no espaço da cena representada. Por essa razão, pode ocupar a faixa paralela de qualquer um dos lados. Ramos (2009) defende não ser apenas do narrador onisciente o direito ao uso da legenda. O narrador-personagem também pode se apropriar do recurso. De todo modo, é reservado ao narrador.

Figura 14 — Exemplo de legenda.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “véu”.

Na obra *Persépolis*, Marji é narradora-personagem. Assim, por meio da legenda, ela insere sua voz na narrativa. Na figura 14, ela apresenta seu posicionamento em relação ao uso do véu e descreve o ambiente familiar e religioso em que foi criada.

2.4 ONOMATOPEIAS

Para Ramos (2009, p.78), “não há uma regra para o uso e a criação das onomatopeias. O limite é a criatividade de cada artista”. As onomatopeias estão relacionadas à língua do país de origem. Elas podem estar dentro ou fora do balão. Sua representação é duplamente sonora e visual. Em alguns casos, as onomatopeias podem representar som ao mesmo tempo em que indicam movimento. Além disso, o formato das letras assinala expressividades diversas.

Figura 15 — Onomatopeias.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “As joias”.

Na figura 15, Marji e as demais personagens riem de uma situação incomum no supermercado. Nesse caso, a marca do riso é a onomatopeia “RÁ! RÁ! RÁ!”.

2.5 PERSONAGENS

Cagnin (1975) classifica as personagens da linguagem dos quadrinhos em três tipos: realista, estilizada e caricata. “Os desenhos têm o estilo próprio de cada artista; definem e identificam o seu autor, sendo possível falar em desenho deste ou daquele desenhista”. (CAGNIN, 1975, p. 186).

Figura 16 — Exemplo de personagem realista.



Fonte: Disponível em: <<http://revistaogrito.ne10.uol.com.br/page/blog/2014/01/17/critica-hq-batman-terra-um-reinvento-o-cavaleiro-das-trevas-mais-uma-vez/>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

É a imagem de uma personagem com um alto grau de semelhança com o real. Pode-se identificar, na personagem Batman, traços muito próximos a um homem comum.

Figura 17 — Exemplo de personagem estilizada.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O véu”.

É a personagem que transmite traços específicos do autor, ou seja, é caracterizada por atender ao seu estilo de desenho. Satrapi (2007) faz de Marji a sua marca registrada. Assim sendo, em todas as suas obras, Marji aparecerá sempre da mesma maneira.

Figura 18 — Exemplo de personagem caricata.



Fonte: Disponível em: <<http://insanidadenerd.blogspot.com.br/2012/05/as-caricaturas-mais-engracadas-da.html>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

Segundo Ramos (2009), a caricatura não é uma narrativa, não é vista como gênero quadrinístico, mas como um procedimento. Sua principal característica é o exagero, bem acentuado no “defeito” das personagens retratadas, que são, na maioria das vezes, personalidades políticas ou artísticas. Na figura 18, a personagem política em questão é a ex-presidente do Brasil, Dilma Rousseff, com suas características que o chargista julga marcantes: a roupa vermelha, o topete e os dentes exagerados.

2.6 O ESPAÇO E O TEMPO NOS QUADRINHOS

Na linguagem dos quadrinhos, “o espaço varia: pode ser uma imagem de paisagem ou até do espaço sideral. Em geral, utiliza personagens para contar a narrativa e é cercado pela linha de contorno⁴”. (RAMOS, 2009, p. 136). Nos quadrinhos, há possibilidade de percepção de uma série de elementos, como distância, proporção, volume.

O fenômeno da duração e da sua vivência — comumente designado como “tempo” (time) — é uma dimensão essencial da arte sequencial. No universo da consciência humana, o tempo se combina com o espaço e o som numa composição de interdependência, na qual as concepções, ações, movimentos e deslocamentos possuem um significado e são medidos através da percepção que temos da relação entre eles. (EISNER, 2013, p. 25).

Na narrativa visual, a habilidade de expressar o tempo é uns dos elementos responsáveis pelo seu sucesso. Ramos (2009) considera o tempo um item essencial nos

⁴ Existem casos de quadrinhos sem a linha (RAMOS, 2009).

quadrinhos. Ele é percebido pela disposição dos balões e dos quadrinhos, ou seja, quanto maior o número de vinhetas para ilustrar uma mesma ação, maior a sensação e o prolongamento do tempo.

Cagnin (1975) propõe seis maneiras de como o tempo pode aparecer na linguagem dos quadrinhos: 1) sequência de um antes e um depois; 2) época histórica; 3) astronômico; 4) meteorológico; 5) tempo da narração e 6) tempo de leitura.

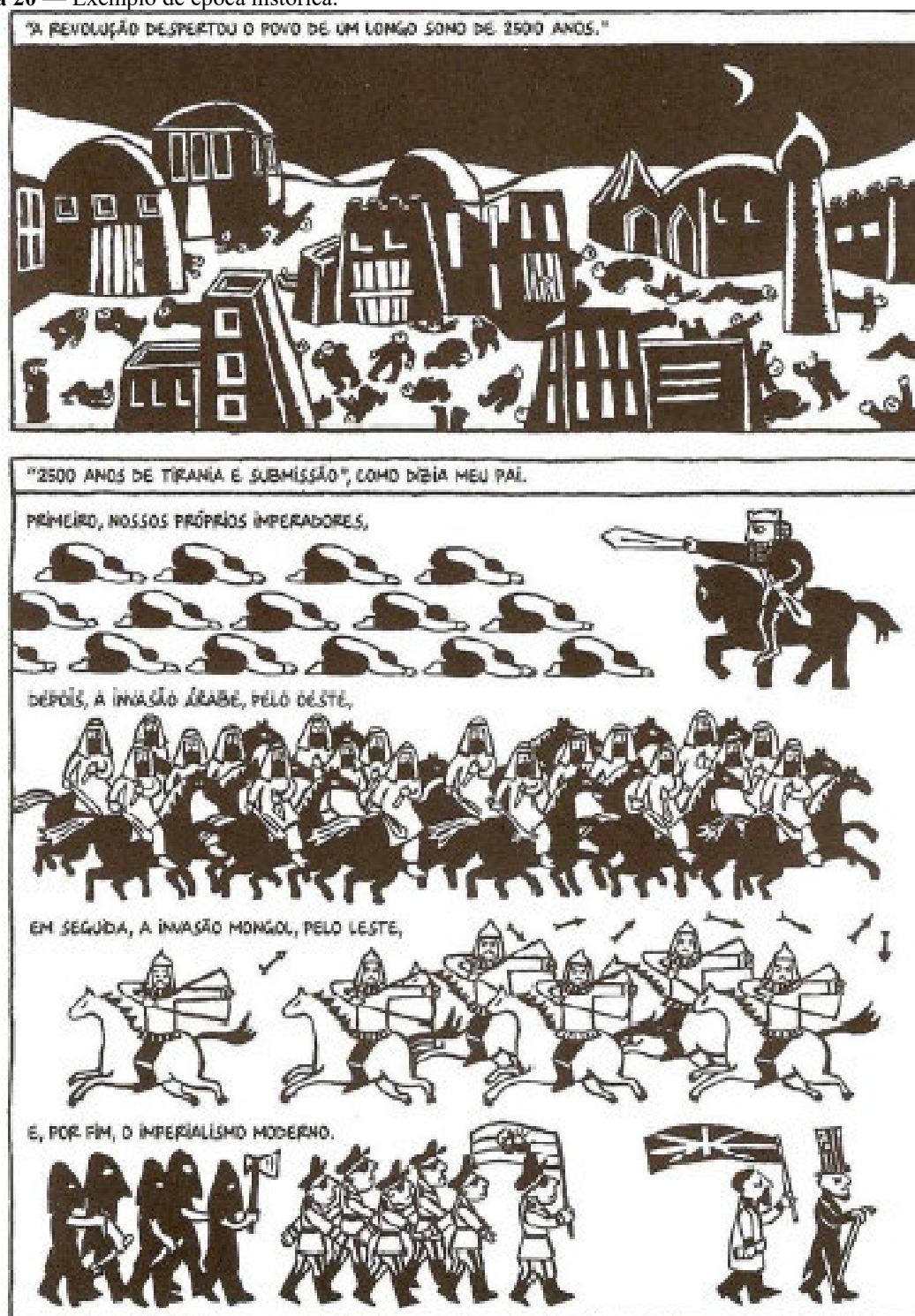
Figura 19 — Exemplo de sequência de um antes e um depois.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O casamento”.

A sequência de um antes e um depois é caracterizada por meio da elipse. A comparação entre os dois momentos permite a percepção de sucessão temporal. Nesse exemplo, foi simbolizada entre duas vinhetas. Pode-se inferir que, após a concretização do casamento, houve uma mudança de perspectiva (arrependimento) em relação ao matrimônio. Na figura 13, também há uma passagem temporal entre o tempo de espera (primeira vinheta) e a entrevista de Marji para uma vaga na Universidade (segunda).

Figura 20 — Exemplo de época histórica.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo "A bicicleta".

A época histórica representa o período histórico vivido pelas personagens. Os signos visuais utilizados ajudam a perceber o momento histórico. Satrapi (2007) marca cada época representada por meio de roupas e cenários, também combinando com o espaço retratado.

Figura 21 — Exemplo de tempo astronômico.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O esqui”.

A representação do tempo astronômico faz uso de recursos como o sol e a lua para indicar os períodos do dia. Na segunda vinheta, Marji narra tendo como referência temporal a imagem do sol e, na terceira vinheta, demonstra que já é noite, com a presença da lua e estrelas.

Figura 22 — Exemplo de tempo meteorológico.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O esqui”.

O tempo meteorológico descreve o clima enfrentado pelas personagens. Percebe-se a família de Marji em um lugar frio, por conta das roupas e pelo cenário, uma estação de esqui.

Conforme já foi citado, Cagnin (1975) estabelece:

- 1) tempo de narração como o momento da representação da ação em si, que se torna presente enquanto é lido. Todos os quadrinhos possuem esse elemento.
- 2) tempo de leitura, quando, embora o leitor tenha contato com todos os quadrinhos da página, há uma certa linearidade na leitura. Um quadrinho agrega três momentos de tempo de leitura: futuro (parte ainda não lida), presente (momento de leitura), passado (após a leitura).

Ramos (2009), baseando-se em Cirne (1975), Cagnin (1975) e Acevedo (1990), define sete tipos de planos possíveis nos quadrinhos: 1) plano geral ou panorâmico, 2) plano total ou de conjunto, 3) plano americano, 4) plano médio ou aproximado, 5) primeiro plano, 6) plano de detalhe, pormenor ou *close-up* e 7) plano em perspectiva.

Figura 23 — Plano geral ou panorâmico.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O shabat”.

O plano geral ou panorâmico é bastante amplo, com a finalidade de envolver o cenário e as personagens representadas. Na figura 23, Marji está no Teerã, uma cidade vazia por conta dos acontecimentos de guerra.

Figura 24 — Plano total ou de conjunto.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “A viagem”.

No plano total ou de conjunto, a personagem é representada de maneira mais próxima. Dá-se mais importância a ela e menos atenção ao cenário. Na figura 24, Marji apresenta os modelos de comportamento esperados pelo Fundamentalismo Islâmico. Assim, o foco acaba sendo as roupas das personagens, que indicam as diferenças que marcam a religião.

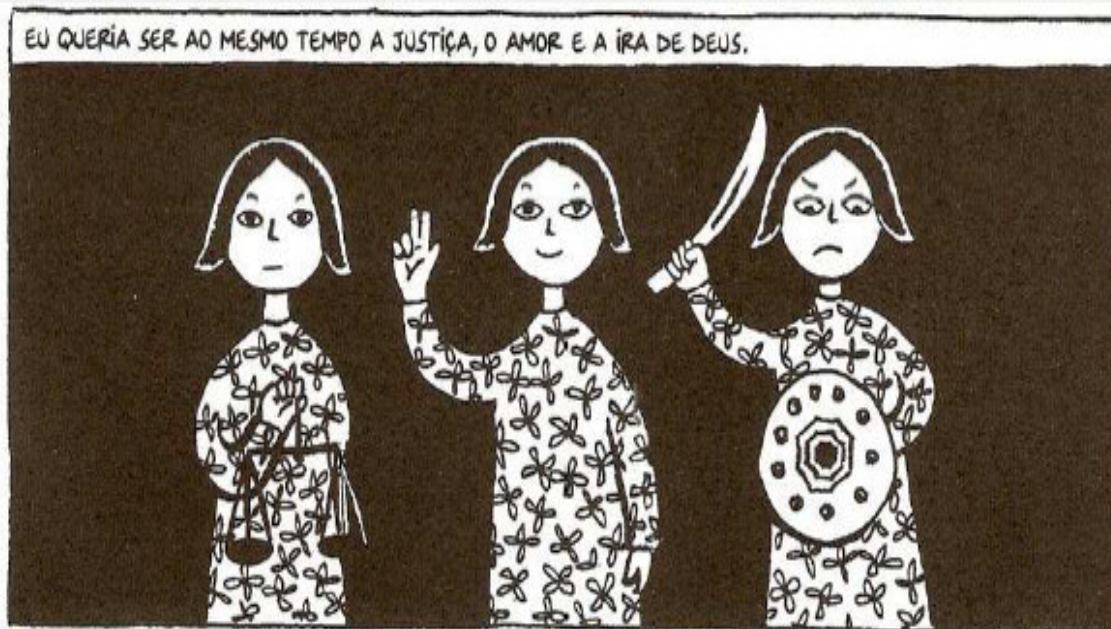
Figura 25 — Plano americano.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O cavalo”.

O plano americano é reconhecido como aquele que mostra dos joelhos para cima. O foco começa a ser o corpo da personagem e as ações realizadas. Na figura 25, Marji está se preparando para receber sua mãe, depois de um longo tempo sem vê-la.

Figura 26 — Plano médio ou aproximado.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “o véu”.

O plano médio ou aproximado é feito da cintura para cima. Os traços do rosto da personagem começam a ser realçados, ficam mais nítidos os elementos da expressão facial. É bastante usado para diálogos. Na figura 26, Marji enfatiza, por meio das expressões faciais, as identidades que gostaria de possuir.

Figura 27 — Primeiro plano.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “As ovelhas”.

O primeiro plano ocorre dos ombros para cima. O foco está nas expressões faciais. Na figura 27, Marji demonstra o descontentamento em viajar para a Áustria.

Figura 28 — Plano de detalhe, pormenor ou *close-up*.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “A chave”.

No plano de detalhe, o interesse é voltado para os pormenores do rosto ou de objetos. Na figura 28, a faxineira da casa de Marji mostra para sua mãe a chave dourada que seu filho recebeu. Ela representa um convite para ser soldado.

Figura 29 — Plano em perspectiva.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O legume”.

O plano em perspectiva relaciona um ajuntamento de diferentes planos. Na figura 29, observam-se as meninas em um plano (segundo) e Marji em outro (primeiro).

2.7 GÊNEROS

Os gêneros quadrinísticos apresentados por Ramos (2011) são: cartum, charge, tira livre, tira cômica, tira seriada, HQ de aventura, HQ autobiográfica, HQ biográfica etc.

Figura 30 — Cartum.



Fonte: Blogue *Salão de Humor de Piracicaba*, 2011. Disponível em: <<http://salaodehumor.blogspot.com.br/2011/08/semac-divulga-os-premiados-do-salao-de.html>>. Acesso: 16 jul. 2016.

O cartum é um texto humorístico que trata de temas universais. Não tem vínculo com o noticiário e personagens reais. Sua marca é a atemporalidade, podendo ser lido e compreendido em qualquer época (RAMOS, 2011). A narratividade se concentra em apenas uma vinheta, normalmente. Na figura 30, um homem passa por um pedinte que segura um espelho. Ao ver sua imagem retratada, há uma quebra de expectativa, porque ele não imaginava ver a si mesmo no espelho. Ocorre uma provocação sutil, uma possibilidade de sentir um pouco de empatia, de se imaginar na situação do outro.

Figura 31 — Charge.



Fonte: produzido por Bennett e publicado em 03 de março de 2017, em <<http://www.gazetadopovo.com.br/opinio/charges/benett/2017-03-03-76dhmqcff7d0aadx03806ff8k>>. Acesso: 12 mar. 2017.

A charge faz referência à época em que foi publicada, pois é um texto com a intenção de promover uma leitura crítica e bem-humorada do noticiário jornalístico. É um texto temporal, por isso o leitor precisa resgatar o contexto sócio-histórico ou econômico do momento de produção da charge. No entanto, a charge escolhida poderia ser um cartum por tratar de um tema recorrente na sociedade brasileira. Nesse sentido, a construção dos sentidos de um cartum dispensa o contexto sócio-histórico; enquanto, em se tratando de charge, se torna fundamental. Assim como o cartum, a charge é construída em uma vinheta, normalmente. (RAMOS, 2011).

Na figura 31, Bennett faz uma crítica em relação ao suposto (não é possível afirmar, pois a letra é bem pequena) lema “ordem e progresso” da bandeira do Brasil. Ao colocar uma coroa (signo de bobo da corte), ele enfatiza que, na verdade, o Brasil é conhecido como o país do Carnaval. É como se, nessa época do ano (entre os meses de fevereiro e março de cada ano), o país estivesse em perfeita harmonia e com todos os problemas (desigualdades sociais, corrupção, etc.) resolvidos. É carnaval! A charge costuma aparecer em jornais, sempre ligada a um fato, na maioria das vezes as personagens são caricatas, com um certo tom humorístico.

Figura 32 — Tira cômica.



Fonte: Clara Gomes. Disponível em: <<https://www.facebook.com/bichinhosdejardim/photos/a.188133754559326.37987.186838131355555/1312615792111111/?type=3&theater>>. Acesso: 23 mar. 2017.

De acordo com Ramos (2011), a característica principal da tira cômica é o desfecho inesperado na última vinheta. A quebra de expectativa provoca, às vezes, um humor sutil. Nas primeiras vinhetas, o leitor vai sendo preparado: conhece as personagens, o cenário, o contexto, esperando uma possível conclusão. No entanto, na última vinheta, acontece um desfecho contrário ao esperado. Na figura 32, Caramelo agradece a amiga por acompanhá-lo na caminhada e ela responde “Fazer o quê?”, como se não tivesse outra alternativa (segunda vinheta). Em seguida, justifica dizendo que deve caminhar por que está muito sedentária e precisa de exercício. Com isso, constrói-se uma expectativa e espera-se que a caminhada seja duradoura. Entretanto, na última vinheta, ocorre o desfecho que quebra totalmente essa expectativa, quando ela diz “Olha, um banquinho!”. Quer dizer: na verdade, Joana, ao ver o

banquinho, já desiste da caminhada e das motivações para fazer tal exercício. O esperado é a mudança de hábito, sendo rompido e, por consequência, gerando o efeito cômico.

Figura 33 — Tira seriada.

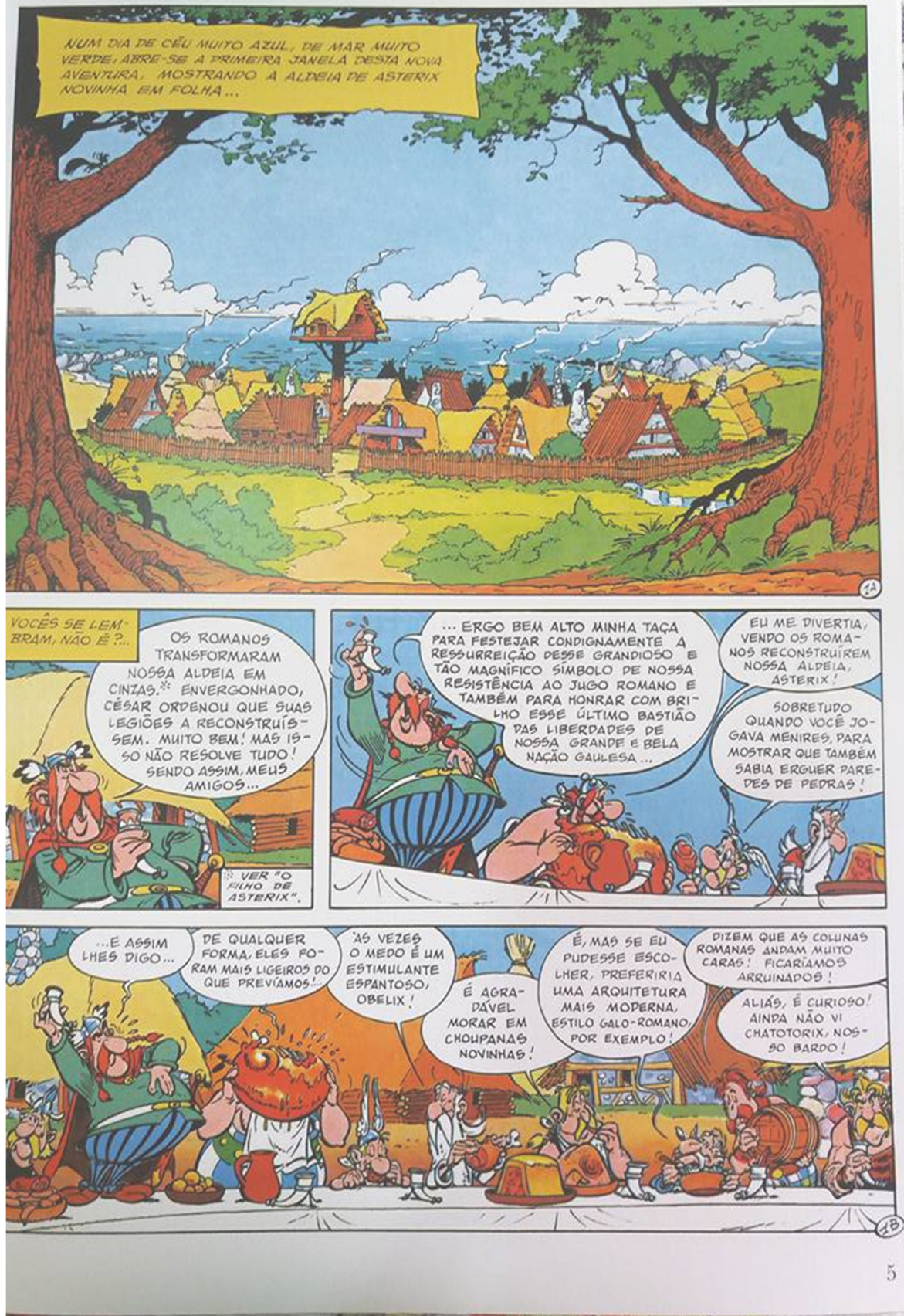


Fonte: Tiras de Ed Mort, criação de Luis Fernando Veríssimo e Miguel Paiva. Disponível em: <http://tvmemory.blogspot.com.br/2014_12_01_archive.html>. Acesso em: 16 jul. 2016.

A tira seriada é parte de uma narrativa maior. O assunto da primeira história é retomado na tira do dia seguinte, estratégia para induzir o leitor a comprar os jornais para saber o que acontece no capítulo seguinte. Para Ramos (2011), essa forma de produção de tiras é um gênero próprio e autônomo.

Na figura 33, não se sabe o que ocorreu antes para que a cabeça da personagem estivesse doendo. Ele pede para a moça um beijinho na boca para a dor passar. Ela lhe responde que o machucado é na cabeça. Na terceira vinheta, ele disfarça com o comentário “Que mulher detalhista!”, à medida que o leitor fica sem saber como termina a narrativa, porque a história não é concluída. Para saber o que vem depois, é necessário o jornal do dia seguinte. A tira seriada tem características da tira cômica, como o desfecho inesperado e o humor na última vinheta. Porém, a história narrada é dividida em partes.

Figura 34 — História de aventuras — *As 1001 horas de Asterix*.



Fonte: Goscinny e Uderzo (2010, p. 5).

As HQ de aventuras contam histórias de ação, com ou sem humor. É uma história mais longa. Com o passar do tempo, a narrativa foi ampliada de modo que constituísse uma revista em quadrinhos (um suporte). As aventuras de Asterix são publicadas em revistas, e cada uma delas retrata um evento, uma aventura, constituindo um episódio de aventura.

Na figura 34, aparece a primeira página da obra *As 1001 horas de Asterix* (GOSCINNY; UDERZO, 2010). Todas as histórias de Asterix se passam durante o Império Romano, na região da Gália, onde hoje é parte da França. No fragmento escolhido (Figura 34), os habitantes da aldeia, felizes, estão saboreando um farto almoço. Tal alegria é inferida pelo leitor, porque desfrutam de uma aldeia novinha, restaurada por ordem de César, depois dos gauleses terem vencido mais uma batalha contra os romanos.

O mangá é relacionado com as histórias em quadrinhos em “estilo” japonês. Dentro da produção de quadrinhos japoneses, existe uma infinidade de estilos e gêneros. “Dessa forma, é temerário definir um único estilo como sendo específico do mangá” (CHINEN, 2013, p. 6). No Japão, é um gênero bem-visto. As tramas das histórias possuem começo, meio e fim e são classificadas em função do público-alvo. As histórias ilustram os elementos da cultura japonesa. A leitura é feita do final da revista em quadrinhos para o início (frente do suporte conforme o estilo ocidental), da esquerda para a direita. Trata-se do estilo japonês de ler os textos.

No Brasil, *A turma da Mônica Jovem* de Maurício de Souza tem em sua formação referências ao mangá japonês, uma estratégia mercadológica para atender ao público que cresceu e é fã das personagens em criança. A direção da leitura se mantém como se faz no Ocidente: da direita para esquerda, da frente da revista em quadrinhos para o final.

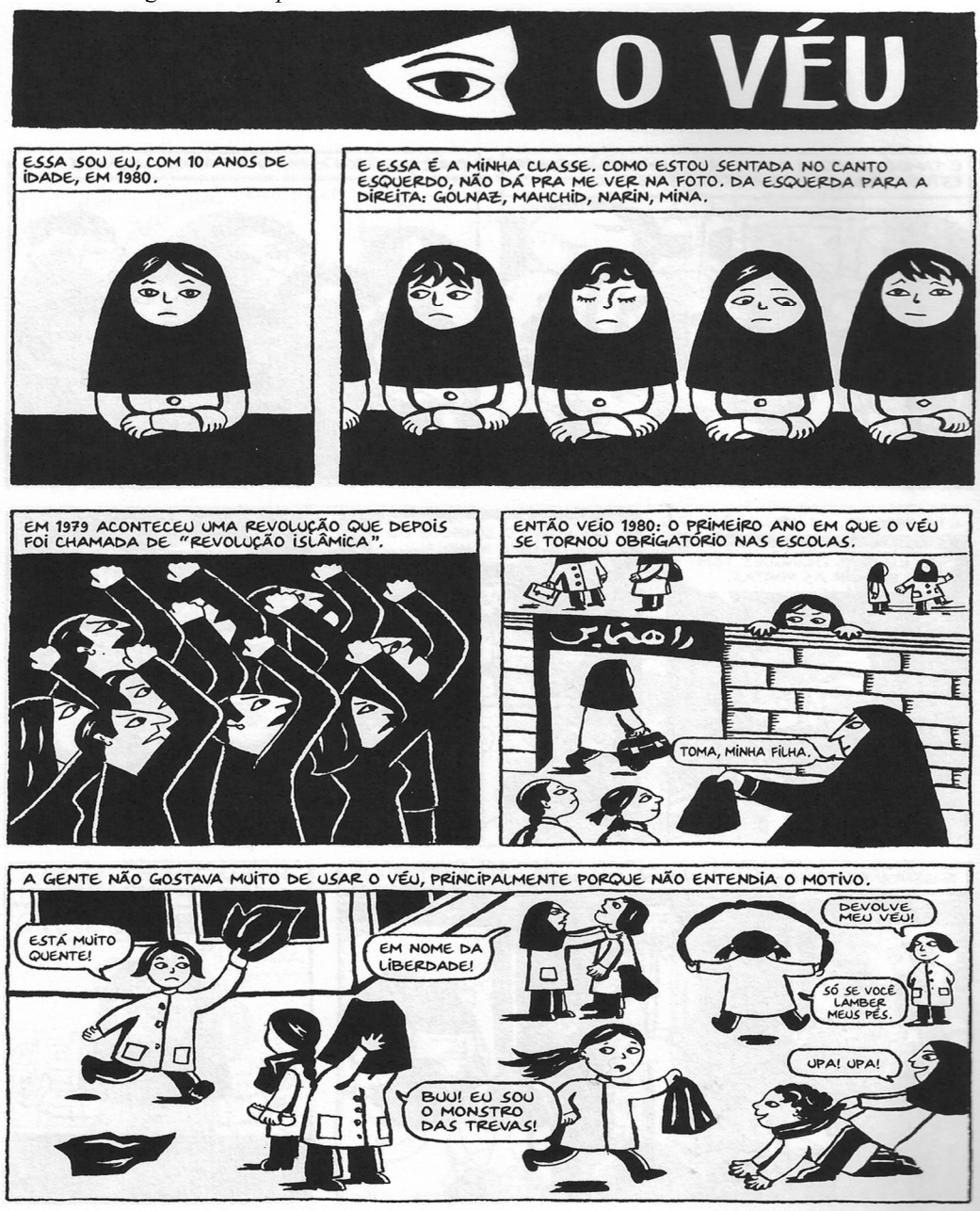
Na figura 35, a Mônica abraçou o Cebolinha, considerado um dos mais populares astros do time, após ele vencer as semifinais do campeonato interescolar de futebol. Nota-se um clima entre eles. As brigas ficaram na infância.

Figura 35 — Mangá *Turma da Mônica Jovem*, episódio “Ser ou não ser?”.



Fonte: Mauricio de Souza, n. 11 (2009, p. 55).

Figura 36 — Novela gráfica *Persépolis*.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O véu”.

A novela gráfica é considerada um gênero em consolidação (GARCÍA, 2012). Ela atende a um formato de histórias que apresentam uma temática aberta, inclusive tendo um viés mais biográfico ou autobiográfico.

Como a obra *Persépolis* (2007) é o gênero-âncora da pesquisa, no capítulo quatro, encontram-se mais considerações e apontamentos sobre o gênero em questão, de acordo com Eisner (2005; 2013) e García (2012).

CAPÍTULO 3

IDENTIDADES E MEMÓRIAS

O objetivo, neste capítulo, é caracterizar as identidades na pós-modernidade e relacioná-las com as memórias. Para isso, são consideradas as contribuições de Woodward (2000), Hall (1996; 2003), Bauman (2005), Santo Agostinho (1980), Pollak (1989; 1992), Nora (1993), Bosi (1994), Le Goff (1994), Bergson (2006) e Candau (2016).

3.1 ALGUMAS NOÇÕES E CARACTERÍSTICAS DAS IDENTIDADES NA PÓS-MODERNIDADE

Em linhas gerais, as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas. A representação atua simbolicamente para classificar o mundo e as relações no interior desse mundo (HALL, 1997). A identidade é uma convenção socialmente necessária (BAUMAN, 2005).

Os símbolos marcam a identidade. Também existe uma associação entre a identidade do sujeito e os objetos que ele usa. A construção da identidade é tanto simbólica e social, quanto relacional. “A identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2000, p. 9). A autora ressalta que a diferença é sustentada pela exclusão.

Nos últimos anos, a questão da identidade está sendo bastante discutida nas teorias sociais. De um lado, “As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2003, p. 07). Por outro lado, Bauman (2005) aponta que a “identidade” é um tema de graves preocupações e agitadas controvérsias. Tal fato é consequência de um mundo partido em fragmentos mal coordenados, enquanto as existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados. E mais, a ideia de “identidade”, especificamente de “identidade nacional”, não é originada da experiência humana, não surgiu dessa experiência como um “fato de vida” autoevidente. Segundo Bauman (2005), essa ideia foi obrigada a se lançar no mundo vivo de homens e mulheres modernos e chegou como uma ficção. “A ideia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento” (BAUMAN, 2005, p. 26).

A identidade como ficção da “natividade do nascimento” precisou de muita coerção e convencimento para se consolidar e se concretizar na realidade. Ela desempenhou o papel fundamental entre as técnicas aplicadas pelo nascente Estado moderno, para legitimar a exigência de subordinação plena de seus sujeitos. Sua obediência representava a concretização

do futuro da nação e a garantia de sua continuidade. Coube ao Estado definir, classificar, segregar, separar e selecionar o conjunto de tradições, dialetos, leis e modos de vida locais. Ele foi responsável por modelar a unidade e coesão da comunidade nacional.

A “identidade nacional” foi desde o início, e continuou sendo por muito tempo, uma noção agonística e um grito de guerra. Uma comunidade nacional coesa sobrepondo-se ao agregado de indivíduos do Estado estava destinada a permanecer não só perpetuamente incompleta, mas eternamente precária — um projeto a exigir uma vigilância contínua, um esforço gigantesco e o emprego de boa dose de força a fim de assegurar que a exigência fosse ouvida e obedecida. [...] Nenhuma dessas condições seria atendida se não fosse pela superposição do território domiciliar com a soberania indivisível do Estado (BAUMAN, 2005, p. 27).

Construída pelo Estado, a identidade nacional tinha um objetivo bem delimitado: traçar a fronteira entre “nós” e “eles”. Ser um sujeito do Estado era a única característica aceita nas carteiras de identidade e nos passaportes. Bauman (2005, p. 29, destaque do autor) ratifica que “pertencer a uma *nação* foi uma convenção arduamente construída — a aparência de naturalidade era tudo, menos “natural”.

Com o passar dos anos, surge o “problema da identidade”. Ele é decorrente do abandono ao princípio norteador ou do seu empenho insuficiente. Em outras palavras, quando a identidade perde as ligações sociais que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais fundamental para os sujeitos que buscam incansavelmente um “nós” a quem possam pedir aceitação (BAUMAN, 2005).

Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos. O presente evoca o passado à medida que os fatos ocorridos são ressignificados, instaurando-se outra construção identitária. “Assim, essa redescoberta do passado é parte do processo de *construção da identidade* que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise” (WOODWARD, 2000, p. 12, destaque da autora).

Woodward (2000) traz à tona os seguintes questionamentos: A identidade é fixa? É possível encontrar uma “verdadeira” identidade? Para isso, destaca que é preciso uma compreensão mais ampla dos processos que estão envolvidos na construção da identidade, tais como:

- a) As reivindicações essencialistas sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário, nas quais a identidade é vista como fixa e imutável.
- b) Algumas vezes essas reivindicações estão baseadas na natureza, em algumas versões étnicas, na “raça” e nas relações de parentesco, em alguma versão essencialista da história e do passado, na qual a identidade é construída ou representada como uma verdade imutável.

- c) A concepção de que a identidade é relacional e a diferença é estabelecida por uma *marcação simbólica* relativamente a outras identidades.
- d) A identidade está vinculada *também* a condições *sociais e materiais*. O *social* e o *simbólico* referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e manutenção das identidades.
- e) A marcação simbólica é o meio pelo qual se oferece sentido a práticas e a relações sociais, definindo quem é excluído e quem é incluído.
- f) Por meio da diferenciação social, essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais.
- g) A conceitualização da identidade envolve o exame dos sistemas classificatórios que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas.
- h) Algumas diferenças são marcadas; as identidades não são unificadas. Pode haver contradições no seu interior, devendo essas identidades serem negociadas. Pode existir discrepâncias entre o nível coletivo e o nível individual.
- i) É preciso explicar por que as pessoas *assumem* suas posições de identidades, *identificam-se* com elas e por quais motivações as pessoas investem nas posições que os discursos de identidades lhes oferecem.
- j) O *nível psíquico* deve fazer parte da explicação, trata-se de uma dimensão que, juntamente com a simbólica e a social, é necessária para uma completa conceitualização da identidade (WOODWARD, 2000).

Para entender a noção de identidade, precisa-se examinar a forma como a identidade se insere no “circuito da cultura” (WOODWARD, 2000), bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre a representação (HALL, 1996). Com isso, faz-se necessário examinar as maneiras como as identidades são formadas e os processos que estão aí envolvidos. É necessário também perguntar em que medida as identidades são fixas ou, de forma alternativa, fluidas e cambiantes (WOODWARD, 2000).

Observando-se os sistemas de representação, devem-se analisar a relação entre cultura e significado (HALL, 1996) e compreender quais posições de sujeitos eles produzem e como os sujeitos podem ser posicionados em seu interior.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. [...] Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2000, p. 17).

Com a apropriação dos discursos, outras identidades podem ser construídas, “identidades das quais podemos nos apropriar e que podemos reconstruir para nosso uso. A mídia nos diz como devemos ocupar uma posição de sujeito particular”. (WOODWARD, 2000, p. 17). O objetivo dos anúncios não é apenas vender coisas, mas também projetar nos consumidores imagens com as quais eles possam se identificar, fazendo com que seja possível se verem na imagem ou na personagem apresentada na tela. Atualmente, os objetos de cultura são objetos de consumo. As novelas gráficas *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007), *Adeus tristeza* de Belle Yang (2010), *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016) e *Vincent* de Barbara Stok (2014) são exemplos de objetos sócio-histórico-cultural para consumo, que fazem parte de uma crise em relação ao mundo (GARCÍA, 2012).

Woodward (2000) destaca ainda o poder da representação, sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros.

Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade. [...] A discussão sobre identidades sugere a emergência de novas posições e de novas identidades, produzidas, por exemplo, em circunstâncias econômicas e sociais cambiantes (WOODWARD, 2000, p. 19).

“Identidade” e “crise de identidade” são palavras e ideias empregadas atualmente, por sociólogos e teóricos como características da pós-modernidade, sociedades conceituadas a partir do final do século XX. As sociedades pós-modernas têm passado por um tipo diferente de mudança estrutural, que vem transformando e segmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Essas transformações estão modificando as identidades, alterando a imagem que se tem de sujeitos íntegros. Sua centralidade atual só faz sentido quando vistas no contexto das transformações globais cujas definições ocorrem a partir das características da vida contemporânea.

Essas outras identidades — caricaturalmente simbolizadas, às vezes, pelos jovens que comem hambúrgueres do McDonald’s e que andam pela rua com seus celulares — formam um grupo de “consumidores globais” e que podem ser encontrados em qualquer lugar do mundo e mal se distinguem entre si (WOODWARD, 2000). O sujeito pós-moderno é caracterizado por não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente, e sim por estar, de certa forma, sobrecarregado de identidades.

Assim, na pós-modernidade, a ideia de uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Deve-se falar em identidades possíveis, com as quais o sujeito pode se identificar, ao menos temporariamente. (HALL, 2013). O sujeito pós-

moderno precisa lidar com a abundância de oportunidades oferecidas e, em especial, com a fragilidade de cada uma delas. No âmbito das relações profissionais, pessoais ou íntimas, aplicações de longo prazo não propagam confiança, porque elas não são controláveis. Na pós-modernidade, o mais adequado seria ter as identidades “como um manto leve pronto a ser despido a qualquer momento” (BAUMAN, 2005, p. 37).

A instabilidade é a referência da pós-modernidade, pois nada é feito para durar. A mudança obsessiva e compulsiva é a essência do modo pós-moderno de ser. Dessa forma, as escolhas podem ser mudadas infinitamente para melhor, adequar-se às necessidades ou aos desejos do sujeito.

Ajustar peças e pedaços para formar um todo consciente e coeso chamado “identidade” não parece ser a principal preocupação de nossos contemporâneos, que foram atirados à força e de modo irredimível a uma condição don-juanesca (fugacidade do momento, *grifo meu*) e assim se vêem obrigados a adotar a estratégia correspondente. [...] Uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Seria um presságio da incapacidade de destravar a porta quando a nova oportunidade estiver batendo (BAUMAN, 2005, p. 59).

Consequentemente, as identidades coesas, fixas e solidamente construídas são imediatamente sinalizadas como sintomas de privação social e um estigma do fracasso na vida, da derrota, da desvalorização, da inferioridade social. É como se os sujeitos donos dessas identidades estivessem vivendo em uma prisão, desprovidos de liberdade e discernimento. Tendem a ser classificados como membros da detestada e abominada “subclasse” ou a ser mantidos nos campos de refugiados sem pátria (BAUMAN, 2005).

Não se busca a harmonia na pós-modernidade. Não há interesse em conseguir ajustar os pedaços. É melhor viver infinitamente o jogo do ajustamento (BAUMAN, 2005). Tentar consolidar as identidades na pós-modernidade é ser imerso por uma furiosa onda de desajustes.

O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. Assim, não se pode evitar que ela corte dos dois lados. Talvez possa ser conscientemente descartada (e comumente o é, por filósofos em busca de elegância lógica), mas não pode ser eliminada do pensamento, muito menos afastada da experiência humana. A identidade é luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resolvida a ser devorado (BAUMAN, 2005, p. 83).

Nos dias atuais, a liberdade de mudar qualquer aspecto e aparência da identidade individual é algo que os sujeitos consideram imediatamente acessível ou como uma perspectiva realista para o futuro próximo. Não há dificuldades para assumir a identidade sonhada, porque está, nas lojas, o traje que transformará o sujeito na personagem que ele almeja ser, quer ser visto ou reconhecido como tal. A construção da identidade tornou-se um experimento

infindável. Com isso, o sujeito pós-moderno nunca terá certeza se a identidade exibida é a melhor ou que provavelmente lhe trará maior satisfação (BAUMAN, 2005).

Para Bauman (2005), um dos principais aspectos da Pós-Modernidade é a globalização. Ele caracteriza que o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação. De certa forma, perde-se a identidade nacional. “As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter” (BAUMAN, 2005, p. 96). As forças da globalização estimulam os sujeitos a torcer e moldar as identidades, sem permitir que se fixe a uma delas, mesmo que eles queiram.

Tendo transferido a maior parte de suas tarefas intensivas em mão-de-obra e capital aos mercados globais, os Estados têm muito menos necessidade de suprimentos de fervor patriótico. Até mesmo o patriotismo, o ativo mais zelosamente preservado pelos Estados-nações modernos, foi transferido às forças do mercado e por elas remodelado para aumentar os lucros dos promotores do esporte, do *show business*, de festividades comemorativas e da indústria da *memorabilia* (BAUMAN, 2005, p. 34, destaques do autor).

Com a globalização e o mundo se movendo em alta velocidade e em constante aceleração, os sujeitos não podem mais confiar nas estruturas de referência com base na sua suposta durabilidade e atemporalidade. O Estado-nação não é mais depósito de confiança pública, ele não pode mais afirmar que tem poder suficiente para proteger o seu território e os seus habitantes. Os sujeitos em busca de identidade estão inseguros, flutuando à deriva em busca de abrigos possíveis. Eles não são “mais monitorados e protegidos, cobertos e revigorados por instituições em busca de monopólio — expostas, em vez disso ao livre jogo de forças concorrentes” (BAUMAN, 2005, p. 35). Contudo, nenhum caminho conseguiu até o momento se igualar como porto de escala, à solidez e evidente “naturalidade” do Estado-nação.

A globalização, todavia, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global favorece o distanciamento da identidade em referência à comunidade e à cultura local. Em contrapartida, pode levar a uma resistência que visa fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou induzir ao surgimento de outras configurações de identidade.

Hall (2003) também destaque que a grande propulsora de deslocamento das identidades culturais nacionais, no fim do século XX, é a “globalização”. “As sociedades pós-modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2003, p. 14). Assim como Woodward (2000), o autor destaca que as sociedades pós-modernas são caracterizadas pela “diferença”; isto é, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito”. São identidades a partir das identidades do outro.

O grande impacto da globalização sobre as identidades nacionais é a “compressão espaço-tempo”, a percepção de aceleração dos processos globais, a sensação de que o mundo está menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar podem influenciar de imediato, mesmo distantes, outras pessoas e outros lugares. Assim, “o impacto da globalização sobre a identidade é que o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de *representação*” (HALL, 2003, p. 70, destaque do autor). Dessa forma, a configuração e a reconfiguração de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm resultados devastadores sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas.

Na globalização, os processos globais enfraquecem ou destroem formas nacionais de identidade cultural. As identificações globais são colocadas como superiores à cultura nacional, induzindo ao deslocamento e, algumas vezes, ao apagamento das identidades nacionais.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas — desalojadas — de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem “flutuar livremente”. [...] No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a *identidade*, ficam reduzidas a uma espécie de *língua franca* internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas (HALL, 2003, p. 76, destaques do autor).

A tensão entre o global e o local transforma as identidades, produz, simultaneamente, outras identificações globais e outras identificações locais. Hall (2003) cita três possíveis consequências da globalização, ou seja, da homogeneização das identidades globais:

- a) A globalização caminha em paralelo com um reforçamento das identidades locais, embora isso ainda esteja dentro da lógica da compressão espaço-tempo.
- b) A globalização é um processo desigual e tem sua própria “geometria de poder”.
- c) A globalização retém alguns aspectos da dominação global ocidental, mas as identidades culturais estão, em toda parte, sendo relativizadas pelo impacto da compressão espaço-tempo (HALL, 2003, p. 80).

Analisando as consequências identificadas por Hall (2003), percebe-se que a globalização possui, de certa forma, o poder de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela propõe múltiplas atuações sobre as identidades, fornecendo diversas perspectivas e novas posições de identificação, tornando as identidades mais atuantes, políticas, plurais e distintas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas.

As mudanças, na economia global, têm produzido uma dispersão das demandas ao redor do mundo. A globalização não tem só acelerado a migração e conseqüentemente o surgimento de identidades plurais, mas também de identidades contraditórias, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades. A dispersão das pessoas produz identidades que

são moldadas e localizadas em e por diferentes lugares. Essas outras identidades não somente podem ser desestabilizadas, mas também desestabilizadoras.

Ora para lidar com a desestabilização, ora para preencher esse vazio, algumas comunidades buscam eventos de um passado perdido, como forma de reivindicação e afirmação de sua identidade. Nesses eventos, o passado e o presente exercem um papel importante. A refutação no presente busca justificção para a criação de outras — e futuras — identidades nacionais, evocando origens, mitologias e fronteiras do passado (WOODWARD, 2000).

As mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas. Mesmo que o passado que as identidades atuais reconstroem seja, sempre, apenas imaginado, ele proporciona alguma certeza em um clima que é de mudança, fluidez e crescente incerteza. [...] As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo — num mundo que pode se chamar de pós-colonial. Este é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento (WOODWARD, 2000, p. 25).

Dessa maneira, a competição e o conflito entre as diferentes identidades reforçam o argumento de que existe uma crise de identidade no mundo contemporâneo. Ao buscar no passado formas de autenticar a identidade, o sujeito se depara com diferentes histórias que operam como tentativas de recuperar e reescrever um passado que parece “real” — que poderia validar a identidade reivindicada.

Quando o sujeito fala e se refere ao passado, é sempre a partir de uma posição histórica e cultural específica. Hall (1996) afirma que há duas formas diferentes de se pensar a identidade cultural. A primeira reflete a perspectiva na qual uma determinada comunidade busca recuperar a “verdade” sobre seu passado na “unicidade” de uma história e de uma cultura partilhada. A segunda concepção de identidade cultural observa a questão tanto de “tornar-se” quanto de “ser”. Quando a identidade reivindica o passado, ela é reconstruída. No mais, o passado também sofre uma permanente transformação. Hall (1996) aponta o reconhecimento da identidade, mas não de uma identidade que esteja fixada na rigidez da oposição binária. Ressalta a fluidez da identidade. Aqueles que reivindicam a identidade não se limitam a ser estabelecidos pela identidade, eles são capazes de estabelecer a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum.

Woodward (2000) enfatiza que as mudanças não ocorrem apenas nas escalas global e nacional e na arena política. A formação da identidade ocorre também nos níveis local e pessoal. Os sujeitos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições, que constituem aquilo que Pierre Bourdieu chama de “campos sociais” (famílias, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos). “Qualquer que seja o

campo, ele é objeto de luta, tanto em sua representação quanto em sua realidade” (BOURDIEU, 1997, p. 29). Nesses campos, os sujeitos exercem graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos.

No entanto, com a mudança de perspectivas em relação às identidades, lugares considerados consagrados (trabalho, família, vizinhança) perdem o sentimento de pertencimento que tradicionalmente carregavam. A tendência é trocar uma identidade, escolhida de uma vez para sempre, por uma “rede de conexões”, cuja vantagem sobre os laços fortes e apertados é tornar igualmente fácil conectar-se e desconectar-se (BAUMAN, 2005).

[...] nada nos faz falar de modo mais solene ou prazeroso do que as “redes” de “conexão” ou “relacionamentos”, só porque a “coisa concreta” — as redes firmemente entretecidas, as conexões firmes e seguras, os relacionamentos plenamente seguros — praticamente caiu por terra. [...] se falamos compulsivamente sobre redes e tentamos obsessivamente evocá-las (ou pelo menos evocar os seus fantasmas), a partir de “namoros rápidos” e dos encantamentos mágicos dos “sistemas de mensagens” dos telefones celulares, é porque sentimos dolorosamente a falta das redes seguras que as verdadeiras redes de parentesco, amizade e irmandade de destino costumavam oferecer de maneira trivial, com ou sem os nossos esforços. As agendas dos celulares ocupam o lugar da comunidade que nos falta, e a esperança é que substituam a intimidade perdida. Espera-se que aguentem uma carga de expectativas que lhes é impossível levantar, muito menos sustentar (BAUMAN, 2005, p. 100).

Esse novo modelo ressignifica o modo de encarar as escolhas. Assumir um compromisso e mantê-lo seguro pode parecer muito mais difícil — e, às vezes, desnecessário, graças à facilidade de se assumir outras escolhas — do que antes. Estar sempre em movimento, sempre optando por alguma identidade, antes um privilégio e uma conquista, não é mais, conseqüentemente, uma questão de escolha. Tornou-se uma necessidade, um constrangimento. Adaptar-se à alta velocidade, vista, até então, como uma aventura, converteu-se num ofício insano.

Daí a crescente demanda pelo que poderíamos chamar de “comunidades guarda-roupa”, invocadas a existirem, ainda que apenas na aparência, por pendurarem os problemas individuais, como fazem os frequentadores de teatros, numa sala. Qualquer evento espetacular ou escandaloso pode se tornar um pretexto para fazê-lo. [...] As comunidades guarda-roupa são reunidas enquanto dura o espetáculo e prontamente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos nos cabides. Suas vantagens em relação à “coisa genuína” são precisamente a curta duração de seu ciclo de vida e a precariedade do compromisso necessário para ingressar nelas e (embora por breve tempo) aproveitá-las (BAUMAN, 2005, p. 37).

Nesse sentido, ao olhar um determinado sujeito, enxerga-se como sendo a “mesma pessoa”, mas não é difícil perceber que diferentes contextos fazem os sujeitos se envolverem em distintos significados sociais. Dizendo de outra forma: diferentes “identidades” envolvidas em distintas ocasiões possibilitam as mais variadas representações e posicionamentos. Assumir diferentes identidades é uma necessidade da vida pós-moderna, porém tais identidades podem

estar em conflito, pois o que é exigido por uma identidade interfere nas exigências de outra. “As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições” (WOODWARD, 2000, p. 33).

A política de identidade foi bastante importante para os “novos movimentos sociais” que surgiram no Ocidente, nos anos 60, e, especificamente, após 1968, com a rebelião estudantil, o ativismo pacifista e antibélico e as lutas pelos direitos civis. Esses movimentos desafiaram o *establishment* e suas hierarquias burocráticas, questionando particularmente as políticas “reversionistas” e “estalinistas” do bloco soviético e as limitações da política liberal ocidental.

A política de identidade era o que definia esses movimentos sociais, marcados por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela é produzida e como é contestada. A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica (WOODWARD, 2000, p. 34).

Por um lado, a celebração da singularidade do grupo, que é a base da solidariedade política, pode se traduzir em afirmações essencialistas. Por outro lado, alguns dos “novos movimentos sociais”, incluindo o movimento das mulheres, têm adotado uma posição não essencialista com relação à identidade e tem enfatizado que as identidades são fluidas, não são essências fixas, não estão presas a diferenças que seriam permanentes e valeriam para todas as épocas. (WEEKS, 1994 *apud* WOODWARD, 2000). Alguns membros dos “novos movimentos sociais” têm reivindicado o direito de construir e assumir a responsabilidade de suas próprias identidades (WOODWARD, 2000).

Os “novos movimentos sociais” têm debatido duas concepções que presumem o caráter fixo da identidade. A primeira está apoiada na classe social, constituindo o chamado “reducionismo de classe”. Essa concepção apoia-se na análise que Marx fez da relação entre base e superestrutura, na qual as relações sociais são vistas como determinadas pela base material da sociedade, alegando-se, dessa forma, que as posições de gênero podem ser “deduzidas” das posições de classe social. A segunda tem sido debater o essencialismo da identidade e sua fixidez como algo “natural”, ou seja, como uma categoria biológica. A política de identidade não é uma luta entre sujeitos naturais; é, sim, uma luta em favor da própria expressão da identidade, na qual permanecem abertas às possibilidades para valores políticos que podem validar tanto a diversidade quanto a solidariedade (WOODWARD, 2000).

Em suma, a principal contribuição da política de identidade foi por uma política da *diferença* (elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos) que subverte a estabilidade das categorias biológicas e a construção de oposições binárias.

A identidade é vista como contingente; isto é, como produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares. [...] A marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade. A diferença é produzida por meio dos sistemas simbólicos (WOODWARD, 2000, p. 39).

Como se vê, as identidades são produzidas por meio da manifestação da diferença. A manifestação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. Assim, a identidade não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença — a simbólica e a social — são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios (WOODWARD, 2000).

Woodward (2000), baseando-se na concepção de Durkheim, aponta, por meio da organização e ordenação das coisas de acordo com sistemas classificatórios, que o significado é produzido. Os sistemas de classificação dão ordem à vida social, sendo afirmados nas falas e nos rituais. É necessário compreender os significados partilhados na vida social e examinar como eles são classificados simbolicamente. O objetivo é perceber que, por meio da construção de sistemas classificatórios, a cultura proporciona os meios pelos quais se dá sentido ao mundo social e se constroem significados. Entende-se por “cultura” os sistemas partilhados de significação entre determinados sujeitos de uma sociedade, que estabelecem um consenso sobre como classificar, com o propósito de manter uma certa ordem social.

As culturas fornecem sistemas classificatórios, determinando fronteiras simbólicas entre o que está incluído e o que está excluído, definindo, por sua vez, o que constitui uma prática cultural aceita ou não. A classificação é assim estipulada pela *diferença*. Os sistemas classificatórios por meio dos quais o significado é produzido dependem de sistemas sociais e simbólicos. Como já foi dito, os sistemas classificatórios são construídos, sempre em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas.

Ao usar o termo “identidade”, muitas das vezes se atrela a ele “subjetividade”. “O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade” (WOODWARD, 2000, p. 55).

A pós-modernidade proporciona ainda a perda de um “sentido de si”, que é chamado, em alguns casos, de deslocamento ou descentração do sujeito. O deslocamento é algo positivo, porque ele desarticula as identidades estáveis do passado e também abre a possibilidade de outras articulações, a criação de outras identidades, a produção de outros sujeitos. Hall (2003) concorda com Bauman (2005) ao analisar que “esse duplo deslocamento, tanto de seu lugar de mundo social e cultural quanto de si mesmo — constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo” (HALL, 2003, p. 09).

Hall (2003) examina três concepções muito diferentes de identidade, sintetizando-as da seguinte forma:

- a) Sujeito do Iluminismo — um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação. Permanecia “idêntico” ao longo da existência;
- b) Sujeito sociológico — não era autônomo e autossuficiente, era formado na “interação” entre o eu e a sociedade;
- c) Sujeito pós-moderno — não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, estando sempre à mercê da instabilidade, fragmentação e do deslocamento (HALL, 2003).

Hall (2003, p. 13) argumenta que, “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão continuamente deslocadas”. Para ele, quando o sujeito sente que possui uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construiu uma cômoda história sobre si mesmo ou uma confortadora “narrativa do eu”.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (HALL, 2003, p. 13).

As identidades pós-modernas estão sendo fragmentadas, graças à desagregação e ao deslocamento. O deslocamento é descrito através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno. Os avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridos no pensamento, no período da pós-modernidade (a segunda metade do século XX), provocaram o descentramento do “sujeito” do Iluminismo, até então, tratado como tendo uma identidade fixa e estável. Hall (2003) apresenta cinco descentramentos cuja função é repensar a maneira de ver o sujeito: 1) o trabalho de Marx; 2) a descoberta do inconsciente por Freud; 3) o trabalho de Ferdinand de Saussure; 4) o trabalho de Michel Foucault e o 5) impacto do feminismo como crítica teórica e movimento social. Para este trabalho, são relevantes o primeiro, o segundo, o quarto e o quinto descentramentos.

A respeito do primeiro descentramento, a obra de Marx pertence ao século XIX; porém, na década de 1960, seu trabalho foi redescoberto e reinterpretado com base na afirmação de que “os homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas” (HALL, 2003, p. 34). Esse mote foi lido no sentido de que os sujeitos não poderiam, de nenhuma forma, ser os “autores” ou os agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com base em condições históricas produzidas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e culturais que lhes foram dados por gerações anteriores.

No segundo, há a descoberta do inconsciente por Freud. As identidades, a sexualidade e a estrutura dos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente. E funcionam de acordo com uma “lógica” muito diferente daquela da Razão, desconstruindo o conceito do sujeito cognoscente e racional, provido de uma identidade fixa e unificada. Há algo imaginário sobre a unidade da identidade, mas ela está sempre “em processo”.

O terceiro descentramento está associado com o trabalho do linguista Ferdinand de Saussure, o qual teorizava que os sujeitos não são, em nenhum sentido, os “autores” das afirmações que fazem ou dos significados que expressam na língua (HALL, 2013). Eles podem utilizar a língua para produzir significados apenas se posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de uma cultura. Para Saussure, sob a perspectiva de Hall (2003), falar uma língua não é expressar apenas os pensamentos interiores e originais; significa ir além, ativar o imenso repertório de significados que já estão embutidos na língua e nos sistemas culturais.

Em relação ao quarto descentramento, no decorrer dos seus estudos, Foucault produziu uma espécie de “genealogia do sujeito moderno, configurando um novo tipo de poder, denominado “poder disciplinar” e desenvolvido no decorrer do século XIX. O poder disciplinar está envolvido, em primeiro lugar, com a regulação. Nesse sentido, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo. Os locais são as novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX (oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas, etc.), com a função de “policar” e disciplinar as populações modernas.

Por fim, observa-se o quinto descentramento, o feminismo, que surgiu junto com o grupo de “novos movimentos sociais” nos anos sessenta, paralelamente com as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibélicos, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários do “Terceiro Mundo”, os movimentos pela paz e tudo o que está

relacionado com “1968”. Com a consolidação dos descentramentos, cria-se um espaço para as identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas do sujeito pós-moderno.

Finalizando, a trajetória da construção identitária é permeada por conflitos e incertezas. A tarefa de construir uma identidade própria, torná-la coesa e expô-la à aprovação pública exige que o sujeito tenha atenção constante, um cabedal de recursos para atender às demandas de manutenção e um ânimo para enfrentar dias sem descanso. Para Bauman (2005), apesar de tudo, é possível que o sujeito se confronte várias vezes com a tarefa da “auto-identificação”. Por sinal, esta possui pouca chance de ser concluída satisfatoriamente. Ao final, o sujeito perceberá que ainda está dividido entre uma identidade do seu gosto e escolha e o medo que, uma vez assumida essa identidade, ele ainda permaneça com a sensação de incerteza.

3.2 MEMÓRIAS

Neste espaço, as memórias serão analisadas a partir dos estudos de Santo Agostinho (1980), Pollak (1989; 1992), Nora (1993), Bosi (1994), Le Goff (1994), Bergson (2006) e Candau (2016). Para uma maior compreensão e entendimento das ideias defendidas, julga-se necessária uma articulação com os posicionamentos de Woodward (2000), Hall (1996; 2003) e Bauman (2005), a fim de entrelaçar as concepções memorísticas e identitárias do sujeito na pós-modernidade.

3.2.1 Memórias e identidades: vínculos

Cada sujeito possui “palácios da memória” (SANTO AGOSTINHO, 1980, p. 215). A memória é um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio do sujeito (POLLAK, 1992). A memória é a propriedade de conservar certas informações, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 1994). Nesse sentido, “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”. (LE GOFF, 1994, p. 476, destaque do autor) A memória e as identidades estão indissoluvelmente ligadas (CANDAU, 2016).

Candau (2016) afirma que as concepções de memória e as de identidade tal como a noção de cultura são essenciais para aqueles que possuem algum interesse no campo das Ciências Humanas e Sociais, em especial, a maneira como se dá o jogo da memória. A memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado. “A busca memorial

é então considerada como uma resposta às identidades sofredoras e frágeis que permitiria apoiar um futuro incerto em um passado reconhecível” (CANDAUI, 2016, p. 10). A memória e a identidade estão indissoluvelmente ligadas. Com a memória, o sujeito possui a ilusão de que o passado não está definitivamente inacessível, porque é possível revivê-lo graças à lembrança. A memória constitui a vida de cada um e atua na construção da identidade do sujeito.

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, um mito, uma narrativa. Ao final, resta apenas o esquecimento (CANDAUI, 2016, p. 16).

Há laços genuínos entre memória e identidade e a certeza de que a memória, faculdade primeira, alimenta a identidade. A memória é a identidade em ação. O jogo da memória é mostrar que a identidade é feita de lembranças e esquecimentos. “Não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade, pelo menos individualmente” (CANDAUI, 2016, p. 19).

Santo Agostinho (1980) acredita que cada sujeito tem em sua posse “palácios da memória”. Trata-se de um grande espaço para guardar as imagens das coisas vividas. “Chego ao campo e vastos “palácios da memória” onde estão tesouros de inumeráveis imagens trazidas por percepções de toda espécie” (SANTO AGOSTINHO, 1980, p. 215). Nos “palácios da memória”, escondem-se os pensamentos e as percepções, tudo aquilo que o esquecimento não levou. Quando o sujeito dá a ordem, comparecem diante de si todas as imagens que deseja. Saem de lá todas as sensações, a luz, as cores e as formas dos corpos. Se assim desejar, terá também ao seu dispor, todas as espécies de sons, cheiros e sabores.

O grande receptáculo da memória — sinuosidades secretas e inefáveis, onde tudo entra pelas portas respectivas e se aloja sem confusão — recebe todas estas impressões, para as recordar e revistar quando for necessário. Todavia, não são os próprios objetos que entram, mas as suas imagens: imagens das coisas sensíveis, sempre prestes a oferecer-se ao pensamento que as recorda (SANTO AGOSTINHO, 1980, p. 216).

Para o autor, não é possível explicar com clareza como essas imagens se formaram, apesar de todo sujeito conhecer os sentidos que foram recolhidos e escondidos em seu interior. A plenitude da existência dos “palácios da memória” é a capacidade de representação dos sentidos que foram acumulados e transferidos à lembrança, portadora de todas as imagens.

Tudo isso realizo no imenso palácio da memória. Aí estão presentes o céu, a terra e o mar com todos os pormenores que neles pude perceber pelos sentidos, exceto os que já esqueci. É lá que me encontro a mim mesmo, e recordo as ações que fiz, o seu tempo, o seu lugar, e até os sentimentos que me dominavam ao praticá-las. É lá que estão também todos os conhecimentos que recordo, aprendidos ou pela experiência própria ou pela crença no testemunho de outrem. Deste conjunto de idéias, tiro analogias de coisas por mim experimentadas ou em que acreditei apoiado em experiências anteriores. Teço umas e outras com as passadas. Medito as ações futuras,

os acontecimentos, as esperanças. Reflito em tudo como se me estivesse presente (SANTO AGOSTINHO, 1980, p. 216).

A memória surge como o que dá sentido, significado. Para Nora (1993, p. 9), “A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente [...] ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções”.

Pollak (1992) destaca que, na maioria das memórias, existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis. Os elementos que constituem as memórias, em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo, são os acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual o sujeito se sente pertencer. São acontecimentos dos quais o sujeito nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanha proporção que, no final das contas, é quase impossível que ele consiga saber se participou ou não desses acontecimentos. O autor argumenta ser perfeitamente possível que, por meio da socialização política ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado tão forte que é admissível falar numa memória quase herdada.

Bosi (1994, p. 55) discute o caráter livre, espontâneo da memória, em que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”.

Para Candau (2016), a imagem que se deseja oferecer de si mesmo a partir de elementos do passado é sempre pré-construída pelo que é no tempo da evocação. Ele destaca que a pré-construção e a reconstrução se organizam em torno de um núcleo de sentidos, construídos por elementos do passado relativamente estabilizados, sem mudanças desde sua percepção inicial.

Também deve ser considerado o trabalho da própria memória em si, afirma Pollak (1992). Cada vez que uma memória está consideravelmente construída, ela realiza um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade e de organização.

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações, etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis (POLLAK, 1989, p. 09).

Uma das funções fundamentais da memória é manter um quadro de referências e de pontos de referência. Mas, para isso ocorrer, é necessário preservar a coesão interna e defender

as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum. “O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo” (POLLAK, 1989, p. 10).

Memória é onde o coração mora. É sentimento. É um pequeno hóspede que desesperadamente avisa sua presença. “Não há dúvida que a memória é como o ventre da alma [...] Quando tais emoções se confiam à memória, podem ali encerrar-se depois de terem passado” (SANTO AGOSTINHO, 1980, p. 223). É preciso compreender a influência da memória na construção identitária do sujeito.

Eis-me nos campos da minha memória, nos seus antros e cavernas sem número, repletas, ao infinito, de toda a espécie de coisas que lá estão gravadas, ou por imagens, como os corpos, ou por si mesmas, como as ciências e as artes, ou então, por não sei que noções e sinais, como os movimentos da alma, os quais, ainda quando a não agitam, se enraízam na memória, posto que esteja na memória tudo o que está na alma. Percorro todas as paragens. Vou por aqui e por ali. Penetro por toda parte quanto posso, sem achar fim. Tão grande é a potência da memória e tal o vigor da vida que reside no homem vivente e mortal! (SANTO AGOSTINHO, 1980, p. 227).

A memória é um dos caminhos para se alcançar as coisas inatingíveis. Para Santo Agostinho (1980), a memória sensitiva conserva a imagem do objeto perdido, à medida que a memória intelectual guarda a sua ideia. Todos os conceitos, os sentimentos, as resoluções, as ideias somente existem se residirem na memória, emergindo por meio das lembranças ou sucumbindo-se pelo esquecimento.

Na maior das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias e hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção se alterou e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e valor (BOSI, 1994, p. 55).

A memória é formada por pessoas, personagens. Refere-se a personagens realmente encontradas no decorrer da vida e citadas como exemplos, indiretamente. Porém, elas se transformam quase que em conhecidas. Também existem as personagens que não pertenceram necessariamente ao espaço-tempo do sujeito. Além dos acontecimentos e das personagens, deve-se considerar os lugares. Existem lugares da memória, ligados particularmente a uma lembrança, que podem não só ser pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico.

Pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independente da data real em que a vivência se deu. Na memória mais pública, nos aspectos mais públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são os lugares de comemoração. Os monumentos aos mortos, por exemplo, podem servir de base a uma relembração de um período que a pessoa viveu por ela mesma, ou de um período vivido por tabela. Para a minha geração na Europa este é o caso da Segunda Guerra Mundial (POLLAK, 1992, p. 03).

Por isso, lugares muito longínquos, fora do espaço-tempo da vida de um sujeito, podem compor um lugar importante para a memória do grupo e conseqüentemente do próprio sujeito, seja por acontecimentos vividos pelo grupo, seja por pertencimento a esse grupo. Esses três elementos — acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos direta ou indiretamente — podem com certeza dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente construídos em fatos concretos. Entretanto, podem se tratar também da projeção de outros eventos (POLLAK, 1992).

Além dessas diferentes projeções, que podem ocorrer em relação a eventos, lugares e personagens, existe o problema dos vestígios datados da memória, isto é, aquilo que fica registrado como data exata de um acontecimento. Por conta da experiência de uma pessoa, de sua inscrição na vida pública, as datas da vida privada e da vida pública serão ora assimiladas, ora estritamente separadas, ora faltarão no relato ou na biografia.

A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória (POLLAK, 1992, p. 04).

Há também um forte predomínio da memória sobre uma cronologia política específica, a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas, pois “a memória é um fenômeno construído” (POLLAK, 1992, p. 04), sempre no âmbito individual. Os modos de construção, por outro lado, podem tanto ser conscientes como inconscientes. “O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização” (POLLAK, 1992, p. 05). Para o autor, há um vínculo fenomenológico muito íntimo entre a memória e o sentimento de identidade.

No entanto, as noções de “identidade” e “memória” são ambíguas, pois ambas estão inseridas no campo das *representações*, referindo-se a um *estado* em relação à primeira e uma *faculdade* em relação à segunda. Candau (2016) se propõe a examinar três diferentes manifestações da memória:

1) Memória de baixo nível ou protomemória: nela se constituem os saberes e as experiências mais resistentes e mais bem compartilhadas pelos membros de uma sociedade, incluindo-se a memória procedural — a memória repetitiva ou memória-hábito de Bergson (1999), a memória social incorporada. Trata-se do conhecimento prático que permite agir quando necessário sem que se pergunte como deve agir, o *habitus*, “conhecimento pelo corpo” Bourdieu (2004). O passado não é representado, mas age pelo corpo ou, mais exatamente, “está presente agindo nas disposições que ele produziu” (CANDAU, 2016, p. 23);

2) Memória propriamente dita ou de alto nível: a memória de recordação ou reconhecimento; evocação deliberada ou invocação involuntária de lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma memória enciclopédica (saberes, crenças, sensações, sentimentos etc.);

3) Metamemória: a representação que cada sujeito faz de sua própria memória, o conhecimento que tem dela e do outro, o que diz dela, dimensões que remetem ao “modo de afiliação de um indivíduo a seu passado” (CANDAU, 2016, p. 21), a construção explícita da identidade. A memória é, desse modo, uma memória reivindicada, ostensiva.

A protomemória e a memória de alto nível necessitam diretamente da *faculdade* da memória. A metamemória é uma *representação* relativa a essa faculdade. As três definições podem ser igualmente conceitos científicos, desde que o interesse seja as memórias individuais. Essas diferentes definições são apropriadas para explicar a realidade experimentada por um sujeito consciente. Nesse sentido, “A perda de memória é, portanto, uma perda de identidade” (CANDAU, 2016, p. 59). Ela motiva o esvaziamento do sujeito, restando-lhe apenas o momento presente, suas capacidades conceituais e cognitivas danificam-se e provocam o desaparecimento da identidade. Dessa forma, produz um pensamento sem duração e não há lembrança. O fato de olhar para si mesmo, sua formação e expressão é um trabalho de memória moldado em três direções distintas: uma memória do passado, uma memória da ação e uma memória de espera.

Sob esse viés, a relação que se tem com o tempo é tridimensional. Somente a ação conjugada e unificada dessas diferentes memórias pode ajudar o sujeito a conceituar, para aceitar a sua inscrição em um tempo que é sempre ambivalente e trágico. Cada sujeito constrói sua identidade no decorrer do tempo, o qual, imediatamente, o altera de maneira irreversível. Quando se percebe, já é tarde demais.

“A função da memória afeta as grandes categorias psicológicas tais como o Tempo e Eu” (CANDAU, 2016, p. 61). Da memória, emerge a personalidade do sujeito, o sentimento de continuidade temporal, condição necessária de representação do Eu. Por meio da memória, o sujeito percebe e compreende continuamente a si mesmo e ao mundo, manifesta suas opiniões a esse respeito, estrutura-as e coloca-as em ordem tanto no tempo como no espaço, dando-lhe sentido. “Desse ponto de vista se afirma o caráter ambivalente da memória no jogo identitário, pois ela pode simultaneamente organizar ou desorganizar a construção de uma imagem satisfatória de si própria” (CANDAU, 2016, p. 64).

A nomenclatura, a memória e a identidade estabelecem relações muito fortes. O nome é sempre uma questão identitária e memorial. Mas não é convincente apenas nomear para identificar, é preciso conservar a memória dessa nomenclatura.

Todo dever de memória passa em primeiro lugar pela restituição de nomes próprios. Apagar o nome de uma pessoa de sua memória é negar sua existência; reencontrar o nome de uma vítima é retirá-la do esquecimento, fazê-la renascer e reconhecê-la conferindo-lhe um rosto, uma identidade (CANDAU, 2016, p. 68).

A memória de um sobrenome, isto é, a permanência no tempo de uma identidade dada, é uma razão fundamental da totalização existencial. Entretanto, a identidade de um sujeito não pode ser realmente ou totalmente rememorada, pois “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” (BOSI, 1994, p. 39).

Para Candau (2016, p. 70), a rememoração “é contá-la, fazer uma ‘narrativa de identidade’, um ‘discurso de apresentação de si’ que terá a forma de uma ‘totalidade significativa’”. Essa narração está no princípio da totalização existencial, uma reconstrução de si. Contar uma história não é uma simples repetição, e sim um real ato de criação. (CANDAU, 2016). A reconstrução só é possível com o distanciamento do passado. A partir dele, é feita uma mistura complexa de história e ficção, de verdade factual e verdade estética. A aptidão é dominar o passado para inventariar o não vivido, e sim o que fica do vivido.

O narrador parece colocar em ordem e tornar coerente os acontecimentos de sua vida que julga significativos no momento mesmo da narrativa: restituições, ajustes, invenções, modificações, simplificações, “sublimações”, esquematizações, esquecimentos, censuras, resistências, não ditos, recusas, ‘vida sonhada’, ancoragens, interpretações e reinterpretções constituem a trama desse ato de memória que é sempre uma excelente ilustração das estratégias identitárias que operam em toda narrativa (CANDAU, 2016, p. 71).

A recordação que rege essa tentativa de acesso a si mesmo obedece sempre a uma “teleologia linear” e converte um passado feito de rupturas e descontinuidade em uma linha que religa o que estava desatado. A partir dessas linhas dispersas de seu passado, o sujeito que redimensiona sua vida as coloca sobre um eixo temporal contínuo, pressupondo poder rememorar sua vida inteira. Segundo Candau (2016, p. 74), “todo aquele que recorda domestica o passado e, sobretudo, dele se apropria, incorpora e coloca sua marca em uma espécie de selo memorial que atua como significante da identidade”.

Pollak (1992) dialoga sobre o sentimento de identidade no seu sentido mais superficial, da imagem de si, para si e para os outros. Faz-se necessário acreditar na sua própria representação e ser percebido pelos demais sujeitos. Portanto, pode-se dizer que “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, [...] do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p. 05).

A amplitude da memória do tempo passado terá um efeito direto sobre as representações de identidade. O tempo não é visto como uma quantidade mensurável, e sim como uma qualidade associativa e emocional que alude às representações que fazem os sujeitos

de um grupo sobre sua identidade e sua história. “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro (LE GOFF, 1994, p. 477).

O sujeito transita entre memória e esquecimento, porque nem tudo o que é memorizável é memorável, porque nem tudo pode sê-lo, “só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica” (NORA, 1993, p. 21). Para o tempo ter realidade, é preciso que se ofereça um conteúdo, uma matéria de acontecimentos ao pensamento, eventos que serão objetos de escolha e hierarquização.

Nas escolhas dos acontecimentos destacados, esse ordenamento das referências memoriais, é preciso observar o trabalho de construção da identidade que vai se fundar sobre os *memoranda*, quer dizer, as coisas ‘dignas de entrar na memória’. [...] o memorável, ‘longe de ser o passado registrado ou um conjunto de arquivos, é um saber no presente, operando por reinterpretções, mas cujas variações incessantes não são perceptíveis no interior da tradição falada. [...] o campo do memorável mobilizado no quadro das estratégias identitárias se constituirá a partir de um certo número de referências temporais, [...] em que o mais significativo é, de um lado, o momento qualificado como o de origem e, de outro, a experiência fenomenológica do acontecimento (CANDAUI, 2016, p. 95).

A memória se desenvolve essencialmente no interior de um tempo privado, íntimo. Na história vivida se apoia a memória. “Quando um grupo é amputado da memória de suas origens, a elaboração que seus membros fazem da identidade (quer dizer, sua representação) se torna complexa e incerta” (CANDAUI, 2016, p. 96). O autor ainda ressalta que determinados acontecimentos são responsáveis por construir a origem do grupo e, por isso, constituem-se como fundamentos históricos dos locais de identidade. A partir desses acontecimentos, organizam-se as representações identitárias por meio de um eixo temporal, uma trajetória marcada por essas referências, os acontecimentos. Para Candau (2016), um tempo vazio de acontecimentos, é um tempo vazio de lembranças.

Os fatos são como átomos, constroem a identidade narrativa do sujeito e garantem a sua estrutura. Pode-se afirmar que a história de vida de cada sujeito é constituída pelos acontecimentos considerados por ele como significativos pela ótica de sua identidade. Quando age a memória, o acontecimento rememorado está sempre em relação íntima com o presente do narrador, ou seja, com o tempo de instância da palavra.

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p. 47).

A memória é o resultado da transmissão de um capital de lembranças e esquecimentos. A mobilização da memória é a transmissão. Há duas formas modernas de expansão da memória e da transmissão, capazes de exercer efeito sobre as representações identitárias. A primeira é a

hipertrofia memorial, relacionada com a proliferação de traços: atualmente, grupos e sujeitos possuem uma forte tendência a fabricar e deixar traços e, sobretudo, consagram imensos esforços para conservá-los e transmiti-los sob a forma de impressões, relíquias, vestígios, ruínas, arquivos e objetos mais ou menos perturbadores. A segunda é a exteriorização da memória, a qual se manifesta por uma fartura de imagens (difundidas continuamente, tratadas, estocadas) qualificada como “iconorreia” (CANDAU, 2016).

Todavia, os discursos feitos sobre a decadência da sociedade atual, demonstram de forma paradoxal, que tanto a exuberância de traços quanto a iconorreia contemporânea produzem a confusão e o esquecimento. São dados como a expressão de um transtorno identitário acarretado pela incapacidade de lidar com a angústia da perda que acompanha toda a vida humana (CANDAU, 2016).

Dessa forma, as identidades pós-modernas são caracterizadas pela incerteza e o anseio de segurança, pela sensação de constante deslocamento e suposta perda identitária. A angústia é eminente ao desespero de se agarrar a qualquer possibilidade remota de identificação. “Transmitir uma memória e fazer viver, assim, uma identidade não consiste, portanto, em apenas legar algo, e sim uma maneira de estar no mundo” (CANDAU, 2016, p. 118). Por isso, toda projeção identitária é fruto de recursos memoriais, com o intuito de promover a afirmação do sujeito. A memória é composta por detalhes, é alimentada por lembranças vagas, globais e flutuantes, particulares e simbólicas, sensíveis a todos os meios de propagação, julgamento ou exibição. Nutre as estratégias identitárias.

Na memória genealógica e familiar, o jogo da memória e da identidade se instaura com mais facilidade. O conjunto de lembranças que compartilham os membros de uma mesma família nutre a identidade particular dessa família. A genealogia pode ser descrita como uma “busca obsessiva de identidade” e se mostra mais forte quanto mais os sujeitos experimentam o sentimento de se distanciarem de suas “raízes”. Ela se alimenta dos jogos identitários no presente, aos quais se rendem o passado.

Não se deve romper o fio da memória. Para isso, o registro em alta tecnologia (vídeos, fotos, documentos) da trajetória familiar é apresentado como um suporte eterno, “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão” (BOSI, 1994, p. 54). A transmissão que toda genealogia procura é, antes de tudo, a de si mesmo: salvando a memória de seus ancestrais, ela protege também a sua. A memória familiar é o princípio organizador da identidade do sujeito em diferentes modalidades. A reapropriação está em jogo quando se fala do passado familiar, em que cada sujeito mobiliza as funções de revivescência e reflexividade. A memória familiar é para o

sujeito, ao mesmo tempo, a consciência de uma ligação e a consciência de uma separação (CANDAUI, 2016).

Outra espécie de memória que muito contribui para a formação das identidades é a memória das tragédias. Ela é uma memória forte, classificada por Candau (2016, p. 151) como “memória dos sofrimentos e memória dolorosa, memória do infortúnio”. Essa memória predispõe um compartilhamento por muito tempo por aqueles que sofreram ou cujos parentes e/ou amigos tenham sofrido, alterando profundamente suas personalidades. “Ascendências trágicas ou vergonhosas atingem, assim, de maneira diferenciada, mas sempre muito poderosa, a memória genealógica de um indivíduo ou de um grupo, influenciando, portanto, em suas identidades” (CANDAUI, 2016, p. 155).

A busca memorial se manifesta também por meio do patrimônio que atua como um “aparelho ideológico da memória: a conservação sistemática dos vestígios, relíquias, testemunhos, impressões, traços [...] a história do patrimônio é a história da construção do sentido de identidade” (CANDAUI, 2016, p. 159). Especificamente, a história dos “imaginários de autenticidade” guia as políticas patrimoniais. Para tais imaginários, as relíquias da memória se transformam nas relíquias de identidade que se busca no passado, pois, de acordo com Candau (2016), a prática da memória obedece a uma projeção de afirmação de si mesma.

Portanto, a reivindicação patrimonial deve ser interpretada como diversa, dividida, multiforme, sendo o fiel reflexo da diversidade e da variedade de lógicas identitárias. A devoção patrimonial contemporânea, longe de significar um retorno às grandes memórias organizadoras, predispõe, ao contrário, seu distanciamento. Hoje, as memórias organizadoras são destruídas ou elas próprias desaparecem. Porém, simultaneamente, outras memórias nascem menos expansivas, mais particulares, mais abundantes e robustas. “Essas memórias são os fundamentos de identidades em recomposição, que na maior parte do tempo hesitam entre as tentações hegemônicas e o consentimento a um tipo de relativismo memorial” (CANDAUI, 2016, p. 193). As grandes memórias organizadoras não se limitam à construção de identidades, buscam o oposto: a disposição de novos recursos, a possibilidade de exercer de maneira mais plena o pensamento selvagem, aquele que procura identificar, nomear, classificar, categorizar, ordenar o mundo e ter seu lugar nele (CANDAUI, 2016).

Pollak (1992) caracteriza a identidade social à imagem de si, para si e para os outros. Contudo, há um segmento dessas definições que inevitavelmente escapa ao sujeito e, por conseguinte, ao grupo. Tal segmento, é o Outro. “Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros” (POLLAK, 1992, p. 05).

Durante o percurso de construção identitária, o sujeito terá que lidar com os critérios de aceitabilidade, de admissibilidade e de credibilidade, realizável por meio da negociação direta com outros sujeitos.

Construir passados é fundamental para perceber-se e perceber suas identidades. Candau (2016) enfatiza que, ao manipular o passado pessoal, familiar e regional, o sujeito se envolve em um processo de criação de si mesmo.

[...] na verdade o passado se conserva por si mesmo, automaticamente. Inteiro, sem dúvida, ele nos segue a todo instante: o que sentimos, pensamos, quisemos desde nossa primeira infância está aí, debruçado sobre o presente que a ele irá se juntar, forçando a porta da consciência que gostaria de deixá-lo de fora (BERGSON, 2006, 47).

Ao revisitar os acontecimentos memorizados, o sujeito ajusta o passado aos jogos identitários do presente. “Cada homem particular se considera depositário de uma “memória-dever” que “obriga a recordar e recobrir de pertencimento o princípio e o segredo da identidade” (CANDAU, 2016, p. 184).

Na pós-modernidade, a construção de identidades poderosas e estáveis deu lugar às identidades plurais, fragmentadas e móveis. Além do mais, é responsabilidade do sujeito elaborar uma relação consigo e com o mundo, pressupondo que ele deve encarar duas verdades, as quais possui dificuldade em aceitar: 1) que morrerá e 2) que será esquecido. Ambas significam a destruição da sua identidade (CANDAU, 2016). A segunda verdade é a que sustenta suas ações e é a mais terrível. A partir dela, emana o desejo de fazer memória, deixar seus traços, sua marca, seu sinal, criar, construir, ter filhos, transmitir, assumir sua posteridade, esperando, assim, afastar o esquecimento ou, pelo menos, despistá-lo. Durante todo o percurso identitário, o sujeito trabalhará em manter uma memória justa, que atenda ao equilíbrio entre a memória do passado, a memória da ação e a memória de espera.

Concluindo, os conceitos abordados por Santo Agostinho (1980), Pollak (1989; 1992), Bosi (1994), Le Goff (1994), Nora (1993), Bergson (2006) e Candau (2016) dialogam com as ideias defendidas por Woodward (2000), Hall (1996; 2003) e Bauman (2005). Passear pelos “palácios da memória” (SANTO AGOSTINHO, 1980) à procura de pensamentos e percepções remetem à redescoberta do passado como parte do processo de construção da identidade. (WOODWARD, 2000). Além disso, as relações sociais alimentam as identidades do sujeito, ele não nasce pronto. Mas ressignifica-se conforme as influências sociais recebidas (HALL, 2003). Das experiências e vivências adquiridas, ficam as lembranças que a memória grava como força identitária.

A identidade como convenção social (BAUMAN, 2005) ocorre na presença, no olhar e na aceitação do Outro (POLLAK, 1992). A representação identitária é conjugada não só para o próprio sujeito, mas também para o mundo e as relações no seu interior (HALL, 2003). Ao manipular o passado, o sujeito se envolve em um processo de criação de si mesmo, uma reconstrução de dados e acertos sociais (CANDAU, 2016). O passado é uma forma de autenticar as identidades, uma tentativa de recuperar e validar as identidades reivindicadas. (WOODWARD, 2000). Todos os afetos passados estão encerrados na memória. Se ela faltar, nada poderá ser dito. (SANTO AGOSTINHO, 1980). Toda representação identitária é fruto de recursos memorísticos, de uma posição histórica e cultural (HALL, 2003), sem esquecer que o Outro também contribui na construção desse “museu de acontecimentos” (CANDAU, 2016). Por isso, toda narrativa do Eu é concebida a partir das coisas vividas ou fabuladas no ventre da alma, na memória (SANTO AGOSTINHO, 1980).

No mais, a trajetória da construção identitária não tem fim. Logo, o sujeito pós-moderno precisa ter à sua disposição inúmeras bagagens memorísticas para atender às demandas de ressignificação, conjugadas não só ao seu próprio tempo e espaço, mas também e principalmente em exposição e aprovação do Outro (BAUMAN, 2005).

CAPÍTULO 4

ALGUNS ASPECTOS DA NOVELA GRÁFICA

A *graphic novel*⁵, assim conceituada por Eisner (2005, p. 142), “é uma combinação de texto, seja narrativo, seja em diálogo (balões), integrado com arte disposta de forma sequencial”. Nas últimas três décadas, um novo horizonte se abriu com o surgimento da novela gráfica, uma espécie de narrativa em quadrinhos em formato longo⁶ que hoje é o “tipo de literatura” que mais cresce nos Estados Unidos. Nesse sentido, Vilela (2016, p. 13) também confirma “graphic novel (“romance gráfico”, termo usado para se referir a uma história em quadrinhos mais longa e comercializada na forma de livro)”. No entanto, esforços anteriores na *literatura* de narrativa gráfica abordaram essa forma com uma eliminação quase total de palavras (EISNER, 2005).

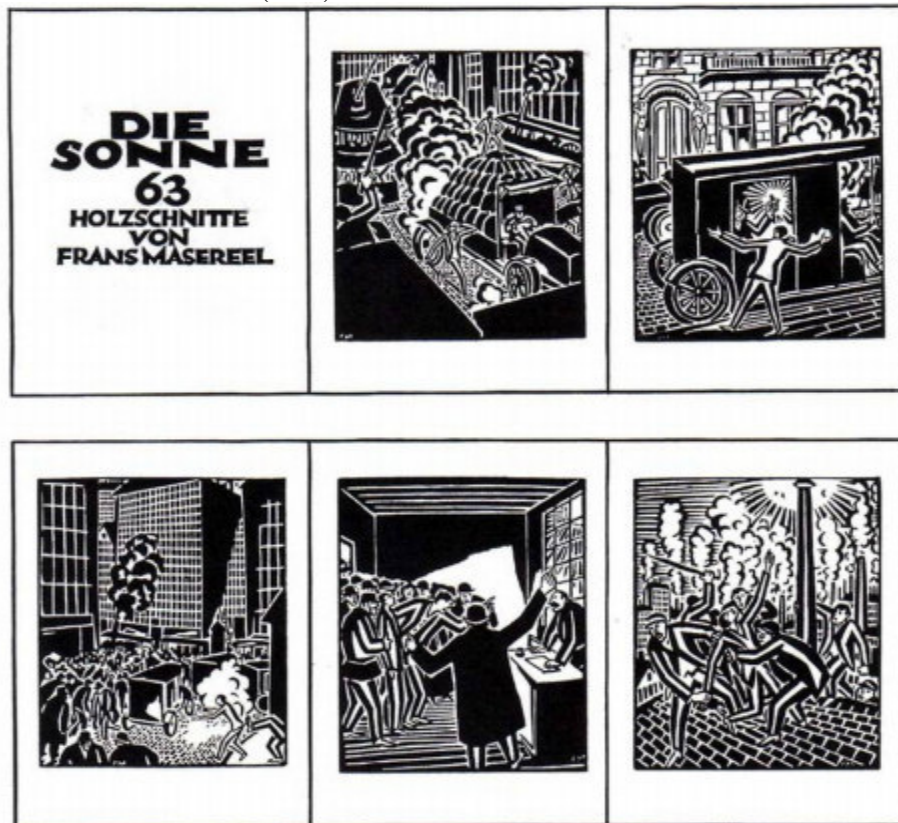
Neste trabalho, o viés analítico está de acordo com García (2012, p. 14), o qual estuda “os quadrinhos (e a **novela gráfica**, *grifo meu*) partindo do pressuposto de que são uma forma artística com entidade própria, e não um subgênero da literatura”.

Na Bélgica, Frans Masereel, um talentoso especialista em gravuras, foi pioneiro na expansão da novela gráfica, usando-a como instrumento narrativo. *Die Sonne* de Masereel foi publicado na Alemanha em 1927. Ela era composta por 63 pranchas (EISNER, 2005).

⁵ Neste trabalho, é adotada a nomenclatura *novela gráfica* para referir-se ao formato de livro, no caso, uma HQ autobiográfica (ou outra) no formato de novela gráfica (RAMOS; FIGUEIRA, 2014).

⁶ A revista em quadrinhos é o suporte típico das HQ de aventuras, de super-heróis etc. Para a novela gráfica, o livro é o suporte.

Figura 37 — *Die Sonne* de Masereel (1927).



142

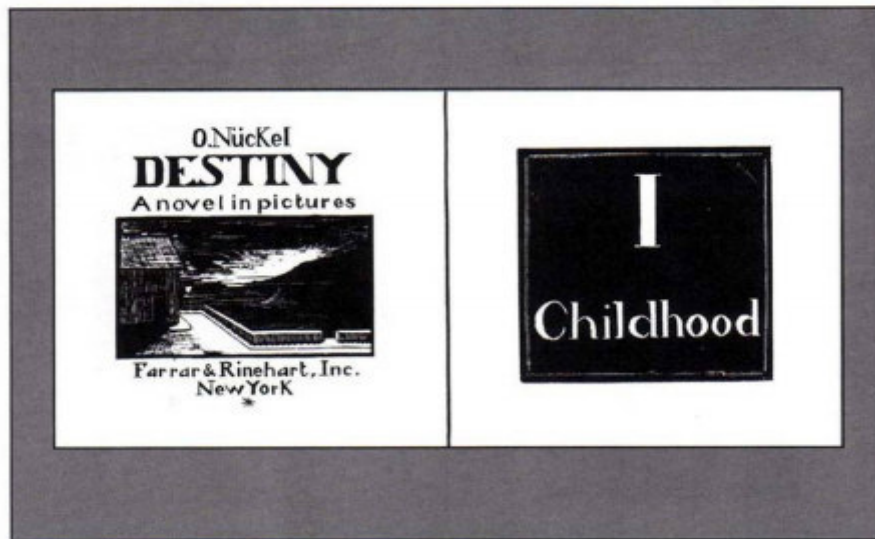
Fonte: Eisner (2005, p. 142).

Mais tarde, o artista alemão Otto Nuckel se uniu a Masereel e fez de suas xilogravuras⁷ a base de *Destiny*, um trabalho mais destemido (aproximadamente 200 pranchas). Esse trabalho apareceu nos Estados Unidos por volta de 1930. Essa história era mais sofisticada e a novela gráfica bem mais complexa (EISNER, 2005).

Entre 1940 e o início da década de 1960, a indústria achava que o perfil do leitor de histórias em quadrinhos era o de “uma criança de 10 anos, do interior”. Um adulto ler histórias em quadrinhos era considerado sinal de pouca inteligência. As editoras não estimulavam nem apoiavam nada que fugisse a essa visão estereotipada do leitor (EISNER, 2005, p. 149).

⁷ Técnica de gravura em madeira, que consiste em imprimir com pranchas de madeira gravadas em relevo. Utilizam-se tábuas de dureza média, talhadas no sentido da textura das fibras. O desenho é obtido retirando algumas zonas da superfície, de modo a criar um relevo, pronto para receber tinta. Essa técnica foi inventada na China, no século IX, e usada na Europa a partir do século XV. Em finais do século XVIII, em Inglaterra, Thomas Bewick inventou um processo designado por “wood engraving”, em que a gravação era feita numa tábua de maior dureza, cruzando a textura das fibras com auxílio de um buril e de outros instrumentos. Tal técnica permite diferentes níveis de relevo, de modo que a pressão não é igual, produzindo efeitos de maior subtilidade (CALADO; SILVA, 2005).

Figura 38 — *Destiny* de Otto Nuckel (1930).



Fonte: Eisner (2005), p. 143.

Em meados do século XX, os artistas sequenciais ou quadrinistas (RAMOS, 2009; GARCÍA, 2012; EISNER, 2013) se voltaram para obras longas, de modo geral, chamadas de novelas gráficas. Dessa forma, tanto o mercado como a postura de autores e leitores mudaram bastante desde o final dos anos 70. O aumento e o interesse cada vez maior por novelas gráficas podem ser atribuídos à escolha dos criadores por temas diversificados e pertinentes e à constante inovação em sua abordagem.

Um estudo da *graphic novel* revelará que existe uma carga maior de narração a cargo da arte. Mas, com a proliferação das revistas em quadrinhos, a responsabilidade de se contar uma história é compartilhada pelo texto e a imagem. Essa mistura de mídias obteve sucesso rapidamente e a técnica totalmente gráfica logo abriu caminho para as *graphic novels* que **nós conhecemos**⁸. Um presságio da *graphic novel* moderna pode ser encontrada no trabalho de Lynd Ward. Ele continua sendo talvez o mais provocativo narrador gráfico do século (EISNER, 2013, p. 145, destaques do autor).

Como está em consolidação, o conhecimento sobre as narrativas gráficas pode oscilar, tanto no Brasil, como no mundo. Porém, algumas características podem ser pontuadas, como o conceito de autoria, a presença dos cinco elementos da narrativa, uma tendência autobiográfica, uma maior abertura de temas etc.

Não há definição precisa para o termo *graphic novel*, além de usar os quadrinhos como mídia [...] Não obstante a resistência de alguns cartunistas, e apesar de toda incerteza, o termo *graphic novel* é útil para distinguir as narrativas de quadrinhos de formato longo daquelas de formato curto, como as tiras e revistas em quadrinhos. Uma *graphic novel* não é apenas uma “revista em quadrinhos, para qual você precisa de um marca-páginas” — Art Spiegelman se refere ao gênero —, o termo sugere uma unidade ao longo da obra, mais frequentemente discernível num arco narrativo coerente. Desse modo, uma *graphic novel* pode ser distinguida de outras obras de arte em quadrinhos “volumosas”, como as coleções de tiras diárias, antologias de obras curtas de diversos artistas ou até mesmo as coleções de séries de fascículos de revistas em quadrinhos

⁸ Um veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia (EISNER, 2013, p. 05).

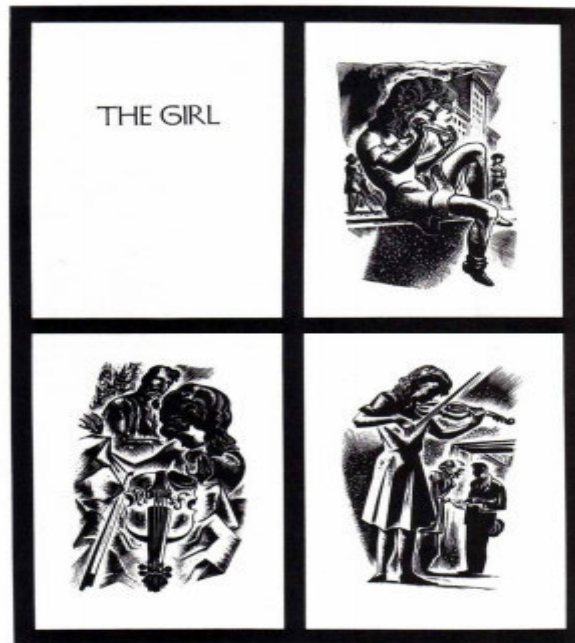
que não representam uma narrativa com unidade, mas um volume comercial e atraente de quadrinhos. Uma característica distintiva das *graphic novels* é que elas não têm formato de publicação padrão como as revistas em quadrinhos. As *graphic novels* são publicadas em uma quantidade enorme de tamanhos, às vezes com direção vertical, outras, horizontal, e com frequência, em edições de capa dura admiravelmente projetadas (POSTEMA, 2018, p. 180).

Nesse sentido, García (2012, p. 305) diz que “a novela gráfica contemporânea representa, portanto, e mais do que qualquer coisa, essa consciência de liberdade do autor, um movimento”, nem melhor nem pior, apenas diferente. Ele ainda acrescenta “não é, por conseguinte, um formato nem um gênero, nem tampouco um conteúdo”. Sua característica principal não está no número de páginas como também não é necessário abordar temas autobiográficos, embora eles sejam recorrentes até o momento.

No mais, voltando às novelas gráficas pioneiras, observa-se Ward, um ilustrador de livros bem-sucedido, famoso por suas brilhantes xilogravuras. Em 1937, ele publicou *Vertigo*, uma novela gráfica inteiramente narrada com xilogravuras. Não usa uma palavra sequer, mas consegue contar uma história completa, revelando a viabilidade de sua forma de arte. O mais impressionante ainda é que, em suas quase 300 páginas, a única concessão de *Vertigo* para o texto é o uso eventual de cartazes e pôsteres. Ward sustentava o foco da narrativa nomeando cada capítulo com uma data. Ele usava a página toda como quadro, que vinha impressa em apenas um lado da folha e com as imagens flutuando num espaço aberto. Assim, *Vertigo* forçava o leitor a virar a página para ver o próximo painel, oferecendo a ele tempo para assimilar a imagem e firmar um compromisso total com o narrador (EISNER, 2005).

Vertigo foi impresso como um livro convencional e vendido nas livrarias. É curioso observar que isso aconteceu na mesma época em que as primeiras revistas em quadrinhos apareceram nas bancas de jornais. A obra foi lançada por uma grande editora e exigiu que o leitor cooperasse com diálogos e se envolvesse no fluxo da ação entre as páginas. Apesar dessa mudança ter sido bem-sucedida ao manifestar a viabilidade da narrativa gráfica, ela não foi capaz de ir muito longe para um público alheio aos quadrinhos, porque grande parte dos leitores acharam esse livro difícil de ler. Alguns gostaram dos efeitos extraordinários de suas xilogravuras; mas, de maneira geral, tal experimento ignorou a articulação de uma mistura equilibrada de imagem e texto (EISNER, 2005).

Figura 39 — *Vertigo* de Ward (1937).



146

Fonte: Eisner (2005, p. 146).

No entanto, é claro que Ward não estava interessado em encontrar uma resposta para a grande dependência que a narrativa gráfica tem de um leitor “apto”, já condicionado a participar do processo narrativo. A quantidade de ação que acontece entre essas cenas pede uma considerável capacidade de absorção por parte do leitor para que ele seja capaz de entendê-la, de demonstrar uma “alfabetização visual” (EISNER, 2005; VERGUEIRO, 2005) tanto em obras desse porte, assim como em todos os outros gêneros quadrinísticos. Conclui-se que, para o escritor e o leitor, “*Vertigo* serve como um esqueleto sobre o qual ele pode explorar uma história que tenha uma sequência gráfica mais compacta” (EISNER, 2005, p. 145).

Para que as novelas gráficas tenham uma perspectiva de futuro, faz-se necessária a presença de autores que valorizem a ação da arte sequencial, estabelecendo vínculo entre as palavras e as imagens, bem como na extensão comunicativa das narrativas, tornando-as cada vez mais significativas para a produção de gêneros quadrinísticos que se propõem conjugar à experiência humana, pois, segundo García (2012, p. 35), “o grande avanço, o grande salto que a história em quadrinhos como meio de expressão deu nestes últimos anos não foi produzido apenas no campo da linguagem, mas no da ambição expressiva, na vontade de abarcar objetivos narrativos mais profundos e mais complexos”. Tanto as novelas gráficas como os *comics* tradicionais são HQ, apesar de suas características singulares. Ramos (2011, p. 86) também nomeia como “as chamadas *graphic novels*, histórias mais bem trabalhadas, publicadas com um maior cuidado editorial”. Nesse sentido, o fazer artístico, então, é o de alocar imagens e

palavras em um equilíbrio promovido com precisão e tecer narrativas ousadas que abordem temas envolventes e provocantes para um público cada vez mais diversificado (EISNER, 2005).

Outros autores também tentaram examinar as chamadas novelas gráficas. García (2012), já citado, traçou um percurso histórico sobre o que se intitula de novela gráfica. Ele ainda reitera que o estudo é para entender não só por que a novela gráfica surgiu, mas também por que não surgiu antes. Para responder a tais questões, foi preciso uma nova “apropriação canônica”, isto é, repensar a novela gráfica como parte da HQ. Para tanto, a novela gráfica *Persépolis* (2007) como parte da proposta de intervenção será uma obra de referência para repensar a trajetória sócio-histórica das HQ, assim como as demais novelas gráficas analisadas, e para discutir a respeito da biografia e autobiografia, dois modos possíveis de narrar em quadrinhos.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DAS NOVELAS GRÁFICAS

Nas novelas gráficas utilizadas na proposta de intervenção, todas no formato livro, destacam-se, em suas narrativas, eventos históricos que foram fundamentais para a (re)construção das memórias, tendo em vista que as(os) protagonistas se apoiaram na História para perceberem o papel que desempenham no mundo e como as suas identidades nele se classificavam. Lewis (2016, p. 159) destaca: “A história é para a sociedade o que a memória significa para o indivíduo”.

Nesse viés, Lejeune (2008, p. 104) aponta que “a autobiografia se inscreve no campo do conhecimento histórico (desejo de saber e compreender) e no campo da ação (promessa de oferecer essa verdade aos outros) tanto quanto no campo da criação artística”. A biografia também carregaria consigo a tentativa de transfigurar a(s) verdade(s) da personalidade biografada, sem deixar de lado o processo de escolha dos autores responsáveis pelo trabalho de “construção de vivências”, sejam elas mais próximas da realidade, sejam da ficção. Por fim, vale lembrar que a autobiografia visa, ao mesmo tempo, o Belo e o Verdadeiro (LEJEUNE, 2008).

Portanto, cabe destacar, no formato de novela gráfica biográfica *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016), e como novela gráfica autobiográfica *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012) e *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007), todas articuladas ao seu tempo histórico e território cultural. No final do século XIX, tem-se a história de *Vincent* de Barbara Stok (2014), novela gráfica biográfica que retrata a vida do pintor holandês Van Gogh, o contexto de produção dos seus quadros e a beleza das cores consagradas pelo artista.

Na novela gráfica biográfica *Carolina*⁹, os autores relataram a vida da autora a partir da obra de inspiração (autobiográfica) *Quarto de despejo: diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus (2016), uma vez que partiram de citações da obra em destaque e também de ampla pesquisa biográfica da vida da autora. Nela, apresenta-se o cotidiano miserável, na favela do Canindé em São Paulo, de uma mulher, negra, mãe solteira, miserável e sobrevivente que conseguiu ultrapassar os limites impostos pela sociedade branca, majoritária. Quebrou os modelos previstos a sua condição social: mesmo com pouco estudo, afirmou-se como escritora.

⁹ Trata-se de uma HQ biográfica no formato de novela gráfica, que retrata a vida da autora Carolina Maria de Jesus (1914-1977). Nascida em Sacramento-MG, morou na favela do Canindé, em São Paulo. A escritora não dominava a norma-padrão da língua (estudou até a segunda série do primário), e sim a arte da escrita. Lançou-se como escritora com o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960). Foi lançado em agosto de 1960 e alcançou a marca de 100 mil exemplares vendidos em poucos meses, superando em vendas naquele ano *Gabriela cravo e canela* de Jorge Amado. Também foi publicado em 40 países e 14 línguas. Durante a sua vida, a autora escreveu mais de 5 mil páginas entre memórias, relatos, romances, poemas, contos, provérbios, letras de músicas etc. Rompeu a alienação e o ‘não lugar’, superou sua condição imediata e mostrou para o que veio: ser escritora. (BARBOSA; PINHEIRO, 2016, posfácio).

Figura 40 — Cotidiano.



Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

Desse modo, com olhos atentos, Carolina via a cidade de São Paulo e as suas injustiças (uns com casa, comida, outros praticamente sem nada), analisava os políticos com criticidade e não deixava de relatar o desprezo com o qual eles tratavam o povo brasileiro mais necessitado. Para a autora, é como se as condições desumanas vividas tivessem sido naturalizadas pelo Estado, enquanto a miséria, sujeira e violência fossem predestinadas ao povo de Canindé. É o

destino: São Paulo Amarela. Faz parte da vida na favela, uma mãe lutar todos os dias (catando tudo o que vê nas ruas) para alimentar os seus filhos (Carolina relata a fome insaciável dos três filhos) e se deparar com pouca ou quase nenhuma comida na panela.

Figura 41 — Injustiça social.



Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

Carolina escreveu mais de vinte cadernos e foi descoberta pelo jornalista Audálio Dantas em 1958¹⁰, responsável, então, por compilar os materiais (cadernos) entre os anos de 1955 e 1960, que deram origem ao livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, lançado em 1960, na época dos “anos dourados”. Talvez por isso ela tenha relatado em seus cadernos que a fome possuía cor: é amarela.

Figura 42 — A fome tem cor.



Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

O Brasil retratado por Carolina foi administrado pelo presidente Juscelino Kubitschek, empossado em 31 de janeiro de 1956. “O governo de Juscelino encrava-se, pois,

¹⁰ Barbosa e Pinheiro (2016, posfácio).

num período extremamente crítico, entre o suicídio de Getúlio Vargas (agosto 54) e a renúncia de Jânio Quadros” (GOMES, 1991, p. 10). Ele foi o único presidente civil durante o período democrático de 1946 a 1964 que conseguiu cumprir totalmente o mandato previsto na Constituição, concluindo-o em 31 de janeiro de 1961.

Da figura e da atuação de Juscelino Kubitscheck terá ficado, para adversários e admiradores, a imagem de seu espírito otimista e criador, iluminado por inegável tolerância política. Os saudosistas falariam de um capitalismo “risonho e franco”. Nunca houve tal coisa, é claro. Mas não deixa de seduzir o fascínio dos “50 anos em 5” do presidente que ousou duvidar da “eterna vocação agrícola” do país e que aliou ao desenvolvimento acelerado uma experiência bem-sucedida de governo democrático. Tão democrático quanto possível nos limites óbvios de uma democracia de elites, com forte tradição oligárquica, militarista e mesmo golpista (GOMES, 1991, p. 09).

A sua gestão foi marcada pelo *slogan* “50 anos em 5”. O “Plano de Metas garante-lhe o apoio da maioria do Congresso e das Forças Armadas, permitindo que o seu governo seja um período de acelerado desenvolvimento econômico com plena liberdade política” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017). O plano era composto por 30 metas e priorizava 5 setores da economia, além da meta-síntese, que era a construção de uma nova capital federal no centro do país. Apesar de as metas serem audaciosas por pretender-se realizar em 5 o equivalente a 50 anos de desenvolvimento, elas foram, em sua maioria, alcançando resultados considerados positivos.

Pois foi no governo Kubitscheck que se consagrou, definitivamente, o vocábulo “desenvolvimentismo”, como já salientou o escritor Antonio Callado. Antes de JK falava-se em “fomento” e em “fomentar o desenvolvimento”, Juscelino teria sido o inventor da palavra, cuja mística ficou, na história contemporânea, inarredavelmente vinculada ao seu nome. Até hoje, qualquer sinal de “modernidade” ou de “espírito realizador” — misturados a um certo otimismo e às virtudes da conciliação política — costuma ser identificado como traço de um “juscelinismo” redivivo (GOMES, 1991, p. 09).

Mesmo assim, JK enfrentou duas rebeliões militares: a primeira já em fevereiro de 1956 (Revolta de Jacareacanga, no Pará) e a segunda em dezembro de 1959 (Revolta de Aragarças, em Goiás), ambas dirigidas por oficiais da Aeronáutica que pretendiam protagonizar um golpe. Todavia, como um estadista hábil, pragmático e empreendedor, soube conciliar os conflitos e desafios enfrentados às inúmeras obras que desejava realizar.

Em breve resumo sobre o governo Kubitscheck, considero que se poderia caracterizar o “juscelinismo” por uma política que, nas palavras de Celso Lafer, procurou a conciliação entre o velho e o novo, entre as elites e as massas. [...] O juscelinismo representava — ao lado de uma posição inovadora quanto à industrialização e ao crescimento econômico — uma aliança política conservadora, que reunia os interesses da burguesia comercial, da oligarquia rural e da classe média tradicional, representadas nos partidos PSD (Partido Social Democrático) e PTB (Partido Trabalhista Brasileiro). Essa composição de forças significava o apoio da industrialização modernizadora, aliada à manutenção da “paz e tranquilidade” no campo; a criação de empregos e a mobilização do voto urbano, e o controle sobre as

reivindicações sindicais, principalmente através do vice João Goulart, que dominava o ministério do Trabalho (GOMES, 1991, p. 12).

Entre as obras realizadas, estava a abertura de 20 mil quilômetros de estradas, fundação de estaleiros, construção de novas usinas hidrelétricas (Furnas, Três Marias), armazéns e silos, indústrias de mecânica pesada, de cimento etc. O crescimento das indústrias de base, fundamentais ao processo de industrialização, foi praticamente de 100% durante a sua gestão. A expansão da indústria de bens de consumo duráveis também é estimulada no país. Grandes empresas multinacionais fizeram por aqui seus investimentos, por exemplo, as montadoras de automóveis Ford, Volkswagen, Willys e General Motors.

Como prometido, construiu e inaugurou Brasília em 21 de abril de 1960, afirmando a integração territorial do Brasil e interiorizando o seu desenvolvimento. Contudo, isso não se deu sem recorrer a empréstimos externos e constantes emissões de papel-moeda. Resultado da intensa industrialização, o centro de gravidade da economia se deslocou do setor agrário para o setor industrial. “A euforia desenvolvimentista e, especificamente, a fundação de Brasília e a implantação da indústria automobilística, no âmbito do Programa de Metas, converteram-se na resposta de um novo e “moderno” populismo” (GOMES, 1991, p. 16). Porém, logo duas “pedras” atrapalhariam o caminho da economia brasileira por longos anos: dívida externa e inflação altas.

Proporcionalmente, a população urbana atinge seu pico de crescimento no século 20, aumentando 66% e passando de 44% para 56% do total, enquanto a rural cresce apenas 6%, recuando de 56% para 44% do total. O que explica esses números é, como na década anterior, o êxodo rural, fruto da perpetuação do latifúndio no campo e do processo de industrialização nas metrópoles, as quais atraíam um número cada vez maior de pessoas em busca de emprego e melhores condições de vida. Outra novidade que os anos 60 trazem é que agora não são apenas os centros urbanos do Sul e Sudeste que atraem os emigrantes, mas também os do Centro-Oeste, cumprindo-se o objetivo de Brasília de povoar e desenvolver a região central do País. A nova capital, por exemplo, inaugurada em abril de 1960 já com 141 mil habitantes, recebe mais de 30 mil emigrantes por ano, com o Distrito Federal chegando ao fim da década com sua população quase quadruplicada. Entretanto, o intenso fluxo migratório faz aumentar a miséria e a violência nas grandes metrópoles (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017, s. p.).

Como se vê, o presidente Juscelino Kubitschek implementou em ritmo acelerado o seu programa de industrialização e desenvolvimento econômico no país ao preço, porém, do endividamento externo, da inflação, concentração de renda (Carolina pertencia àqueles que menos recursos possuíam) e do acentuado êxodo rural. Por isso, “sua literatura [de Carolina Maria de Jesus] nasce desse corpo-a-corpo com a vida, rabiscava frases na cabeça, numa letra

caprichada, imaginava mundos literários — mas as misérias eram reais” (BARBOSA; PINHEIRO, 2016, s. p.¹¹).

Em *Adeus tristeza*¹², novela gráfica autobiográfica, Belle Yang (2012) nasceu em Taiwan em 1960, a ilha em que seu pai se exilou. É contextualizada no decorrer da obra os infortúnios vividos pela guerra, o comunismo e a fome que fizeram seu *Baba* (pai) deixar a terra natal, a Manchúria, no nordeste da China e se mudar com a família para Califórnia. “De 1949 em diante a China esteve sob um governo que não apenas mergulhou imediatamente numa grande guerra na Coreia, como — ao contrário de todos os outros governos — se dispunha de fato a enfrentar um holocausto nuclear e sobreviver” (HOBSBAWN, 1995, p. 180). Dados históricos ilustram o caos desse período, guiado pelo militar Mao Zedong, conhecido popularmente como o “imperador vermelho”.

Se considerarmos — sem contar com a guerra civil — todas as mortes violentas atribuíveis ao regime: apesar da ausência de qualquer contabilização minimamente confiável, estimativas sérias apontam para algo entre seis e dez milhões o número de vítimas diretas, incluindo centenas de milhares de tibetanos; além disso, dezenas de milhões de “contra-revolucionários” passaram longos períodos das suas vidas no sistema penitenciário, onde talvez 20 milhões tenham perecido. [...] os “mortos a mais”, contando entre 20 e 43 milhões, dos anos 1959-1961, aqueles do indevidamente chamado “Grande Salto Adiante”, vítimas de uma fome inteiramente provocada pelos projetos aberrantes de um homem, Mao Zedong, e mais ainda, em seguida, pela obstinação criminoso com que ele se recusou a reconhecer o erro e aceitar que se tomassem medidas para minorar os efeitos desastrosos da sua política (MARGOLIN, 1999, p. 234).

Nesse sentido, Margolin (1999) elenca possíveis caminhos para compreender a razão da violência, em dado momento, parecer normal, quase banal aos olhos de tanta gente. Dessa maneira, é quase impossível não comparar determinados cruéis milenarismos com os movimentos revolucionários asiáticos do século XX.

Ora, na China, o conjunto da moralidade baseia-se no respeito pelas obrigações familiares: se estas são rejeitadas, tudo é permitido. O indivíduo submete-se totalmente à família de substituição que a seita passa a ser então. O resto da humanidade está condenado ao inferno no Além — e à morte violenta neste mundo. Por vezes (como em 402), os funcionários do Estado são cortados em pedaços, e se as respectivas mulheres e filhos se recusam a devorá-los, são por sua vez esquartejados; em 1120, a matança parece ter se estendido a milhões de pessoas! Todos os valores são invertidos: segundo uma proclamação de 1130, “matar pessoas é cumprir o dharma (lei búdica)”; o assassinato é um ato de compaixão, uma vez que liberta o espírito; o roubo favorece a igualdade; o suicídio é uma felicidade invejável; quanto mais horrível for a própria morte, maior será a sua recompensa: segundo um texto do

¹¹ A obra não possui páginas e divide-se em três partes.

¹² Nessa HQ autobiográfica, são relatados a vida de Belle Yang e a tumultuada saga de sua família. A partir das disputas e dos embates entre o patriarca dos Yang e os seus filhos, a autora pôde revisitar 100 anos de história chinesa. O enfoque na intimidade da família ganhou contornos épicos, conforme os Yang vivenciavam a invasão da Manchúria pelos japoneses, a Segunda Guerra Mundial, a grande fome e a subida dos comunistas ao poder. No traço de Belle Yang, que deve tanto à mais tradicional caligrafia chinesa quanto aos quadrinhos contemporâneos, essa saga familiar ganhou uma forte carga de poesia. O resultado é uma jornada pessoal de autoconhecimento, que captou não apenas as grandes pinceladas da história, mas também os pequenos traços de uma dinastia chinesa.

século XDC, “a morte por esquartejamento lento assegurará a entrada no Céu em veste escarlate” (MARGOLIN, 1999, p. 236).

Mao teve como inspiração o “primeiro imperador”, Qin Shi (221-210 a.C.), que mandou enterrar vivos 460 letrados e administradores e igualmente queimar toda a literatura clássica (e o simples fato de evocá-la era passível da pena capital). Condenou à morte ou deportou cerca de 20.000 membros da pequena aristocracia rural e sacrificou dezenas, senão centenas de milhares de vidas na construção da primeira Grande Muralha.

Nesse sentido, os revolucionários comunistas tinham como modelo “um nível de violência e de desintegração dos valores inusitado na longa história chinesa” (MARGOLIN, 1999, p. 237). Por isso, não é de se espantar que a consequência da reforma agrária foi a condenação à morte dos proprietários, evidentemente acompanhada pelo confisco dos respectivos bens. Muitas vezes, a execução era feita no próprio local e no mesmo instante, com a participação mais ou menos ativa dos camponeses.

Ainda de acordo com Margolin (1999), os verdadeiros objetivos do movimento da reforma agrária eram, acima de tudo, políticos, depois econômicos, e, só em último lugar, sociais. Outros países da região (Japão, Taiwan e Coreia do Sul) conseguiram, com êxito, reformas agrárias não menos radicais em áreas rurais e igualitárias. Mas, diferentemente da China, não houve um único morto, e os expropriados receberam indenizações mais ou menos adequadas.

Embora 40% das terras tenham sido redistribuídas, o pequeno número de privilegiados rurais e sobretudo a elevada densidade populacional da maior parte das regiões fizeram com que os camponeses pobres não ganhassem uma riqueza significativa: depois da reforma agrária, as terras trabalhadas somavam, em média, escasso 0,8 hectare. [...] A terrível violência do equivalente chinês visava, pois, não à reforma em si mesma, mas à tomada do poder total pelo aparelho comunista: seleção de uma minoria de ativistas, destinados a serem militantes ou quadros; “pacto de sangue” com as massas camponesas, implicadas nas execuções; demonstração aos recalcitrantes e aos indecisos da capacidade do PC de jogar com o terror mais extremo. Tudo isto permitia, finalmente, chegar a um conhecimento íntimo do funcionamento e das relações no interior dos povoados, que se constituíam como base, a médio prazo, da sua colocação a serviço da acumulação do capital industrial através da coletivização (MARGOLIN, 1999, p. 243).

Depois que a reforma agrária chegou ao fim, pelo menos no Norte da China (o Sul viria a ser libertado mais tarde), a violência chegou às cidades, por meio de uma série de “movimentos de massas” administrados, simultâneos ou sucessivos. Tais movimentos lentamente reduziram à mais absoluta submissão os diversos grupos (intelectuais, burgueses — incluindo os pequenos patrões —, militantes não comunistas, quadros comunistas demasiadamente independentes) suscetíveis de atrapalhar o projeto de controle totalitário por parte do PCC. A vida na China foi duramente reprimida, “de acordo com o próprio PC, dois

milhões de “criminosos” teriam sido “liquidados” entre 1949 e 1952, e provavelmente outros tantos encarcerados” (MARGOLIN, 1999, p. 244). Avançando, o sistema de controle do PCC seguiu firme ao dispor:

A campanha para a “eliminação dos elementos contra-revolucionários” foi lançada em julho de 1950, e em 1951 serão sucessivamente desencadeados os movimentos dos “Três Anti” (contra a corrupção, o desperdício e a burocracia dos quadros do Estado e do Partido), dos “Cinco Anti” (contra os subornos, a fraude, a evasão fiscal, a prevaricação e a divulgação de segredos de Estado, o que visa a burguesia), e a campanha de “reforma do pensamento”, dirigida contra os intelectuais ocidentalizados: eles deverão a partir desse momento seguir regularmente estágios de “reeducação” e provar seus “progressos” junto à sua coletividade de trabalho (danwei). [...] a definição de “contra-revolucionário”, em particular, é tão vaga, tão ampla, que qualquer posição presente ou passada que se afaste minimamente da linha definida pelo PC pode bastar para fazer condenar qualquer pessoa (MARGOLIN, 1999, p. 244).

Nesse sentido, o Partido Comunista Chinês produzia uma delegação de poder repressivo quase discricionário aos secretários do Partido, locais ou de operação. Com o estímulo do Centro Comunista e a ajuda do “braço armado”, a Segurança, os secretários vão usar e abusar do poder concedido (MARGOLIN, 1999). A barbárie ainda continuaria e resultaria na “Maior fome da história” (1959-1961). Porém, pode-se dizer que os milhões de pessoas mortas de fome não incomodaram minimamente Mao, pois “sua principal preocupação durante esses anos negros parece ter sido negar ao máximo uma realidade cuja responsabilidade ele sabia poder ser-lhe atribuída” (MARGOLIN, 1999, p. 247).

Margolin (1999) destaca os efeitos do “Grande Salto Adiante” idealizado e concretizado por Mao Zedong e seus secretários, entre eles, a trágica situação de pais enlouquecidos de fome que se dispunham a entregar aos vizinhos os filhos para que eles matassem a fome e a receber os de outros pais para matar a deles.

Mao Zedong, que, para lavar o crime que cometera ao assassinar a democracia, havia lançado o “Grande Salto Adiante” e obrigado milhares e milhares de camponeses estupificados pela fome a matarem a golpes de enxada os seus antigos companheiros e a salvar assim a sua própria vida graças à carne e ao sangue dos amigos de infância. Não, os carrascos não eram eles, os carrascos eram Mao Zedong e os seus seguidores. Finalmente, compreendia onde Peng Dehuai fora buscar a força para atacar o Comitê Central do Partido dirigido por Mao Zedong; finalmente, compreendia por que razão os camponeses detestavam tanto o “comunismo” e por que motivo não tinham admitido que se atacasse a política das “três liberdades e uma garantia” de Liu Shaoqi. Pela simples e boa razão de que não queriam no futuro ter de dar a mastigar a outros a carne da sua carne nem abater os companheiros para os comerem num acesso de loucura, por instinto de sobrevivência. Essa razão pesava muito mais decisivamente do que qualquer ideologia (MARGOLIN, 1999, p. 251).

Todavia, prosseguiu-se à Revolução Cultural. Testemunhos da época validaram a grande pobreza do mundo rural, constantemente no limite da subalimentação, privado de tudo o que seja supérfluo (o tesouro, para uma família, pode ser uma simples garrafa de azeite).

Dessa forma, todos haviam se tornado profundamente céticos em relação à propaganda do regime em consequência do traumatismo do Grande Salto (MARGOLIN, 1999).

Ao longo da Revolução Cultural, “encontramos a luta da base contra a cúpula, mas uma ‘base’ mobilizada, manobrada, enquadrada, aterrorizada por um poder e uma elite que não ousam mostrar-se”; esse transbordamento do poder através de uma versão de si mesmo, uma espécie de *alter ego* que o imita ao mesmo tempo que o cobre de críticas e de ataques, é representativo da “fórmula definitiva do maoísmo [que], depois de uma longa busca, acabou por fazer do par rebelião-império o princípio permanente de uma alternativa fundadora do político acima do Estado e da sociedade” (MARGOLIN, 1999, p. 261).

A Revolução Cultural pregava o fim da mentalidade burguesa na China. Para isso, contou-se com a assistência das Guardas Vermelhas — milícias formadas por jovens doutrinados pelo chamado Livro Vermelho. Formadas por quase 20 milhões de jovens estudantes, as Guardas Vermelhas perseguiram e mataram milhares de professores, trabalhadores e principalmente os líderes do Partido Comunista que se opuseram a Mao.

Nesse breve panorama histórico, deu-se ênfase a acontecimentos da Revolução Chinesa (1949-1976), provenientes do fim da ajuda soviética, especificamente a ultrarrápida coletivização da agricultura camponesa em 1955-57; o ‘Grande Salto Avante’ da indústria em 1958, seguido pela grande fome de 1959-1961, provavelmente a maior do século XX; e os dez anos da Revolução Cultural, que acabaram com a morte de Mao, em 1976. Esses fatos e períodos históricos foram vivenciados pelos pais da autora.

Pode-se concluir que, no desenrolar do enredo, Yang (2012) narra a história dos seus ancestrais como uma forma de compreender o passado e de entender como se tornou o que é hoje. Nesse sentido, ela pediu ao pai que contasse mais sobre a sua família na Manchúria. O enredo segue em maior parte um tempo psicológico (as lembranças do pai foram construindo a história familiar) e com trechos que sinalizavam o tempo atual (conversas cotidianas com a esposa e a filha), que confirmam o desenrolar do tempo cronológico na narrativa.

Assim, para entender a formação da família, junto às narrativas do pai Yang precisou retomar o primeiríssimo ancestral Yang a chegar à Manchúria há oito gerações e percorrer os caminhos históricos trilhados por seus familiares, mesmo eles sendo tão doloridos. Yang descobriu que eles passaram por diversas invasões, perderam suas terras, viram seus entes queridos morrerem ou serem levados pelo Exército Comunista. Também descobriu que os tios eram chamados pela ordem do nascimento, por exemplo “Número dois, número três”. A família viveu o tempo todo da agricultura e outras características próprias do país de origem.

No entanto, a maior surpresa estava relacionada ao passado de Baba. Soube que ele, além de presenciar todo o sofrimento familiar, precisara tomar uma decisão que mudaria sua jornada para sempre: largar os pais e irmãos para fugir da fome e tentar uma vida melhor na

cidade. Nesse processo de fuga, chegou a ser preso e depois virou morador de rua em Taipé. Baba superou todas as dificuldades, casou-se, conseguiu ir para a Universidade. Em 1971, mudou-se para os Estados Unidos, onde permaneceu em paz com a família.

Figura 43 — A tristeza da vida de Baba.



Fonte: Yang (2012, p. 242).

*Persépolis*¹³ (SATRAPI, 2007), como HQ autobiográfica, foi adotada como a novela gráfica norteadora da proposta de intervenção, sendo a mais trabalhada junto com os alunos. A narrativa se inicia com a Revolução Iraniana em 1979. A autora escreveu a obra depois de 25 anos desse acontecimento, por isso o uso de tempo psicológico, delineando aos olhos do leitor a motivação histórica e os efeitos da Revolução na sociedade iraniana.

¹³ Trata-se uma HQ autobiográfica, referida como novela gráfica autográfica para facilitar a referência ao longo deste trabalho e na proposta de intervenção. Nela, ilustra-se a vida de Marjane Satrapi, nascida em Rasht, no Irã, em 1969, e atualmente morando em Paris. Estudou no liceu francês de Teerã, onde passou a infância. Bisneta de um imperador do país, teve uma educação que combinou a tradição da cultura persa com os valores ocidentais e de esquerda. Assistiu à derrubada do Xá, em 1979, por uma revolução popular que se converteu em ditadura islâmica. Revoltada com a violência da guerra Irã-Iraque e o endurecimento do regime, Marjane foi enviada pelos pais para o exílio na Áustria, aos 14 anos. Depois de voltar ao Irã, onde estudou Belas-Artes, estabeleceu-se na França como autora e ilustradora. Aos 35 anos de idade, Marjane resolveu escrever *Persépolis* em francês, para contar sua vida a seus amigos europeus e americanos. Com o grande sucesso de crítica e público, a série teve os direitos de publicação comprados em mais de 20 países e ganhou o prêmio de melhor HQ na Feira de Frankfurt de 2004. Em 2007, *Persépolis* foi transformada num longa-metragem de animação, que estreou no festival de Cannes e recebeu uma indicação ao Oscar (SATRAPI, 2007, orelha do livro).

Figura 44 — A Revolução de 1979.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo "O véu".

Antes de adentrar-se à Revolução, é necessário retomar alguns acontecimentos, como a queda, em 1953, do Dr. Mosadegh e o seu exorbitante nacionalismo radical. Em seguida, deve-se referir-se à coalisão do Xá com o exército e os tradicionalistas, um compromisso com os interesses petrolíferos internacionais, sendo restauradas as rendas iranianas provenientes de *royalties*. Por fim, não se pode esquecer o forte auxílio norte-americano, "com a intenção de

tornar o Irã impermeável à subversão comunista, mas que resultou em dispêndio inflacionário de artigos de consumo, tais como automóveis, geladeiras, aparelhos de ar condicionado, etc.”. (KIRK, 1967, p. 369).

Reza Pahlevi tentou legitimar a dinastia fundada por seu pai, Reza Khan, valendo-se da usurpação de títulos de antigos imperadores persas, automeando-se “A luz dos Arianos” e mantendo-se no poder pelo uso cada vez maior da repressão política. (COGGIOLA, 2008) Em 1957, foi criada a sangrenta Savak, polícia política que lhe daria suporte contra os manifestantes. Com ela, o Xá procurava evitar o mesmo tipo de revolução que derrubara as monarquias egípcia e iraquiana. Para isso, estabeleceu simbolicamente o exemplo real de uma reforma agrária e repartiu as propriedades que herdara de seu pai (KIRK, 1967).

No Irã foi feita uma “reforma agrária”, enriquecendo os donos de terra, que receberam enormes compensações, com as quais eles foram encorajados a investir em novas indústrias. Os principais atingidos foram os camponeses pobres. Mais de 1,2 bilhão deles tiveram suas terras expropriadas, levando-os à fome e ao êxodo para as cidades, onde ofereciam trabalho barato para os novos capitalistas. Sessenta e seis por cento dos trabalhadores da indústria do tapete na cidade de Mashad tinham idade entre seis e dez anos, enquanto em Hamadam o dia de trabalho era de estafantes dezoito horas. Apesar de um piso mínimo salarial que havia sido garantido pelo regime, 73% dos trabalhadores ganhavam menos que isso (COGGIOLA, 2008, p. 44).

Por outro lado, o Xá procurava transformar o *Majilis* (parlamento) em um colaborador do governo, mais do que um crítico permanente do Executivo, mas não obteve sucesso, porque a iniciativa foi acusada de artificial, fazendo ressurgir a crise política como consequência da fraude nas eleições para o *Majilis*. O mal-estar político e econômico ocasionou uma greve geral, a qual foi fortemente reprimida pela Savak. Em seguida, precisou lidar com a atitude da classe média “intelectual”, que oferecia seu apoio à Frente Nacional de Mosadegh e se posicionava em oposição fervorosa ao regime do Xá, pedindo o fim da manipulação administrativa das eleições, pois acreditava que sua própria demagogia a levaria novamente ao poder (COGGIOLA, 2008).

O impasse que se seguiu fez com que o Xá suspendesse o Majlis, em maio de 1961, e passasse a governar por intermédio de ministros de sua própria escolha, mas incluindo algumas personalidades de verdadeiro talento, durante os dois anos seguintes. A Frente Nacional, reprimida dentro do Irã, estava fortemente representada entre os milhares de estudantes iranianos no estrangeiro, os quais não perdiam oportunidades de promover piquetes diante de suas embaixadas e consulados, garantindo aos liberais simpatizantes a tirania do Xá e o desinteressado patriotismo próprio (KIRK, 1967, p. 370).

Para os estudantes, era muito difícil acreditar que uma revolução pudesse ofertar as desejadas perspectivas de progresso acelerado. Em janeiro de 1963, o Xá fez questão de anular o combate da oposição da classe média com a organização de um referendo popular sobre sua política social e agrária. Foi bem apoiado e assim tentou, em setembro, uma eleição manobrada

para o novo Majlis, representativo das “forças populares” (KIRK, 1967). A Frente Nacional manteve-se contrária. E em junho, o Xá foi surpreendido por uma séria explosão de tumultos, incentivados pelos sacerdotes xiitas, cujas procuradorias sobre propriedades religiosas eram ameaçadas pelas reformas agrárias.

Enquanto todos os adversários do Xá o condenavam por governar demasiado diretamente e criticavam os desempenhos administrativo e econômico de sucessivos ministérios, pela mediocridade dos resultados alcançados, ele correu o risco adicional de ser apanhado entre dois fogos: entre os conservadores, que o acusavam de fazer demasiadas mudanças, e os radicais, que o censuravam por tentar muito pouco (KIRK, 1967, p. 371).

A Revolução Iraniana teve duas etapas fundamentais, à medida que seu impacto sobre o mundo islâmico foi enorme. Ela configurou uma transformação significativa, uma mudança de poder intensa, isto é, social, econômica e ideológica (LEWIS, 2016). Na primeira etapa, houve uma aliança entre grupos liberais, grupos de esquerda e religiosos para depor o Xá; na segunda, frequentemente chamada Revolução Islâmica, viu-se a chegada dos aiatolás ao poder. A Revolução trouxe a censura e conseqüentemente torturas, prisões e assassinatos para quem não concordasse com o Xá, sem se esquecer de que a inflação não parava de subir, aumentando a pobreza e diminuindo a confiança do povo nos projetos de governo do Xá Reza Pahlevi.

Em fins de 1978, a tela das TVs do mundo inteiro mostrava um espetáculo surpreendente e inesperado. As ruas das principais cidades do Irã enchiam-se de manifestantes que, lançando vivas ao imã Khomeini, reclamavam o fim do governo, uma monarquia encabeçada pelo Xá Mohammed Reza Pahlevi. A ação repressiva do Exército e da polícia, fiéis ao regime, não conseguia deter a determinação dos manifestantes. Estes eram massacrados às dúzias e centenas, só para se tornarem mais numerosos no dia seguinte. O povo iraniano, literalmente, oferecia seu peito às balas, e até aos blindados, do poderoso Exército imperial. Poucas vezes tinha-se visto semelhante determinação em um movimento popular, em qualquer país ou época histórica (COGGIOLA, 2008, p. 17).

Antes, o Xá já havia provocado o caos no país com a aprovação de um projeto de lei para os conselhos das cidades e das províncias. O projeto era laico e “pluralista”, proibia o uso do véu pelas mulheres, colocando muitas delas, desacostumadas com tal situação, confinadas em suas casas. Trouxe ainda a censura ao clero, levando-o a ser chamado de “inimigo do Islã”. Por fim, declarou que os eleitos para o Parlamento (Majlis) poderiam jurar sob qualquer escritura sagrada que desejassem, não necessariamente o Corão (COGGIOLA, 2008).

Logo, os religiosos de Qom levantaram uma greve geral. Foi declarado estado de emergência em Teerã. Dois meses depois, o primeiro-ministro declarou a anulação do projeto de lei. O imã Khomeini estava a favor do povo, porém foi ameaçado pela Savak para que não prosseguisse com os sermões na escola Faiziyyeh. Mas, mesmo assim, teve sua casa sitiada e foi levado à prisão em Teerã. Em resposta à sua prisão, o povo em Qom tomou as ruas. Em Teerã, o bazar e a universidade foram fechados. Tropas abriram fogo e deixaram muitas vítimas

em várias cidades e vilarejos. “Em represália, cerca de 15 mil pessoas foram mortas em Teerã, e quatrocentas em Qom. O governo decretou a lei marcial. Mas a insurreição do dia 15 de Khordad ficou na memória coletiva” (COGGIOLA, 2008, p. 47).

O governo de Mansur, primeiro-ministro, encaminhou uma lei ao Parlamento, com concessões extraterritoriais a países estrangeiros. A lei foi aprovada. Khomeini protestou bravamente. Em 1964, foi novamente preso e exilado na Turquia.

Após sua prisão e seu exílio em 1964, o protesto dos clérigos aumentou. Em resposta, o Xá Pahlevi decidiu enfrentar os religiosos com violência, prendendo e matando manifestantes. Não se sabe quantos morreram nesta campanha: o regime de Pahlevi falou em 86 mortos; os religiosos afirmaram que foram milhares [...] Entre 1963 e 1973, depois desses episódios, política e economicamente o Irã se manteve de certo modo estável [...] A inflação cresceu no mesmo período e, embora a economia crescesse, o padrão de vida dos pobres e das classes médias urbanas não melhorava. Em vez disso, apenas a rica elite e os intermediários das companhias ocidentais se beneficiavam. O governo também gastava grandes somas nas compras de armamentos modernos, particularmente dos Estados Unidos (COGGIOLA, 2008, p. 48).

Em 1973, o Xá retomou ironicamente o velho projeto de Mossadegh, expropriou as companhias estrangeiras e deu à Companhia Nacional Iraniana de Petróleo (Nioc), companhia estatal, o total controle da indústria de petróleo. No Irã, a crise do petróleo ocasionou uma alta inflação no país, provocando o desemprego de mais de um milhão de pessoas, além de levar à falência muitos comerciantes que não conseguiram suportar a concorrência estrangeira no mercado. A inflação, pela primeira vez, conseguiu afetar a classe média iraniana (COGGIOLI, 2008).

Entretanto, os ventos mudaram no Irã com “o choque do petróleo”¹⁴. A renda petroleira disparou, o dinheiro era artigo fácil de ser encontrado em uma restrita classe dominante, em especial, na autocracia dominante. Com o sucesso mundial do petróleo, o Xá tentou transformar o Irã na quinta nação mais poderosa do mundo. Porém, a maioria do povo não via com bons olhos o esbanjamento dos ricos antigos e dos novos-ricos, e de seus comparsas internacionais. O auge do petróleo trouxe a inflação, a emigração agrária para zonas urbanas, a escassez de moradia e de infraestrutura insuficiente, e um enorme abismo de desigualdade nas rendas da população. O descontentamento com a corrupção, com os gastos supérfluos e com a violenta repressão aumentou (COGGIOLA, 2008).

A cada ano da década de 1970, migravam para as cidades 380 mil pessoas. Na agricultura, houve queda da produção e aumento dos preços dos alimentos. Com isso, o Irã tornou-se paulatinamente dependente da importação de 50% do seu consumo. Além dos

¹⁴ Acirramento das disputas entre os monopólios e os países capitalistas centrais, provocado, porém, por uma crise preexistente. As grandes refinadoras e distribuidoras de petróleo (as sete irmãs) foram, em graus diversos, as principais beneficiadas pelo aumento da “fatura petroleira”. (COGGIOLA, 2008, p. 59).

alimentos, as novas circunstâncias vieram agravar a carência da infraestrutura sanitária, serviços médicos e escolas, sem esquecer o alto índice de desemprego. “Teerã passou de 3 milhões para 5 milhões de habitantes entre 1968 e 1977, enquanto brotavam quarenta favelas na periferia da cidade” (COGGIOLA, 2008, p. 63).

Nesse ambiente desigual, o Xá decidiu, em 1975, realizar uma nova estratégia para controlar o povo iraniano: além de diminuir o papel do islamismo no reino, enfatizar as conquistas das civilizações pré-islâmicas, especialmente, a civilização persa. Outra medida foi substituir o calendário islâmico lunar por um calendário solar. Publicações islâmicas e marxistas foram proibidas, as terras das instituições religiosas foram divididas e concedeu-se o direito ao voto às mulheres.

A polícia política — a Savak — deu ao Irã, em 1977, segundo a organização Anistia Internacional, o primeiro lugar no mundo entre os países violadores de direitos humanos. As condições sociais declinantes foram causando profundo ressentimento nos trabalhadores, nos camponeses e até nas classes médias, ressentimento que se transformaria depois, em movimento revolucionário de massas. Greves gerais chegaram a paralisar a produção petroleira. À medida que a desigualdade crescia, os protestos aumentavam. Até elementos moderados se incomodaram com a crescente autocracia e a crescente repressão da polícia secreta. Muitos deixaram o país antes da revolução, enquanto outros começavam a se organizar (COGGIOLA, 2008, p. 64).

Entre outubro de 1977 e fevereiro de 1978, o Irã foi invadido pelas manifestações, pois cerca de 90% da população era contra o governo. “Demandando direitos democráticos e a partilha da riqueza do país, os estudantes, e posteriormente a classe trabalhadora, desafiaram as forças repressivas” (COGGIOLA, 2009, p. 67). O país fervilhava. Uma greve geral de 2 milhões de pessoas no Teerã espalhou-se para Ispahan, Shiraz e também para a cidade santuário de Mashad.

No economicamente “semidesenvolvido” Irã, com grande número de analfabetos e mais da metade das pessoas vivendo no campo, as palavras dos *mulás* tornaram-se poderosas fonte de atração para os camponeses, parte da classe média, e mesmo trabalhadores. Enquanto a Frente Nacional buscava compromissos com a Dinastia, Khomeini, desde o exílio, pedia a sua deposição (COGGIOLA, 2008, p. 69).

O imã Khomeini retornou da França em 1º de fevereiro de 1979, declarou nulo o regime imperial e bradou a proclamação da “República Islâmica” do Irã. Uma época histórica se fechava para o país. O Exército, a Savak e o *Mujlis*, que sustentavam o regime, desabaram. “Em dezembro ditou-se uma nova constituição, teocrática. A *Sharia*, Lei Islâmica, foi adotada como lei do país” (COGGIOLA, 2008, p. 85). O Partido Islâmico Republicano criado pelos *mulás* do Conselho Revolucionário dava suporte ao governo e protegia os interesses da pequena burguesia e comerciantes, que queriam a ordem e a defesa da propriedade privada.

Intelectuais de esquerda, comunidades religiosas rivais, organizações feministas, partidos democráticos e socialistas passaram a ser reprimidos. A lei islâmica se sobrepôs à lei secular. Em três anos, todas as leis seculares foram anuladas,

juridicamente ou de facto. Códigos de vestimenta feminina foram estabelecidos por severa interpretação dos costumes islâmicos [...] Os aiatolás Khomeini e Mussavi assumiram então a presidência e a chefia do governo, intensificaram a repressão com uma campanha contra os suspeitos de espionagem a favor “dos Estados Unidos, da União Soviética ou do Iraque”, ou de violações da lei islâmica (COGGIOLA, 2008, p. 89).

No entanto, Khomeini foi forçado a dar passos cuidadosos, principalmente por conta dos conflitos que surgiram entre a Guarda Revolucionária Islâmica e os trabalhadores que queriam ficar com as armas conquistadas durante a revolução. A solução foi denunciar aqueles que queriam manter a greve geral e, ao mesmo tempo, socorrer os trabalhadores necessitados. Assistência médica e transportes gratuitos foram disponibilizados. As contas de água e luz foram anuladas e os bens essenciais foram supridos. O imã Khomeini governou o Irã até a sua morte, em 3 de junho de 1989. Uma multidão de mais de um milhão de iranianos compareceu ao seu enterro. Tanto Khomeini quanto seu sucessor, o líder supremo religioso o aiatolá Alá Khamenei, atribuíram-se poderes absolutos, relegando o Executivo, Legislativo e Judiciário à condição de subordinados.

Barbara Stok (2014), na novela gráfica biográfica *Vincent*¹⁵, retrata a dados da vida do pintor pós-impressionista Vicent van Gogh, nascido em 1853, em Groot-Zundert (Holanda). Ele era filho de Theodorus, um pastor da Igreja Reformada Neerlandesa, e de Anna Cornelius, mulher religiosa e aquarelista nas horas vagas.

“Conhecer Vicent Willen van Gogh (1853-1890) é entrar em contato com um artista apaixonante. Alguém que se empenhou profundamente em recriar a beleza dos seres humanos e da natureza através da cor, que para ele era o elemento fundamental da pintura” (PROENÇA, 1994, p. 149). O movimento pós-impressionismo é marcado pelo uso da tinta pura, em áreas de cor bem definidas, os objetos passam a ser coloridos de modo arbitrário e a representação deixa de ser tridimensional. Entre os pintores que se destacaram nesse movimento, além de Van Gogh, Gauguin, Cézanne e Seurat constituem outros exemplos (PROENÇA, 1994).

Vincent foi um homem profundamente religioso, que trabalhou como pregador leigo na Inglaterra e entre os mineiros belgas. Desde menino, desenhava, mas começou a pintar com aproximadamente 27 anos, influenciado inicialmente pela arte de Millet e sua mensagem social.

¹⁵ Na HQ biográfica no suporte novela gráfica (novela gráfica biográfica como forma abreviada para referência neste trabalho), apresenta-se a vida do pintor holandês pós-impressionista Vicent van Gogh (1853-1890). Van Gogh constitui uma personagem cativante, repleto de nuances, e que emociona por sua arte e também pela pureza da paixão com que a perseguia. O relato se inicia com a partida do pintor para Arles, sul da França. Nesse período, dá-se a terceira fase do pintor, quando a luminosidade, os espaços abertos e as paisagens bucólicas da região, além do próprio contato com a natureza, forneceram ao artista a matéria-prima para aquela que é considerada a fase mais rica e revolucionária de sua arte. Stok (2014) retratou com todas as cores um Vicent humano, com suas ambiguidades e fraquezas. Inseriu trechos de cartas escritas ao irmão Theo e telas do próprio pintor. Tratou seu processo criativo, suas ideias sobre a pintura e a obcecada convicção em sua própria arte, que sempre o guiou.

Teve seu período de produção mais expressivo nos seus últimos anos de vida (GOMBRICH, 1978).

Para Vincent, sua arte era um registro mais verdadeiro, mais revelador (“tão profundo — tão infinitamente profundo”) de sua vida, até mais do que a enxurrada de cartas que sempre vinham de acompanhamento. Ele acreditava que toda onda de “serenidade e felicidade”, todo estremecimento de dor e desespero ingressavam na pintura; todo sofrimento se infundia em imagens que geravam sofrimento; todo retrato se fazia autorretrato. E dizia: “Quero pintar o que sinto e sentir o que pinto”. Essa convicção o guiou até a morte — poucas horas depois da chegada de Theo a Auvers. De fato, ninguém enxerga de fato suas pinturas sem conhecer sua história. “O que minha arte é, eu sou também” (NAIFEH; SMITH 2009, p. 24).

Van Gogh cresceu em um ambiente rural, em uma família que não podia dar aos filhos uma educação primorosa por conta do bairro onde moravam e às condições sociais do local. Vincent tinha cinco irmãos, mas seu grande companheiro era Theo, com quem compartilhou na vida adulta suas esperanças, medos e anseios por meio de cartas, que se tornaram praticamente um diário contínuo. Tal irmão foi o responsável por manter Vincent em Arles, na Provença. Sempre ajudou o Vincent quando ele precisava (GOMBRICH, 1978).

Essas cartas, por um artista humilde e quase autodidata que não fazia ideia nenhuma da fama que iria conquistar, situam-se entre as mais comoventes e excitantes de toda a literatura. Nelas podemos pressentir o sentimento de missão do artista, sua luta e seus triunfos, sua desesperada solidão e ânsia de companhia, e ficamos conhecendo a imensa tensão sob a qual ele trabalhou com febril energia (GOMBRICH, 1978, p. 377).

Segundo Proença (1994), é possível dividir sua produção em quatro períodos: desde os seus primeiros quadros, ainda na fase holandesa, em torno de 1880, até a fase final, já próxima de sua morte, em 1890. O primeiro período se deu quando Van Gogh assumiu a condição de pregador religioso entre os mineiros belgas, dos quais se tornou companheiro de trabalho. Nesse período, sua pintura estava ligada à tradição holandesa do claro-escuro e à preocupação com os problemas sociais.

Em 1881, depois de vários conflitos sociais, Van Gogh retornou à casa da família, na Holanda. Mas, em 1886, seguiu para Paris, onde iniciou uma nova fase em sua pintura. Ligou-se num primeiro momento ao movimento impressionista, porém logo o descartou, pois procurava um novo olhar para a sua arte. Interessou-se pelo trabalho de Gauguin, especialmente pela sua escolha de “simplificar as formas dos seres, reduzir os efeitos da luz e usar zonas de cores bem definidas” (PROENÇA, 1994, p. 149).

O terceiro período ocorre com sua ida à Arles, cidade ao sul da França, onde passou a pintar ao ar livre. O sol intenso do mediterrâneo mudou sua pintura. Vincent deixou o naturalismo no uso das cores e declarou-se um “colorista arbitrário”. “Van Gogh apaixonou-se

então pelas cores intensas e puras, sem nenhuma matização, pois elas tinham para ele a função de representar emoções” (PROENÇA, 1994, p. 150).

No entanto, Van Gogh foi acometido por várias crises nervosas. Depois de internações e tratamentos médicos, dirigiu-se, em maio de 1890, para Anvers, uma pacata cidade no norte da França. Nesse período, em apenas três meses, pintou cerca de oitenta telas com cores fortes e linhas retorcidas.

Em julho do mesmo ano, Van Gogh suicidou-se, deixando uma obra plástica composta por 879 pinturas, 1756 desenhos e dez gravuras. Enquanto viveu não foi reconhecido pelo público nem pelos críticos, que não souberam ver em sua obra os primeiros passos em direção à arte moderna, nem compreender o seu esforço para libertar a beleza dos seres por meio de uma explosão de cores (PROENÇA, 1994, p. 150).

Hoje, as obras de Van Gogh são conhecidas e valorizadas mundialmente. De acordo com Gombrich (1978, p. 379), era exatamente isso que ele queria: “ansiava por uma arte simples e despojada que não atraísse apenas os entendidos ricos, mas propiciasse alegria e consolo a todos os seres humanos”.

4.2 IDENTIDADES E MEMÓRIAS NAS NOVELAS

Nesse momento, as novelas gráficas serão examinadas a partir dos estudos dos teóricos de identidades como Woodward (2000), Hall (1996; 2003) e Bauman (2005) e também dos posicionamentos dos teóricos de memórias como Santo Agostinho (1980), Pollak (1989; 1992), Nora (1993), Bosi (1994), Le Goff (1994), Bergson (2006) e Candau (2016).

As identidades e as memórias se configuram nas HQ biográficas e autobiográficas no formato de novelas gráficas trabalhadas em sala de aula, primeiro lugar, por conta da escolha das formas de narrar a história: biografia e autobiografia¹⁶. Dessa forma, foi imprescindível tanto para os biógrafos quanto para as demais autoras um “debruçar-se” sobre as identidades (HALL, 2003) que permearam a vida e os territórios culturais (HALL, 1996) dos sujeitos biografados/autobiografados. Nesse processo, os autores escolheram formas para contar histórias baseadas em fatos reais. Em todas elas, esses fatos são contados não só fazendo uso dos recursos da linguagem dos quadrinhos como também sob um contexto ficcional. Depois, não se pode deixar de considerar o contexto sócio-histórico, uma vez que, em todas as narrativas, ele sustentava as identidades individuais e coletivas dos sujeitos (HALBWACHS, 2013), que se reconstróem no campo da memória.

¹⁶ HQ biográfica e HQ autobiográfica são gêneros discursivos. Neste trabalho, entende-se que autobiografia e biografia não são gêneros, porque se trata de formas de narrar uma história.

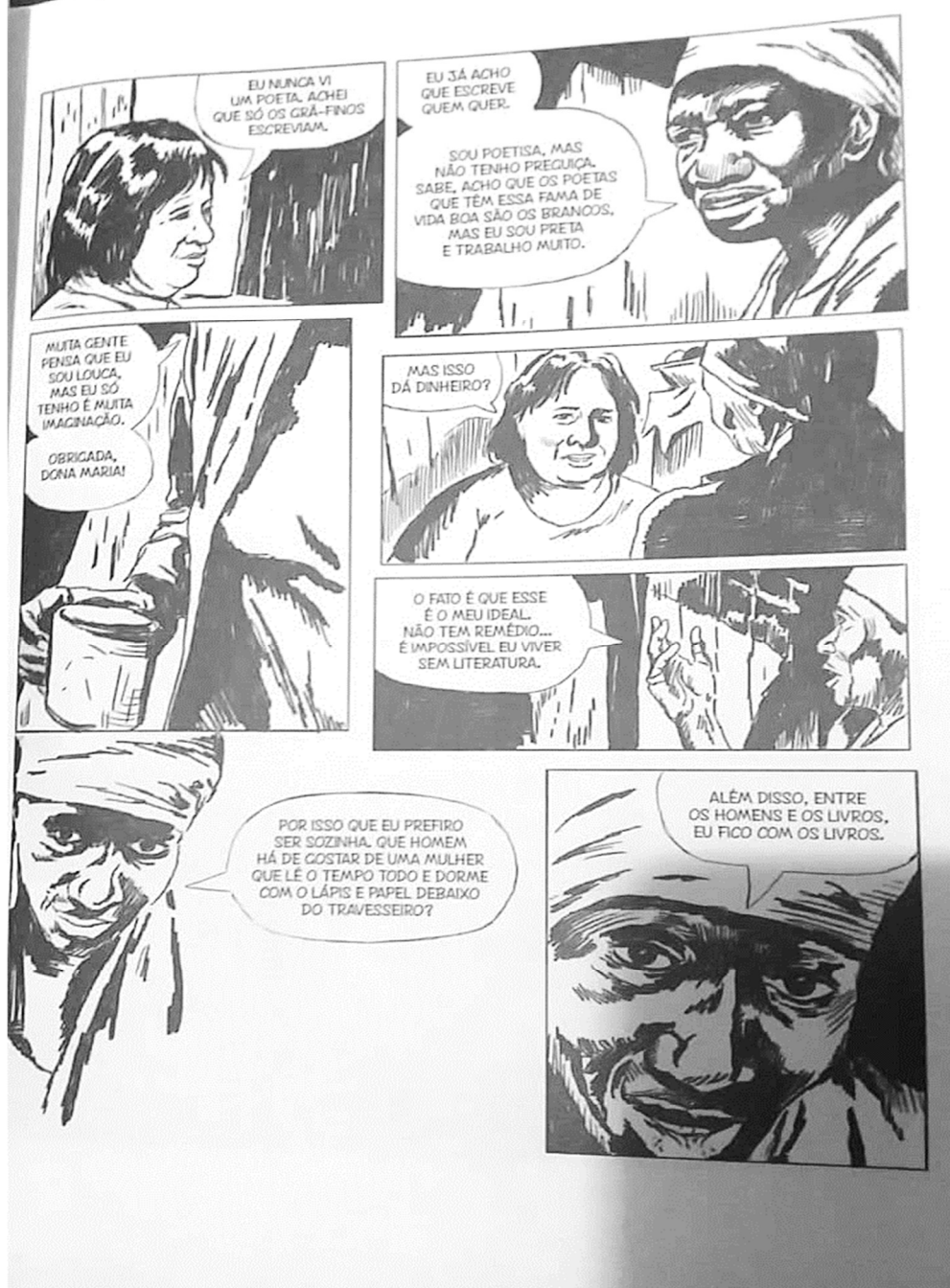
Assim, pode-se afirmar que determinados eventos históricos e políticos atravessaram e deram embasamento para a construção narrativa das obras. Em *Carolina* (2016), observa-se o governo de Juscelino Kubitscheck (1956-1961) e também é citada outra figura política: Carlos Lacerda, um “agitador” para Carolina, denúncia evidente para dizer que os políticos pouco cumpriam o que haviam prometido. O povo, segundo ela, ainda permanecia às margens da sociedade, vivendo como “corvos”, isto é, sobrevivendo de sobras.

Na obra *Adeus Tristeza* (2012), os infortúnios provocados pelo Comunismo na China foram retratados por Yang, revelando bruta fome que fez milhares de pessoas fugirem de sua terra natal, como a sua família que migrou para os Estados Unidos. A fuga também foi tema presente em *Persépolis* (2007), ocasionada pela Revolução Iraniana em 1979, pois não deu a Marji outra escolha, senão o exílio na Áustria.

Em *Vicent* (2014), as mudanças ocorrerão na busca existencial do pintor Van Gogh em encontrar um lugar que respondesse aos seus anseios e às maneiras de vislumbrar a vida e as relações no seu interior, levando-o a explorar os limites geográficos e torná-los bem demarcados em cada uma das fases de sua pintura. De todo modo, as obras não apenas entrelaçam em suas narrativas as condições particulares do sujeito, mas também a sua imersão como sujeitos coletivos na sociedade em que estavam abrigados.

Na novela gráfica biográfica *Carolina*, as identidades predeterminadas a uma moradora da favela foram movimentadas pelo desejo de ser escritora, mesmo que esse fosse para ela um “não lugar”, como disse a personagem vizinha de Carolina (figura 45).

Figura 45 — É impossível viver sem literatura.

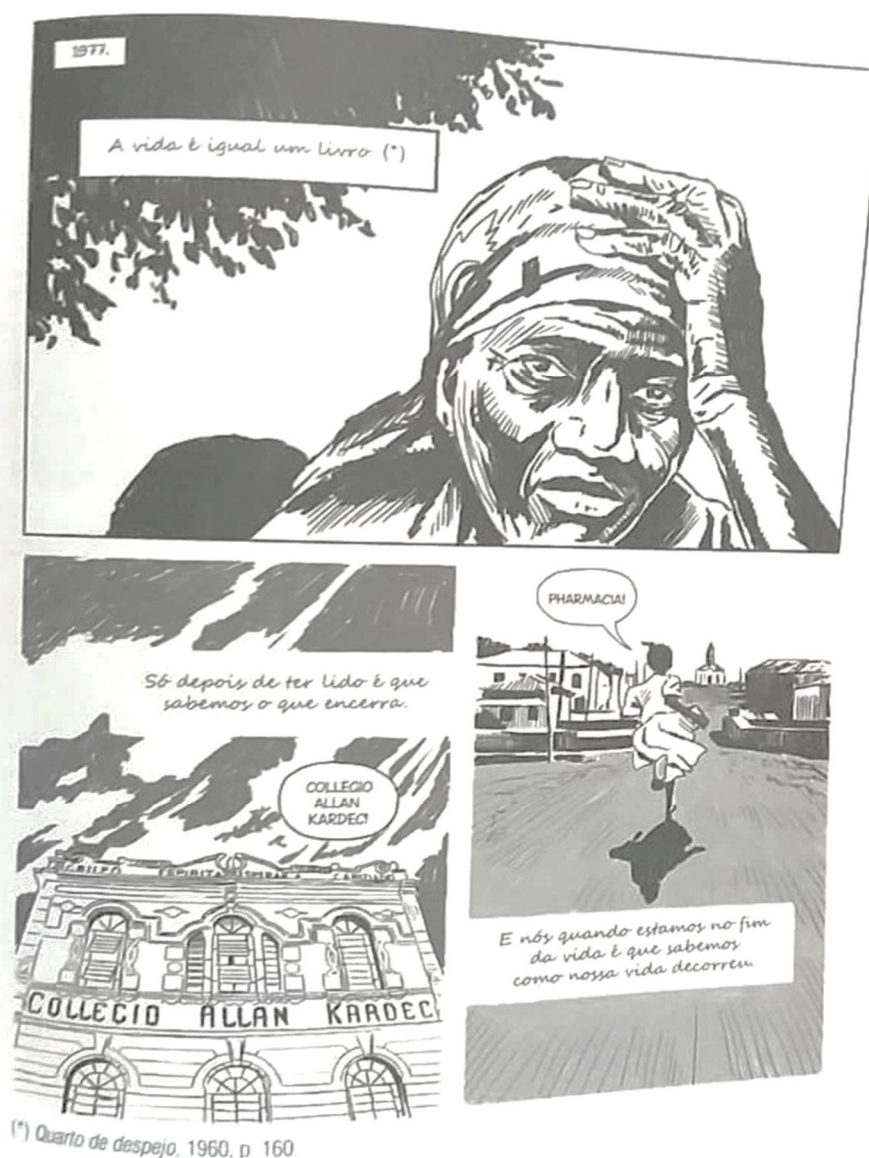


Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

Carolina extrapolou as “identificações possíveis” e manteve a singularidade de sua linguagem, uma de suas marcas identitárias. Ninguém poderia inventar aquele jeito de falar que “não cabia nos moldes da elite”, além de ele ser o seu “ideal”, pois ela não podia viver sem literatura, fez parte da sua construção identitária, apesar de se supor que uma mulher negra e favelada não pudesse ter a literatura como parte do cotidiano ou, como foi mencionado por Candido (2004), não coubesse a ela a literatura como direito legítimo do homem (figura 45).

Houve momentos em que os autores citaram diretamente trechos da obra de inspiração: *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (JESUS, 2016), como se pode perceber na figura 46. Tal recurso é importante, pois aparece em primeira pessoa e retoma a ideia de autobiografia presente na obra-inspiração e traz ao leitor uma proximidade com o modo singular de Carolina de enxergar o mundo: era otimista, acreditava que poderia superar os limites da desigualdade e do abandono, apesar de suas limitações socioeconômicas.

Figura 46 — A vida é igual um livro.



Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

A história da vida de Carolina foi relatada em um tom de retrospectiva. Por isso, os autores mantiveram trechos escritos em primeira pessoa, retirados da obra-inspiração, além das

datas e locais como traços do gênero diário, ao recriarem a obra em quadrinhos. O primeiro exemplo apareceu logo no início da narrativa, com a informação da sua última residência em Parelheiros, São Paulo, 1977, como se nota na figura 47. Tal data reapareceu no final da obra, simbolizando efetivamente o fim da vida de Carolina (figura 46).

Figura 47 — Parelheiros.



Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

Essas informações só podem ser passadas ao leitor, porque a autora registrou o seu cotidiano nos diários e, ao mesmo tempo, esmiuçou as suas identidades e o modo ímpar de interpretar a sociedade da época. Assim, todas as características pessoais, sociais, históricas e

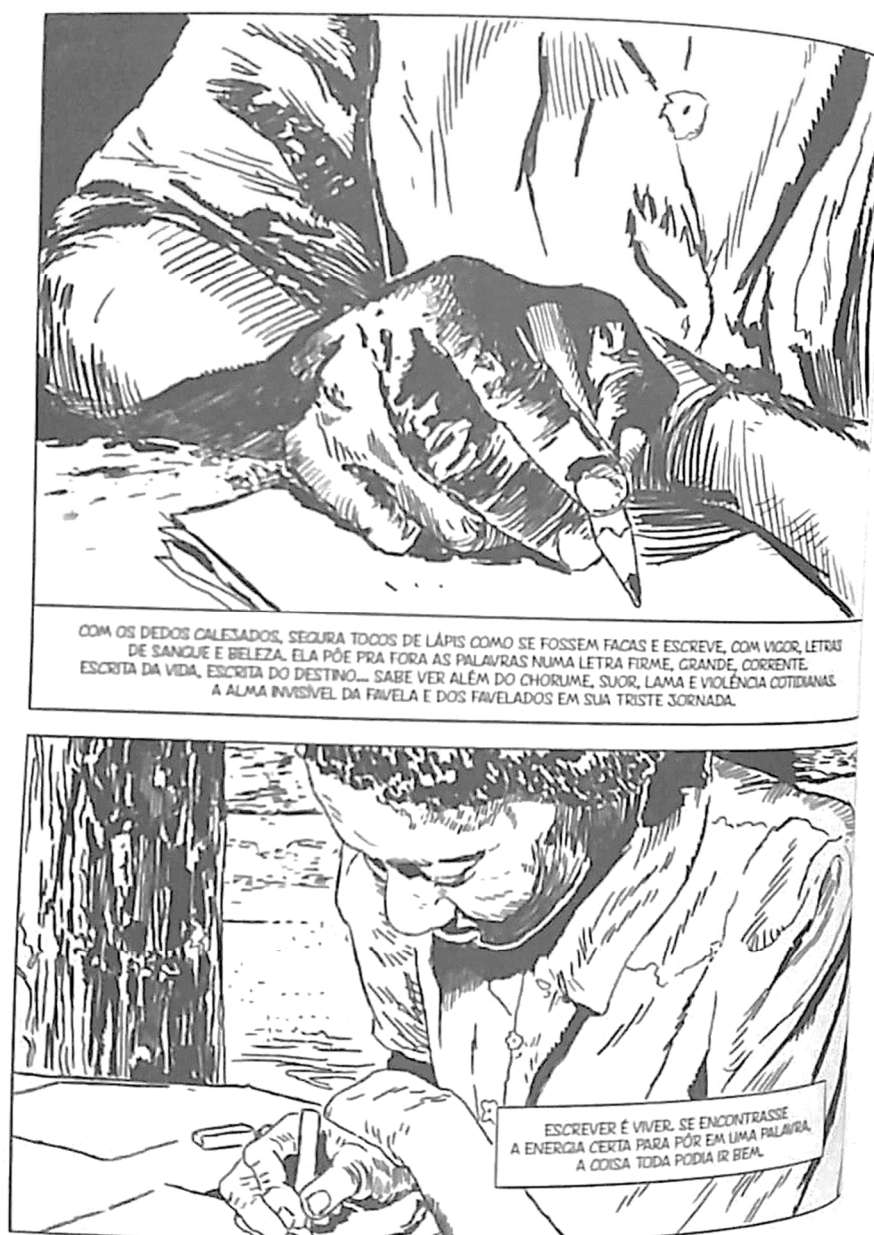
econômicas interferem no processo de construção identitária de Carolina. Os diários foram tratados como um suporte para a memória, pois, nesse processo de “escrevivência”¹⁷ (termo adotado pela autora Conceição Evaristo), ela se posicionou no mundo, num exercício diário de autoafirmação.

Carolina via um mundo injusto, partidário e excludente. Sabia que as pessoas da cidade de São Paulo eram vistas e tratadas como os favelados de Canindé, de tal forma que o primeiro direito a ser reivindicado em seus cadernos é aquele de que os subalternos também pudessem falar. Carolina trouxe consigo “a escrita da vida, a escrita do destino”, [...] “a alma invisível da favela e dos favelados em sua triste jornada” (Figura 48). Assim, Carolina ultrapassou o limite predeterminado à sua condição de favelada: decidiu ser escritora, trouxe ao mundo “letras de sangue e beleza”. A partir da dor e do sofrimento, Carolina fez matéria literária, conseguiu “ver além do chorume, suor, lama e violências cotidianas”.

Em suma, a literatura é caminho para construção de outras possibilidades identitárias, entre elas: a de escritora e, posteriormente, a de mulher-mãe digna, com casa de alvenaria e comida para os três filhos, como se pode observar na figura seguinte.

¹⁷ Conceição Evaristo (2007) utiliza o termo “escrevivência” para designar a escrita a partir do corpo, o registro escrito que parte de uma experiência do que é ser negro no Brasil. A “escrevivência” é a tomada de voz por meio da escrita, movimento de reação às imposições que visa a elaboração de novos modelos de representação da identidade negra.

Figura 48 — Letras de sangue e beleza.



Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

Os recursos da linguagem dos quadrinhos contribuíram na construção de sentidos da narrativa, principalmente para enfatizar as identidades e as memórias, matérias-primas da narrativa. Cabe destacar, na primeira página, a personagem estilizada a partir de uma das fotos da autora mais divulgada pela mídia, o que torna a imagem facilmente reconhecível e para confirmar a inspiração da biografia, na vinheta seguinte ela segura um livro com o nome *Quarto de despejo* (Figura 47).

Durante toda a narrativa, o rosto e os olhos de Carolina foram bem destacados por meio do plano de detalhe, demonstrando um semblante triste, cansado, em oposição aos rostos dos moradores da cidade que estavam sempre sorrindo e com a boca cheia de comida (Figuras 46 e 49).

Figura 49 — Sala de visita.

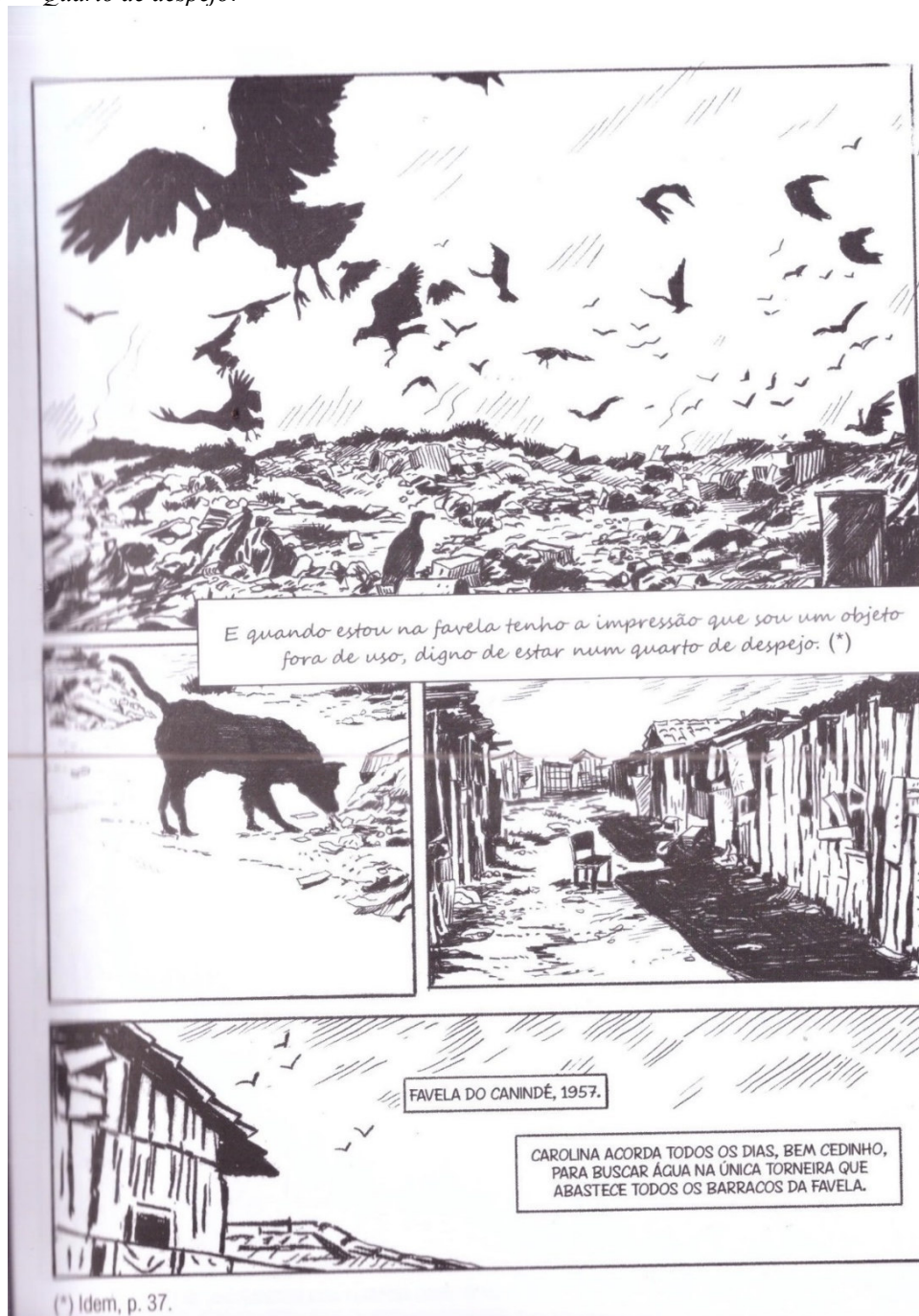


Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

Para dar voz à narradora-observadora, os autores fizeram uso da legenda. Quando desejavam aproximar Carolina do leitor, faziam uso do balão-fala e do balão-pensamento. Já o

balão-berro era bastante utilizado na favela para demonstrar as discussões entre os moradores. Por meio das imagens, foram diferenciados os espaços (favela e cidade): de um lado, sujeira, lixo, barracos, bichos e violência remetiam à identidade de Carolina, uma favelada; do outro, limpeza, prédios, carros, organização e pessoas felizes sinalizavam os grã-finos de São Paulo (Figuras 49 e 50).

Figura 50 — *Quarto de despejo.*



Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

Em *Adeus tristeza*, Belle Yang (2012) estabeleceu suas identidades por meio do apelo a antecedentes históricos, à medida que o pai evocava o passado por meio das memórias e contava sobre os seus ancestrais.

Figura 51 — A família na Manchúria.

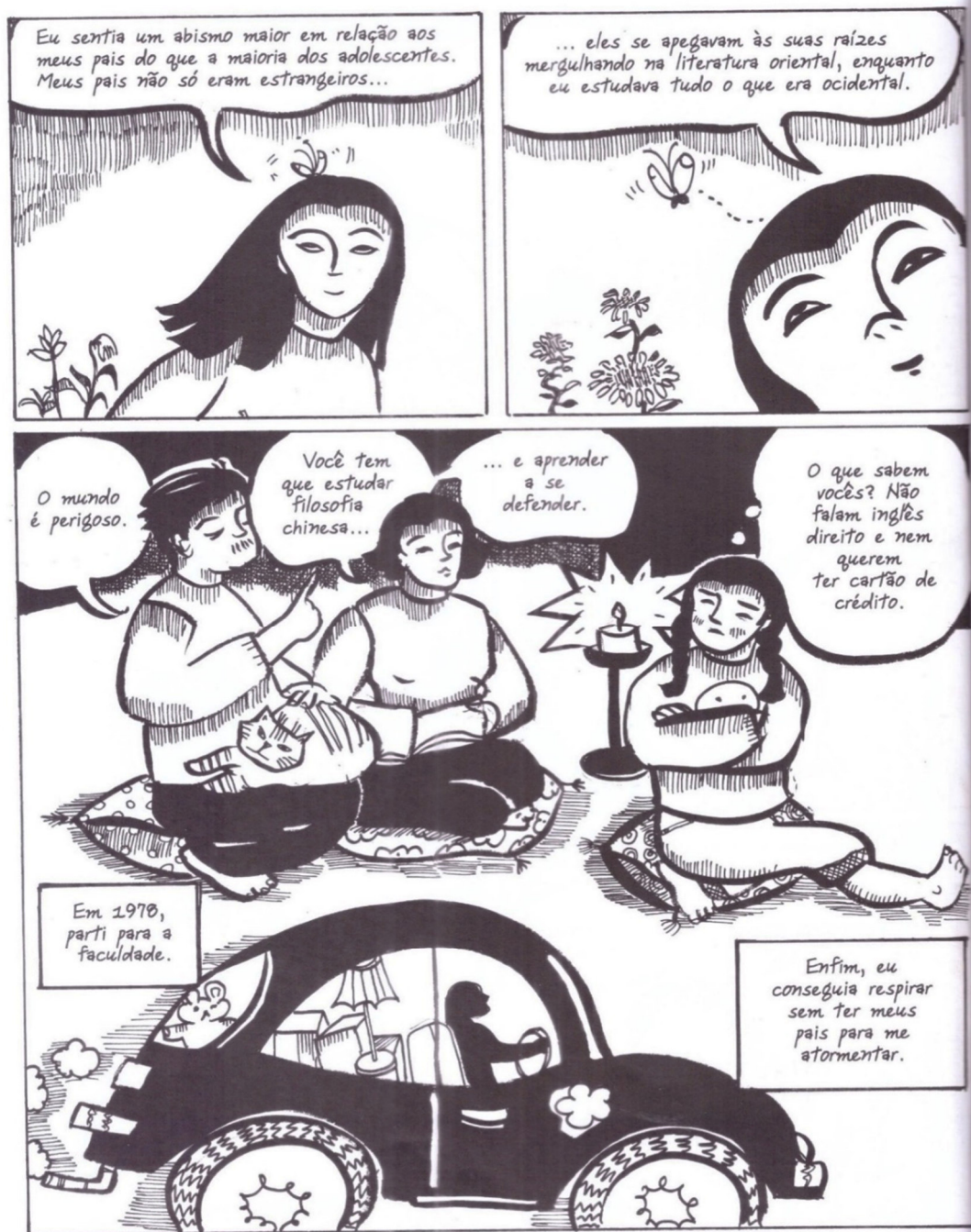


Nesse processo de ouvir a história de sua família, ela foi ressignificando os fatos e instaurando possíveis (re)construções identitárias, isto é, a cada descoberta, uma nova maneira de ver a si mesma e compreender o efeito dos acontecimentos também na construção identitária dos pais. Passear no “palácio das memórias” é um caminho para entender por que eles se comportavam daquela maneira, já que ela, muitas vezes, não aceitava e percebia que como sujeito muito havia “bebido” nas fontes da ancestralidade de seus pais, tios e avós. Belle viera também da Casa dos Yang cujas raízes se formaram na Manchúria. Todo o percurso de sofrimento e exclusão a fizera compreender e amar ainda mais o pai, percebendo a razão da valorização da ancestralidade e o esforço para que ela se tornasse uma mulher forte. Baba via em Yang anos de resistência e não podia permitir que ela fracassasse por um “Ovo podre” (o ex-namorado violento de Yang).

As identidades foram marcadas na obra pela diferença entre o mundo ocidental e o mundo oriental, como a autora relata. Tal diferença era bastante compreensível, pois, para Yang, as possíveis identificações para si estavam no Ocidente, com a linguagem e os seus sistemas simbólicos, uma vez que ela falava bem inglês, sentia vontade de ter cartão crédito e não via a hora de ir para uma faculdade americana. Já os pais não se sentiam tão confortáveis em uma terra estrangeira e não queriam que a filha perdesse os símbolos da sua terra natal. Pediam a ela para que estudasse filosofia chinesa e, como isso, aprendesse a se defender (artes marciais). Quando ela terminasse a faculdade, eles sugeririam que ela estudasse Artes Plásticas na China. Subentendia-se como uma forma de “encontrar meu caminho”.

Dessa forma, ela se sentia deslocada, contraditória, ora pertencente à China, ora pertencente aos Estados Unidos, numa perfeita dualidade de significados, lembrando que, de acordo com Bauman (2005, p. 26), “a ideia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento”. No mais, quando a identidade perdeu as ligações sociais que a faziam parecer “natural”, a “identificação” se tornava cada vez mais essencial para os sujeitos que buscavam um “nós” a quem possa pedir aceitação.

Figura 52 — Um abismo maior.



Fonte: Yang (2012, p. 06)

É interessante notar que a própria escolha do seu nome estava vinculada com o percurso histórico do pai, o sofrimento vivido em sua terra. Para ele, o nascimento da filha foi representativo, um divisor de águas na sua vida. Por meio da escrita autobiográfica, a missão foi simbolicamente cumprida, pois, no processo de escrever, ela foi apagando a tristeza da vida de Baba, dando-lhe voz e libertando-o dos anos de sofrimento provocados pelo afastamento dos familiares e morte dos pais. Também ressignificava e valorizava as suas identidades do pai. Em

meio a tudo isso, colocava-se como pertencente a esse vasto mundo até então desconhecido e colocava os eventos tristes vivenciados como parte do ciclo da vida.

Figura 53 — Xuan.



Fonte: Yang (2012, p. 05).

Quanto aos recursos da linguagem dos quadrinhos, a autora diferenciou o mundo ocidental do oriental por meio de traços tipicamente chineses, como o cabelo, os olhos puxados, as roupas e o próprio espaço. Outro ponto importante é o uso de ideogramas. Já na primeira página, ela colocou o ideograma que corresponde ao seu nome e seguiu fazendo isso no decorrer da obra, na maioria das vezes como uma legenda explicativa (Figura 53). Os ideogramas apareceram também nas casas e em templos sagrados (Figura 54).

Como é a narradora-personagem, Yang usou bastante o balão-fala e o balão-pensamento quando esteve num tempo mais “próximo” do presente (Figura 53). Quando enfatizava a voz do pai como narrador dos acontecimentos passados, ela usou a legenda (Figuras 51 e 54). Ela usou o balão-composto na fala dos pais, dando a entender que eles sempre falaram (aconselharam) bastante, não havendo contradição entre o discurso dos pais. Também se percebe que eles eram muito presentes em sua vida (Figura 52). Tal rotina afetuosa fugia às vivências do pai de Yang, pois ele teve uma vida tumultuada pelas constantes invasões na Manchúria, por poucos recursos financeiros, e precisou fugir várias vezes até finalmente chegar aos Estados Unidos com a esposa e a filha. No entanto, os demais familiares ficaram para trás. Talvez seja por isso que Baba sempre dizia a Yang para que aprendesse a se defender, porque o mundo era visto por ele como perigoso e assombrado pelos fantasmas do passado e problemas reais do presente.

Figura 54 — Ideogramas.



Fonte: Yang (2012, p. 14).

Em *Persépolis* (2007), as identidades refletem as diferenças entre o Ocidente e o Oriente Médio, principalmente, em relação ao mundo Islâmico. Novela de viés autobiográfico,

Marjane se colocava como Marji, narradora-personagem, buscando principalmente em suas lembranças os eventos essenciais para a construção narrativa, diferentemente de Yang que (re)construiu seu passado e produziu a sua novela autobiográfica a partir da fala do pai, espécie de fonte memorial. As identidades e memórias de Marji foram atravessadas pelo contexto sócio-histórico da época, a Revolução de 1979 no Irã. Para narrar e refletir sobre acontecimentos passados, Marji recorreu às memórias como uma forma de contar a sua vida e entender as profundas transformações ocorridas no seu país, como se observa na próxima figura.

Figura 55 — As transformações no Irã.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo "A volta".

Dentre as motivações da Revolução de 79, estava a insatisfação por parte dos iranianos mais conservadores da aproximação do país com os símbolos ocidentais. O Xá apoiava os efeitos da globalização, por isso abriu as portas do Irã para o Ocidente. Tal ação produziu diferentes resultados em termos de identidade, como o distanciamento da identidade em referência à comunidade e à cultura local, e gerou os sujeitos chamados de "ocidentalizados" pela ala mais conservadora, que, em contrapartida, resistia e desejava fortalecer e reafirmar as identidades nacionais e locais, tentando impedir o surgimento de outras configurações de identidade. Como caracterização da "diferença" e marca de diferentes "posições de sujeito", estabeleceu-se entre as mudanças o uso não obrigatório do véu entre as mulheres. Em suma, na globalização, os processos globais enfraquecem ou destroem formas nacionais de identidade

cultural. As identificações “globais” são colocadas como superiores à cultura nacional, induzindo ao deslocamento e, algumas vezes, ao apagamento das identidades nacionais.

Figura 56 — Efeitos da globalização.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O véu”.

Em meio a esse embate identitário, Marji passou boa parte da sua adolescência. Não entendia muito bem as mudanças impostas pela *Sharia*, como a obrigatoriedade do véu e a razão de estudar em uma escola só de meninas, apesar de enxergar na religião princípios da sua formação identitária, como se pode notar na figura seguinte.

Figura 57 — Eu nasci com a religião.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O véu”.

Portanto, a Revolução de 1979, a “Revolução Islâmica”, foi o fio condutor da história de Marji e sua família. Por enfrentá-la, seu tio Anuch foi assassinado na prisão pela Savak. Amigos de seus pais foram torturados e mortos; e outros, por medo, foram embora para os Estados Unidos. Ela representava para Marji um rompimento temporário com o Irã, uma quebra de identidade, pois ela também teve que morar na Áustria por pressão política, deixar os pais, os amigos, o mar Cáspio e o colo da avó amada. Em sua pele, desenharam-se as marcas da repressão, do medo e do silenciamento em uma terra que tanto lhe dizia, Irã, lugar onde seu avô havia sido imperador e que, naquele momento, a jogava para o abandono na Áustria.

Figura 58 — Áustria.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “A sopa”.

Quando voltou já não era mais a mesma, acometida pelo duplo deslocamento. Era uma estrangeira em seu próprio país. De tanto negar quem era por vergonha e revolta pelo que havia presenciado, agora não conseguia dizer quais infortúnios lhe perturbavam.

Figura 59 — Duplo deslocamento.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “O Esqui”.

O universo de Marji muito é compreendido graças aos recursos da linguagem dos quadrinhos, que atendem às demandas de deslocamento, crise identitária e demais mudanças provocadas pela revolução na sociedade iraniana. Os acontecimentos, lugares e as pessoas foram simbolicamente registrados pela memória e remetem ao trabalho de um artesão que se põe a construir um artefato único. Para Marji, a memória é elemento constituinte do sentimento de identidade, como afirma Pollak (1992). Nada poderia ser dito se não estivesse guardado no “palácio das memórias”, o qual se constrói simultaneamente aos olhos do leitor.

Nesse viés, o primeiro passo para a autora foi criar uma personagem estilizada que simbolizasse a menina que ela fora e que se tornara adulta, no decorrer da narrativa. Tanto para Marji quanto para as outras mulheres, o véu e a vestimenta são marcados como símbolo da modéstia muçulmana. Para os homens, também não é diferente, roupas sóbrias, camisa fora da calça e barba. A autora trabalhou a questão estética no contraste do antes e depois da revolução e inseriu imagens de objetos, comportamentos que foram permitidos ou não pelo regime.

Figura 60 — Vestimentas.



Fonte: Satrapi (2007), Capítulo “A viagem”.

Assim como as imagens foram fundamentais para ilustrar a sociedade iraniana da época, elas evidenciam na obra cenas de guerra, tortura, morte e destruição no período da

revolução. Outro recurso bastante utilizado e que contribuiu na construção de sentidos foram as onomatopeias. Em *Vincent* (2014), há um exemplo na figura 61 simbolizando o som de batida na porta.

Figura 61 — Toc-toc.



Fonte: Stok (2014, p. 62).

Para dar voz à narradora-personagem, Marji utilizava a legenda. Mas, quando se posicionava como personagem e interagia com os demais integrantes da narrativa, ela utilizava o balão-fala, balão-pensamento, balão-berro, balão-composto, balão-intercalado etc. As letras em árabe simbolizam o Oriente Médio e contextualizavam o espaço da narrativa (Figuras 55, 59 e 61). Yang também fez uso da legenda e dos demais balões, principalmente o balão-fala e balão-pensamento (Figuras 51, 53 e 54).

Com a intenção de revelar o universo de Vincent e suas características identitárias, Stok (2014) utilizou-se das marcas autobiográficas deixadas pelo pintor, como as cartas trocadas com seu irmão Theo e as telas coloridas. Pode-se dizer que a memória arquivada, simbolizada nos objetos (cartas e pinturas), é essencial para estabelecer uma aproximação entre ficção e realidade e delinear as identidades de um gênio incompreendido em sua época. O

percurso geográfico percorrido pelo artista — Holanda, Paris, Arles e Anvers — também contribuiu na construção das identidades possíveis de Van Gogh, influências que foram materializadas nas cores utilizadas na pintura de suas telas e refletidas na escrita das correspondências mantidas com o irmão.

Figura 62 — Meu caro Vincent.



Fonte: Stok (2014, p. 40).

Vincent traduziu por meio de suas pinturas sua identidade ligada à natureza, sinalizando que ela era capaz de produzir nele uma espécie de encantamento pela vida e desejo de traduzir em suas obras a essência dos elementos retratados, conforme a observação do irmão

Theo, com quem Vincent trocou muitas correspondências no decorrer da vida. Outrossim, a inserção das cores, principalmente o amarelo, cor preferida de Van Gogh, por meio da aparição de suas telas na novela gráfica também simbolizam as singularidades do mundo interior do artista. As imagens coloridas refletem os sentimentos do artista durante o incansável ofício de “ler” o mundo, materializam as emoções de Van Gogh e assinam-lhe um estilo único, inconfundível.

Figura 63 — Girassóis de Van Gogh.



Outros recursos, como o balão-fala e balão-pensamento, também indicam o posicionamento de um sujeito apaixonado pela arte, questionador de seu tempo e inconformado com o vazio que insistia em preenchê-lo. Do mesmo modo, a narrativa é permeada pelo balão-berro que representava as várias crises nervosas que perseguiram Vincent.

Figura 64 — Um sujeito apaixonado pela arte.



Fonte: Stok (2014, p. 41).

Além disso, quando a autora inseriu as cartas, é possível juntar a sensibilidade das letras com a delicadeza das pinturas e compreender muitas outras identificações que

influenciavam o pintor, muitas delas enfatizadas em Vincent, por meio das diferentes expressões faciais que aparecem no decorrer da narrativa.

Concluindo, as novelas gráficas abordadas durante a pesquisa são biográficas e autobiográficas, pois trazem em suas narrativas acontecimentos supostamente reais, uma vez que a ideia é trazer uma mistura complexa de história e ficção, de verdade factual e verdade estética. Nesse sentido, são relatos de memórias individual/coletiva que se resultaram da força da rememoração, dos eventos/documentos históricos, das cartas ou fotografias etc., com o intuito de evidenciar o que ficou do vivido. Os autores também se valeram da transitividade ficcional atravessada na construção das personagens, lugares, datas e eventos particulares e/ou históricos, ingredientes fundamentais dessas formas de narrar, conforme exemplos apresentados no decorrer do capítulo. Por fim, pode-se afirmar que as obras biográficas e autobiográficas são relatos memoriais, dado que a memória é responsável por constituir a vida de cada um e atua na construção da identidade do sujeito, valendo-se das lembranças e demais marcas memoriais (cartas, fotografias, diários, documentos etc.).

Em suma, a memória surge como o que dá sentido, significado, ou seja, elemento essencial das obras analisadas. Dessa forma, de acordo com Candau (2016, p. 70), a rememoração “é contá-la, fazer uma ‘narrativa de identidade’, um ‘discurso de apresentação de si’, que terá a forma de uma ‘totalidade significativa’”. Cada obra traz consigo um museu de acontecimentos singulares, uma maneira de estar no mundo (CANDAU, 2016).

CAPÍTULO 5

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista o contexto de observação e a construção do objeto, neste capítulo, são feitos apontamentos sobre a turma envolvida na proposta de intervenção, contextualização sobre pesquisa-ação, pesquisa qualitativa e o diário de aula. Também estão inclusos os doze planos de aulas, cada um correspondendo a duas horas/aulas.

5.1 CONTEXTO DE OBSERVAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO OBJETO

A classe escolhida para o desenvolvimento da proposta de intervenção foi o 8º ano C na disciplina de Língua Portuguesa. Nessa turma, a investigadora também atuou como professora regular. No início do ano letivo, foi feita uma sondagem oral sobre o hábito de leitura dos alunos em relação aos gêneros quadrinísticos, questionamento que provocou movimentação na classe e indiretamente já o início do projeto, pois passou-se uma aula conversando sobre a linguagem dos quadrinhos e os principais gêneros discursivos.

Nesse momento, também foi estabelecido com os alunos que haveria um projeto com quadrinhos no próximo semestre de 2017. No início do segundo semestre, no mês de agosto, foi apresentada aos alunos a proposta de intervenção, desenvolvida em 24 aulas, totalizando 12 encontros e finalizada no início de novembro.

Como se trata de uma proposta de intervenção em sala de aula, optou-se por trabalhar com a pesquisa-ação, pesquisa qualitativa e o diário de aula. A pesquisa-ação teve origem com os trabalhos de Kurt Lewin em 1946¹⁸, responsável pela autoria do termo. Ela se caracteriza pela conceituação de problemas, o planejamento, a execução e a avaliação de ações para resolvê-los, seguida da repetição desse ciclo de atividades.

Com a pesquisa-ação, Lewin (1965) pretendia não apenas analisar o problema *in loco*, mas também participar do problema e conviver com a dor e realidade dos sujeitos para compreender o seu problema. Além disso, pretendia observar, descrever, analisar e desenvolver a escuta na busca do conhecimento. Orientou que os objetos da pesquisa se transformassem em sujeitos e, assim, usufríssem diretamente da produção do saber ao resolver seus próprios problemas para aprenderem a pesquisar e a se apropriarem de sua realidade.

¹⁸ Lewin começou, em 1946, os estudos sobre o trabalho de pesquisa-ação. Neste trabalho, a obra citada é de 1965.

Dessa forma, a comunidade se tornaria a própria pesquisadora em ação, mediada pelo autor inicial da pesquisa. Além da contribuição social, o trabalho de Lewin (1965) sobre pesquisa-ação foi considerado inovador por seu caráter participativo e democrático, já que a pesquisa se desenvolvia com a participação dos sujeitos estudados e orientada, portanto, para a resolução de problemas nos ambientes onde eles ocorriam. Destaca-se a preocupação com a validade científica dos resultados da pesquisa, ao considerar os diagnósticos da situação antes e depois das ações, bem como o registro detalhado dos acontecimentos.

Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Nesse sentido, foi escolhida a pesquisa qualitativa, porque ela é responsável por lidar com interpretações das realidades sociais e também por “desenvolver mensurações, depois o levantamento, para guiar a análise dos dados levantados, ou para fundamentar a interpretação com observações mais detalhadas (pós-delineamento)” (BAUER; GASKELL, 2003, p. 26).

O uso de diários de aula é importante, pois neles ocorre a exposição, explicação, interpretação da ação cotidiana na aula ou fora dela. Zabalza (2004, p. 41) acredita que a boa prática é reflexiva, “quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se faz, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente”. No mais, o autor destaca que escrever sobre o que se faz como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para conscientizar-se sobre os padrões de trabalho, “é uma forma de ‘distanciamento’ reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender” (ZABALZA, 2004, p. 10). Portanto, neste trabalho, os instrumentos para construção dos dados foram as notas de campo (diários de aula) e as atividades realizadas pelos alunos.

A classe escolhida era composta por 30 alunos, com idade média de 13 a 14 anos, moradores do Distrito de Potunduva, pertencente ao município de Jaú (SP). Antes de iniciar o desenvolvimento da proposta foi feito oralmente um levantamento socioeconômico e foi constatado, conforme aparece no Plano de Gestão Escolar, que os pais são simples e, por conta da baixa formação escolar, só conseguem emprego na Usina de cana e açúcar, nas fábricas de calçados ou no comércio. Grande parte das mães trabalha como domésticas em casas de família na cidade de Jaú. Dessa forma, muitos dos alunos crescem amparados pela escola e distantes

de seus familiares, necessitando-se de a escola ser atuante e significativa na vida desses alunos, uma vez que ela acaba sendo a única referência fora dos muros de casa.

Por conta da escassez de recursos financeiros, a intervenção teve um pequeno atraso, as atividades e os trechos de obras (cópias xerografadas) foram disponibilizados em quantidade mínima. Assim, os alunos trabalharam em duplas e, algumas vezes, em grupo.

O início da proposta se deu de forma diagnóstica, pois o texto autobiográfico e o biográfico fazem parte dos conteúdos de Língua Portuguesa no 7º ano, como prevê o Currículo do Estado de São Paulo *Linguagem, códigos e suas tecnologias*¹⁹. Por essa razão, foi feita uma sondagem com os alunos (oralmente) sobre quais eram as características desses textos, sua função e contexto de produção. Obteve-se um retorno positivo, porque os alunos mostraram domínio sobre o assunto.

Feito o diagnóstico, prosseguiu-se com a leitura e análise de trechos de duas obras em quadrinhos, uma biográfica *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016) e outra autobiográfica *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012), para ilustrar e trabalhar tanto os conceitos relacionados à biografia e autobiografia, como a importância das identidades e das memórias na (re)construção dos acontecimentos relatados pelas autoras.

Durante o desenvolvimento da proposta, foi observado que os alunos se sentiam confortáveis em falar com a professora-pesquisadora sobre o que acontecia em casa, principalmente, quando foi apresentada a novela gráfica autobiográfica *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016). Era como se muitas palavras estivessem “presas”, encontrando-se ali, na voz de Carolina, um refúgio para descansar. Era como se a fome, o sofrimento, a dificuldade financeira de Carolina fosse de “casa”. Assim, quando um aluno comentou que achava tudo aquilo um exagero, foi punido verbalmente pelos colegas.

Fragmento 1

essa não é a fome que você conhece, ela é muito mais, é a fome de praticamente nunca ter o que comer... (*Atividade Uma conversa sobre biografia – Carolina, Sujeito 01*).

Fragmento 2

é a fome de dormir e acordar com fome... (*Atividade Uma conversa sobre biografia - Carolina, Sujeito 01*).

Além da fome, outro tema abordado a partir da obra *Carolina* foram os estereótipos, bastante discutidos pela classe, inclusive, com o desabafo de alguns alunos por situações preconceituosas vivenciadas, em função da condição social, financeira, orientação sexual etc.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

Assim como Belle Yang (2012) relata, na obra *Adeus tristeza*, o significado do seu nome, os alunos pesquisaram em casa com os pais a razão da escolha do seu nome e se eles sabiam o seu significado. Depois da pesquisa, compartilharam com a classe no encontro seguinte. Outra atividade solicitada foi que, a partir da análise sobre a autobiografia, os alunos escrevessem uma página de diário relatando como tinha sido o dia anterior.

No que tange aos recursos da linguagem dos quadrinhos, eles foram sendo inseridos durante a leitura e análise das obras, enfatizando sua função e contribuição para a construção de sentidos na narrativa e, assim, investigando o que eles já conheciam e quais recursos haviam notado com mais frequência durante as leituras, como: o balão-fala, balão-pensamento e as legendas. Esses recursos, segundo eles, estavam ligados à função do narrador. Os recursos gramaticais (pronomes pessoais e possessivos, verbos) também iam sendo retomados e separados como recorrentes dos estilos de narrar autobiográfico ou biográfico.

Antes da leitura da novela gráfica *Persépolis* da autora iraniana Marjane Satrapi (2007) e escrita a partir da Revolução de 1979 no Irã, os alunos tiveram uma contextualização sócio-histórica do Oriente Médio, em especial, o Irã, a fim de fossem desmitificados preconceitos enraizados sobre o mundo islâmico. Os alunos mostraram-se cautelosos em entrar num universo desconhecido e tão malrotulado pelas igrejas evangélicas na sua grande maioria (muitos alunos na sala são evangélicos e falaram abertamente que os muçulmanos são do diabo, segundo o pastor da igreja). Por isso, coloca-se que foi um momento muito delicado do projeto, em que outras vozes (vídeos, entrevistas) foram necessárias para ajudar a refletir sobre as ideias preconcebidas, entre elas, o professor Leandro Karnal²⁰, (UNICAMP), e as pesquisadoras Flávia Andréa Pasqualin²¹ (USP) e Francirosy Campos Barbosa (USP), especialistas em comunidades islâmicas.

Feita essa reflexão, os alunos iniciaram a leitura de capítulos selecionados pela professora-pesquisadora, da novela gráfica de viés autobiográfico *Persépolis* (SATRAPI, 2007). Percebeu-se que eles se identificaram com a narrativa e queriam saber mais sobre a Revolução, compadeceram-se com a morte do tio de Marji, porque muitos deles vivenciam ou já vivenciaram a situação de prisão e, direta ou indiretamente, possuem alguém em cárcere. Outra questão é que a palavra “perda” faz parte do cotidiano de muitos alunos. Nesse encontro, enquanto se lia a obra, uma aluna chorava porque um dia antes havia perdido a cachorrinha de estimação. Terminada a aula, ela veio contar para a professora-pesquisadora o que havia

²⁰ **Fundamentalismo Islâmico — mitos.** Vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0p7gA4yMBZw>>. Acesso em: 19 out. 2017.

²¹ **Outra face do Irã.** Entrevista. Disponível em: <<http://www.revive.com.br/editorias/entrevista/outra-face-do-islam>>. Acesso em: 19 out. 2017.

acontecido. Era nítido que um elo muito forte entre a menina e o seu animal de estimação havia sido precocemente rompido, assim como aconteceu entre Marji e o tio Anuch. Dessa forma, era notável que a humanidade e a sensibilidade presente na voz de Marji era capaz de aproximar os alunos, pois a vida e as relações no seu interior, como as dificuldades, o medo, a dor, a solidão, os sonhos, a persistência e a vontade de seguir em frente, apesar de — às vezes, parecerem impossíveis — não se definiam em religião, e sim em pessoas. Com elas, atam-se os laços mais distantes e improváveis no mundo.

A linguagem dos quadrinhos é trabalhada também em *Persépolis* (SATRAPI, 2007). Aproveitando que os alunos já estavam familiarizados com alguns recursos, foi analisado um texto síntese, com exemplos a partir da novela gráfica em questão. Nesse encontro, foram apresentados os principais gêneros quadrinísticos e suas características, como o cartum, a charge, a tira cômica e a HQ de aventuras.

Por último, foi trabalhada uma novela gráfica colorida biográfica, pois todas as novelas gráficas apresentadas eram em preto e branco. Na obra escolhida *Vincent* de Barbara Stok (2014), discutiram-se com os alunos, principalmente, o uso da cor como fonte biográfica e o seu efeito na construção da novela, uma vez que a cor é uma das marcas identitárias do pintor Van Gogh.

Durante a intervenção, foi considerado o trabalho com novelas gráficas diversas, a partir de seu contexto cultural, territorial, estilo autoral, com a finalidade de os alunos terem à disposição modelos de referência para a criação do seu próprio evento de lembrança (HQ autobiográfica). Analisaram-se como cada autor se posicionou discursivamente e deixou a sua marca. A mesma experiência ocorreria com os alunos durante a produção escrita, quando se posicionassem a partir de um evento de lembrança ocorrido na escola e criassem, com base nele, uma maneira singular de escrever, desenhar.

Tudo isso ocorreu tendo em vista deixar no papel uma possibilidade de representação identitária ao assumir o lugar de fala e conseqüentemente a própria autoria. Tal atividade foi realizada, e grande parte dos alunos vincularam a lembrança a viagens que fizeram com a escola, ao interclasse (jogos), primeiro dia de aula (eles chegam ao 6º ano na escola atual) e ao dia em que aconteceu um curto-circuito na escola e os alunos foram imediatamente evacuados. Os demais escolheram mudança de classe de um ano para o outro, situações de briga entre os colegas, levar um tombo na aula de educação física, enfim, situações do cotidiano escolar.

Quanto ao rendimento esperado, considera-se regular, com alguns alunos que se destacaram pela dedicação e pelo comprometimento com as atividades, e outros que fizeram o suficiente para atender às demandas previstas pela professora-pesquisadora. A classe é faltosa,

falante, dispersa muitas das vezes e com casos isolados de indisciplina, os quais, conseqüentemente, também atrapalharam a concentração dos demais alunos. Outro ponto negativo foram as intercorrências: feriados, pontos facultativos, reuniões de pais etc., que acabaram “quebrando” a rotina da intervenção.

Com o propósito de interpretar os dados construídos a partir da proposta de intervenção, estabeleceram-se algumas perguntas de pesquisa:

- a) De que maneira as identidades e as memórias dos alunos apareceram na produção do diário pessoal e na escolha do nome pelos pais;
- b) Como os alunos compreenderam a memória histórica e religiosa na obra *Persépolis* (SATRAPI, 2007) e a sua contribuição para a construção identitária de Marji?
- c) Como se deu o encontro (choque) das identidades de Marji com as dos alunos?
- d) A partir dos materiais trabalhados sobre o Islã (vídeos e entrevistas) e a leitura de *Persépolis* (SATRAPI, 2007), houve mudança de ponto de vista em relação ao Oriente Médio?
- e) Quais temas abordados nas obras causaram empatia nos alunos?
- f) Os alunos conseguiram usar os recursos da linguagem dos quadrinhos na produção escrita?
- g) Como os alunos perceberam a biografia e a autobiografia nas obras analisadas durante a intervenção?

Para pensar a proposta, o aporte teórico influenciou nos seguintes aspectos:

- a) na necessidade de apresentar os diversos gêneros quadrinísticos, incluindo a caracterização;
- b) na interpretação das novelas em conexão com as identidades dos alunos: *Carolina* (BARBOSA; PINHEIRO, 2016) em relação à fome; *Persépolis* (SATRAPI, 2007) à valorização da própria religião e não respeito da religião do outro; *Adeus tristeza* (YANG, 2012) ao diálogo com os pais e vivências de mundo diferentes e *Vincent* (STOK, 2014) à vida e suas dificuldades, a necessidade de se manter otimista, etc.

A proposta de intervenção será apresentada a seguir e, ao final de cada aula, serão trazidos comentários sobre as questões, considerando os diversos contextos e pensando, a partir de Hall (1996), que os territórios culturais influenciam nas expectativas/perspectivas com relação às obras.

Quadro 1 — Organização da proposta de intervenção.

Planos de aula	Número de aulas	Objetivo principal
1) Uma conversa sobre biografia	02	Conceituar o texto biográfico a partir da obra <i>Carolina</i> de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016).
2) Caracterizando a autobiografia	02	Conceituar a autobiografia a partir da obra <i>Adeus tristeza</i> de Belle Yang (2012).
3) Aproximação entre as obras <i>Carolina</i> e <i>Adeus tristeza</i>	02	Identificar as características (relato memorial, narrador, tempo verbal, pronomes etc.) em comum nos textos.
4) <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> , disse Carolina	02	Conhecer e discutir a obra <i>Quarto de despejo</i> de Carolina Maria de Jesus (2016).
5) A autoria em <i>Quarto de despejo</i>	02	Conceituar a autoria na obra <i>Quarto de despejo</i> de Carolina Maria de Jesus (2016).
6) Agora é a sua vez! Escrita de uma página de diário	02	Relatar como foi o dia anterior, apontando quais foram os acontecimentos mais importantes etc.
7) O Irã e o Islamismo	02	Conhecer o Irã e o Islamismo por um viés sócio-histórico.
8) Apresentação da novela gráfica <i>Persépolis</i> de Marjane Satrapi (2007)	02	Conhecer a novela gráfica <i>Persépolis</i> a partir de um viés sócio-histórico.
9) Os recursos da linguagem dos quadrinhos	02	Compreender os recursos da linguagem dos quadrinhos.
10) As cores em <i>Vincent</i> de Barbara Stok (2014)	02	Conhecer a novela gráfica <i>Vincent</i> e o uso das cores como elemento biográfico.
11) Roteiro e rascunho	02	Desenvolver o roteiro e o rascunho de um episódio autobiográfico em contexto escolar.
12) Produção final em HQ	02	Produzir um recorte autobiográfico em quadrinhos a partir de um fato ocorrido na escola.

Fonte: a própria investigadora.

5.2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO²²

A proposta de intervenção está organizada em doze planos de aulas. Para cada plano de aula, foi atribuído um encontro, correspondente a duas horas-aula, totalizando vinte e quatro aulas. A seguir, apresenta-se a estrutura de cada um dos planos de aulas: a) número de aulas; b) título da aula; c) objetivo principal; d) objetivos específicos; e) conteúdo programático; f) desdobramentos metodológicos; g) referências; h) questões orais; i) questões escritas e j) respostas esperadas.

Para o *corpus* da proposta de intervenção, as novelas gráficas escolhidas são: *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016) e *Adeus tristeza: a história dos meus ancestrais* de Belle Yang (2012). Porém, no decorrer dos planos de aulas, é adotada a abreviação *Adeus tristeza*. Também foram analisados com os alunos trechos da obra em prosa *Quarto de despejo: diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus (2016), adotada como *Quarto de despejo*, e, por último, a novela gráfica *Vincent* de Barbara Stok (2014).

²² Todos os planos de aulas trazem *Respostas Esperadas*, entendendo-se como uma das possibilidades de compreensão e deixando o docente livre para discutir com os alunos outras possíveis interpretações.

PLANO DE AULA 01

NÚMERO DE AULAS: 02

TÍTULO DA AULA: Uma conversa sobre biografia

OBJETIVO PRINCIPAL: Conceituar o texto biográfico a partir da obra *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Retomar oralmente a biografia e a autobiografia (conteúdos dados no 7ºano, de acordo com o Currículo de Língua Portuguesa);
- b) Analisar como o conceito de biografia se configura no trecho da obra selecionada: *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016) (Anexo 08).

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Biografia: análise de trechos da obra *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016) (Anexo 08).

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

Antes da leitura

- a) Momento inicial: diagnóstico; retomar oralmente os conceitos sobre texto biográfico e autobiográfico a partir das lembranças dos alunos, enfatizando que eles aprenderam e trabalharam com eles no 7º ano; pedir para que eles apontem quais são as características dos textos em destaque (nesse momento, ir anotando na lousa os pontos destacados pelos alunos); perguntar aos alunos, durante a discussão, como definem os narradores nos textos biográficos e autobiográficos, o que seria um narrador em primeira e terceira pessoa, o que é um narrador-personagem, um narrador-observador, na biografia qual deles predomina e na autobiografia etc.
- b) Segundo momento: contar para os alunos que eles conhecerão uma obra biográfica (como elas não serão lidas na íntegra, faz-se necessário que o professor contextualize a obra antes da leitura); destacar quem foi Carolina Maria de Jesus, local e ano de produção, como ela foi descoberta, aspectos socioeconômicos da vida da autora, sua importância na Literatura, a necessidade de escrever, enfatizar que os seus livros nasceram de apontamentos feitos em cadernos velhos que ela recolhia nas ruas, no total foram mais de vinte cadernos etc.

Durante a leitura

- a) Apresentar o texto *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016) (uma cópia para cada dupla);
- b) Propor aos alunos uma leitura silenciosa a fim de perceberem como eles vão “sentir” o texto.

Depois da leitura

- a) Pedir para que os alunos comentem sobre a obra, quais foram as suas impressões etc. (Na sequência, seguem as questões orais que sustentarão a discussão. Nesse momento já ir delineando os recursos da linguagem dos quadrinhos e suas funções no texto.).
- b) Em seguida, entregar (uma cópia para cada um) aos alunos as questões norteadoras da análise textual, tendo em vista se eles são capazes de identificar, nos trechos lidos, as características que evidenciam o texto autobiográfico abordado em sala de aula.
- c) Discussão oral e coletiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Sirlene; PINHEIRO, João. **Carolina**. São Paulo: Veneta, 2016.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

AULA 01 — UMA CONVERSA SOBRE BIOGRAFIA

QUESTÕES ORAIS

a) Antes da leitura: momento diagnóstico

- 1- Você já ouviu falar em biografia e autobiografia? Onde? Que obras você leu/ouviu no 7º ano ou fora da escola?
- 2- Quais são os tipos de narradores que vocês conhecem? Qual é a diferença entre eles?
- 3- Olhando o que você se lembrou sobre biografia e autobiografia, geralmente, qual é o narrador predominante em cada um desses textos?

b) Depois da leitura

- 1- Quem é a personagem principal da obra?
- 2- Ela é brasileira ou não, adolescente ou adulta? Onde ela mora? Qual é sua profissão?
- 3- Nas histórias em quadrinhos, como é indicada a fala das personagens? E a fala do narrador?

QUESTÕES ESCRITAS

- 1- Na obra *Carolina*, temos um relato biográfico ou autobiográfico? Por quê?
- 2- Quais informações podemos identificar sobre a vida de Carolina? Quem ela foi? Onde ela morava? Qual é a sua condição social? O que ela gostava de fazer? Como ela via/descrevia o mundo em que vivia?
- 3- Por que, na página 3, o narrador enfatizou o rosto de Carolina, assim como em outras partes (quadrinhos) da obra?
- 4- Nas páginas 3 e 4, Carolina fez um contraste da cidade com a favela. Observando as imagens, você percebe por que Carolina usou a expressão “quarto de despejo” para a favela?

RESPOSTAS ESPERADAS

a) Antes da leitura: Momento diagnóstico.

- ✓ Narrador-personagem (participa e narra os fatos).
- ✓ Narrador-observador (observa, narra os fatos, mas não participa/não tem ação dentro da história).
- ✓ Geralmente, não é regra absoluta, na biografia o narrador é observador e na autobiografia o narrador é personagem.

b) Depois da leitura:

- ✓ Carolina é brasileira, adulta, moradora da favela do Canindé, em São Paulo. Sobrevive catando lixo (material reciclável) para vender.
- ✓ Na maioria das vezes, a fala das personagens se dá por meio dos balões e a do narrador por meio das legendas.

QUESTÕES ESCRITAS

- ✓ Relato biográfico. Porque os autores relataram a vida de uma mulher favelada que se tornou escritora, moradora do Canindé, em São Paulo.
- ✓ Ela gostava de observar as pessoas e escrever sobre elas nos seus diários. Para ela, “a arte mais difícil é a arte de viver” (p. 2). “Fala em nome dos excluídos que vivem no porão da sociedade (*grifo meu* favela), das crianças com fome e velhos sem esperança” (p. 5). Ela via o mundo como um palco de desigualdade social, onde uns tinham tanto e outros nada, relata o desespero causado pela fome, diz que sua cor é amarela.
- ✓ Como a fome é a força-motriz da sua obra, talvez seja essa a razão do seu rosto ser tão enfatizado na narrativa, pois, nele, se delineiam os traços de miséria, fome, dor e sofrimento.
- ✓ Porque a favela reflete um lugar sujo, malcheiroso, com barracos e animais comendo os lixos do chão, já a cidade refere-se a um lugar limpo, organizado, sofisticado, com lustres de cristais, tapetes de veludo e almofadas de cetim.

PLANO DE AULA 02

NÚMERO DE AULAS: 02

TÍTULO DA AULA: Caracterizando a autobiografia.

OBJETIVO PRINCIPAL: Conceituar a autobiografia a partir da obra *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012) (Anexo 03).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Analisar como o conceito de autobiografia se configura no trecho da obra selecionada: *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012) (Anexo 03);
- b) Caracterizar a personagem principal, espaço onde ocorre a narrativa, época, nacionalidade etc.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Autobiografia: análise de trecho da obra *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012) — novela gráfica de viés autobiográfico.

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

Antes da leitura

- a) Momento inicial: diagnóstico; retomar oralmente os conceitos sobre texto biográfico e autobiográfico a partir das lembranças dos alunos, enfatizando que eles aprenderam e trabalharam com esses textos no 7ºano, além de terem feito apontamentos de suas características na aula anterior.
- b) Segundo momento: contar para os alunos que eles conhecerão uma obra autobiográfica (Como ela não será lida na íntegra, faz-se necessário que o professor contextualize a obra antes da leitura. Em seguida, contextualize a obra de Belle Yang, que, ao contrário de Carolina Maria de Jesus, nasceu em uma família estruturada, no Taiwan — contar onde fica esse país — mas que, por questões políticas, seus pais deixaram o país de origem e mudaram-se para os Estados Unidos.); apontar que Belle Yang retrata uma retomada ao passado como forma de compreender o presente e se automear, pois, para ela, é muito importante essa busca identitária, que começa por saber o que significa o seu nome, seguindo-se por toda a obra.

Durante a leitura

- a) Apresentar o texto *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012), (uma cópia para cada dupla).

b) Propor aos alunos uma leitura silenciosa a fim de perceberem como eles vão “sentir” o texto.

Depois da leitura

a) Pedir para que os alunos comentem sobre a obra, quais foram as suas impressões etc. (Na sequência, seguem as questões orais que sustentarão a discussão.).

b) Continuar delineando os recursos da linguagem dos quadrinhos e suas funções no texto.

c) Em seguida, entregar (uma cópia para cada um) aos alunos as questões norteadoras da análise textual, tendo em vista se eles são capazes de identificar no trecho lido as características que evidenciam o texto abordado em sala de aula.

d) Discussão oral e coletiva.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

YANG, Belle. **Adeus Tristeza: a história dos meus ancestrais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AULA 02 — CARACTERIZANDO A AUTOBIOGRAFIA

QUESTÕES ORAIS

a) Antes da leitura: momento diagnóstico

1- Você sabe o que significa relatar ou fazer um relato? Você ou alguém da família tem o costume de fazer relatos sobre o passado, contar histórias ocorridas em um tempo remoto? Você acha importante valorizar os antepassados? Você se imagina sem memória? Por que ela é essencial? Para dizer quem eu sou, é necessário visitar “o palácio das memórias” (onde moram todas as nossas lembranças)?

b) Depois da leitura

1- Quem é a personagem principal da obra?

2- Ela é brasileira ou não, adolescente ou adulta? Onde ela mora?

3- Nessa obra, quais recursos são mais utilizados, os balões ou a legenda? Por quê?

QUESTÕES ESCRITAS

1- A obra *Adeus Tristeza* é narrada em primeira ou terceira pessoa? Na sua perspectiva, por que a narradora optou por essa perspectiva? Ele é um texto biográfico ou autobiográfico?

2- Quais informações podemos identificar sobre a vida de Belle Yang? Onde ela morava e com quem? Qual era a sua condição social? Por que ela decidiu saber mais sobre sua família?

3- Por que Belle (2012, p. 06) afirma “eu sentia um abismo maior em relação aos meus pais do que a maioria dos adolescentes”? Quando você já se sentiu afastado ou incompreendido pelos seus pais ou por outras pessoas?

4- Pesquise com seus familiares a origem e o significado do seu nome. Se eles não souberem, peça, então, que eles contem por qual razão escolheram seu nome.

RESPOSTAS ESPERADAS

a) Antes da leitura

✓ Individual

b) Depois da leitura

✓ Belle Yang

- ✓ Belle Yang é taiwanesa, no início da história, apareceu como uma menina. Percebe-se, no decorrer da narrativa, uma volta ao passado. Belle já morou em diversos lugares, inclusive nos Estados Unidos.
- ✓ Os balões, porque eles indicam a fala de Belle e dos demais personagens, como se eles estivessem conversando naquele exato momento. No entanto, quando Belle assumia a voz de narradora-personagem, ela usava as legendas.

QUESTÕES ESCRITAS

- ✓ Em primeira pessoa, como a narradora é participante dos acontecimentos e traz na narrativa uma visão pessoal dos fatos filtrados pelas memórias, ela precisava enfatizar, convencer o leitor de que viveu tudo aquilo. É um texto autobiográfico.
- ✓ Belle Yang relatou uma infância afetuosa com a família, morava com os pais nos Estados Unidos, porém nasceu no Taiwan. Não relatou ter passado por dificuldades financeiras, frequentou a escola, inclusive a universidade. Colocou-se como uma garota que decidira buscar no passado meios para compreender as suas identidades, ou seja, quem ela era e quais eram os efeitos da cultura oriental na sua vida atual, pois, segundo seu avô, “devemos compreender o passado de forma a entender como nos tornamos o que somos hoje” (p. 5).
- ✓ Porque ela se sentia mais próxima dos costumes ocidentais, enquanto os pais insistiam em manter vivas as raízes orientais. Dessa forma, é como se ela vivenciasse uma crise identitária, como se não se sentisse muito à vontade em ser quem ela era.
- ✓ Individual

PLANO DE AULA 03

NÚMERO DE AULAS: 02

TÍTULO DA AULA: Aproximação entre as obras *Carolina* e *Adeus tristeza*.

OBJETIVO PRINCIPAL: Identificar as características (relato memorial, narrador, tempo verbal, pronomes etc.) em comum nos textos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Conjuguar os temas abordados (memórias, identidades, passado, nacionalidade, escolha e significado do nome etc.) nas obras com o cotidiano dos alunos;
- b) Propor aos alunos que compartilhassem com a classe o que descobriram sobre o seu nome, quem escolheu, significado etc.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Biografia e autobiografia: análise de trechos das obras:

1. *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016) — biografia;
2. *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012) — autobiografia.

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS:

Antes da leitura

Pedir para que eles comparem as duas obras e apontem qual delas chamou mais sua atenção e por quê.

Durante a leitura

Retomar os textos *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016) *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012) (uma cópia para cada dupla).

Depois da leitura

- a) Entregar (uma cópia para cada um) aos alunos as questões norteadoras da análise textual, tendo em vista se eles são capazes de identificar, nos trechos lidos, as características que aproximam os textos abordados em sala de aula; discussão oral e coletiva.
- b) Para finalizar, apresentar o texto teórico *O que é biografia e autobiografia?* (uma cópia para cada aluno) e pedir para que eles apontem se realmente puderam ver as informações em destaque nas obras analisadas; colagem do texto no caderno.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Sirlene; PINHEIRO, João. **Carolina**. São Paulo: Veneta, 2016.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

YANG, Belle. **Adeus Tristeza**: a história dos meus ancestrais. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AULA 03 — APROXIMAÇÃO ENTRE *CAROLINA* E *ADEUS TRISTEZA*

QUESTÕES ORAIS

a) Antes da leitura

1- Olhando o que você leu nas obras biográfica e autobiográfica (*Carolina* e *Adeus tristeza*), qual é o narrador predominante em cada uma delas?

b) Depois da leitura

2- Você considera que a escolha do narrador (personagem/observador) interfere na construção de sentidos do texto, isto é, se eu mudar o narrador, mudo o tipo de texto também?

QUESTÕES ESCRITAS

1- Belle Yang e Carolina tiveram as mesmas condições sociais (casa, comida, família etc.)? E escolaridade?

2- Qual tempo verbal predomina em cada uma das histórias? Por quê? E os pronomes? Por que em uma história aparece mais o ELA e na outra o EU?

CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A ESCOLHA DO NOME PESSOAL

1- Cada aluno poderá contar aos colegas o que descobriu sobre o seu nome.

LEITURA E APONTAMENTOS ORAIS SOBRE O TEXTO

“O que é Biografia e Autobiografia?”

A **BIOGRAFIA** tem por objetivo descrever/informar a vida de uma pessoa ilustre. É narrada em terceira pessoa do singular ou do plural (Ele/Eles). “Bio” significa vida e “grafia” escrever. Ao descrever e relatar sobre os acontecimentos da vida de uma pessoa, devemos observar as marcas temporais da pessoa no presente, passado e futuro e escrever sobre fatos verídicos. A biografia deve conter informações básicas como nome, data e local de nascimento, moradia, naturalidade, filiação, profissão, período mais importante em sua vida pessoal e profissional ou fatos marcantes e premiações, em uma ordem cronológica. A biografia é escrita pelo **biógrafo** que levanta os dados através de pesquisas sobre documentos, cartas, testemunhas.

AUTO = a si mesmo. AUTOBIOGRAFIA significa “o registro escrito da própria vida”. Ela é escrita pelo próprio biografado, isto é, o autor narra na primeira pessoa do singular ou do plural (Eu/Nós) acontecimentos reais que seleciona da própria vida, em geral, com o objetivo de caracterizar sua personalidade e evidenciar fatos marcantes. Para o autor, a autobiografia é o resultado de levantamento das memórias de sua própria vida e atuação no meio profissional e social. A autobiografia abrange confissões, memórias e cartas, adota um tom

mais expressivo do que informativo na escrita e também segue a ordem cronológica dos acontecimentos.

RESPOSTAS ESPERADAS

a) Antes da leitura: momento diagnóstico.

- ✓ Na biografia de Carolina, o narrador é observador e, na autobiografia de Yang, a narradora é personagem.

b) Depois da leitura:

- ✓ Sim, porque um observa e o outro participa da narrativa, isto é, se, na obra *Carolina*, nós colocarmos um narrador-personagem, faremos o leitor entender que a personagem que narra participa dos acontecimentos e pode até ser a própria protagonista. O mesmo ocorre em *Adeus tristeza*, que passará de um narrador que participa para um narrador-observador, o qual conhece a história da vida de Belle, mas não é ela.

QUESTÕES ESCRITAS

- ✓ Aparentemente não, Belle Yang relatou uma infância afetuosa com os pais, tios, avós. Não relatou ter passado por dificuldades financeiras, frequentou a escola, inclusive a universidade. Carolina teve uma vida difícil, com muita pobreza, não teve oportunidade de frequentar a escola, só cursou até a segunda série, mal sabia ler e escrever.
- ✓ Em ambas as histórias, fez-se uso do pretérito imperfeito e perfeito, mas o tempo presente também é recorrente. O pretérito imperfeito remete às ações do passado e que ainda interferem e dando sentido aos dias atuais. O pretérito perfeito diz sobre acontecimentos iniciados e acabados no passado, já o tempo presente está ligado ao instante do ato de rememorar. Nesse ‘agora’, volto-me os olhos ao passado. Na obra *Carolina*, é mais usado o ELA porque os autores estão se referindo à história de vida de uma mulher (Carolina), já em *Adeus, tristeza*, aparece bastante o EU porque a narradora conta a história de sua própria vida.

PLANO DE AULA 04

NÚMERO DE AULAS: 02

TÍTULO DA AULA: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, disse Carolina

OBJETIVO PRINCIPAL: Conhecer e discutir a obra *Quarto de despejo* de Carolina Maria de Jesus (2016).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

a) Propor uma reflexão sobre a escrita de *Quarto de despejo* de Carolina Maria de Jesus (2016) e dialogar com os alunos a possibilidade de identificação com a obra.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Autobiografia: análise de trechos da obra *Quarto de despejo* de Carolina Maria de Jesus (2016).

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

a) Antes da leitura

- Momento inicial: contextualizar a obra, lembrando os alunos que ela foi inspiração para a obra biográfica *Carolina* (trabalhada na aula anterior; deixar que eles comparem os materiais). Mostrar o livro e perguntar se eles sabem por que a autora escolheu esse título, de acordo com o que conhecem da sua vida.

b) Durante a leitura

- Apresentar o texto *Quarto de despejo* de Carolina Maria de Jesus (2016). Solicitar aos alunos (voluntários) uma leitura em voz alta. Cada um lerá uma parte.

c) Depois da leitura

- Pedir que os alunos comentem sobre a obra, quais foram as suas impressões, fazer um diálogo com a biografia, a fim dos alunos levantem semelhanças com a obra autobiográfica, se eles consideram que os biógrafos foram fiéis ao texto original, à vida da escritora etc. Trabalhar as questões orais que sustentarão a discussão. Em seguida, entregar (uma cópia para cada um) aos alunos as questões escritas da análise textual, articulando a obra ao cotidiano dos alunos. Correção oral e coletiva.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 2016.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

QUESTÕES ORAIS

Antes da leitura

1- Por que a escritora escolheu esse título para o seu livro?

2- Em que momento os biógrafos usaram a expressão “quarto de despejo” na biografia de Carolina? Você viu uma vinheta²³ com o livro *Quarto de despejo* na obra? Por que ele aparece?

Depois da leitura

1- Você considera que os biógrafos se basearam na obra e na vida da escritora?

2- Como você percebeu a vida de Carolina? E sobre seus filhos e o lugar onde ela vivia?

3- Que elemento (palavra) aparece constantemente na fala de Carolina?

QUESTÕES ESCRITAS

1- Carolina relata o cotidiano, por meio do diário. Você já escreveu um diário? O que costumava relatar?

2- Na p. 01 Carolina relata como foi o seu dia. Você percebe alguma semelhança com a rotina da sua casa? Quantas pessoas moram com você? Os seus pais trabalham fora? Quem cuida dos seus irmãos?

3- Carolina, na p. 02, fala sobre a fome: “o povo não tolera a fome. É preciso conhecer a fome para saber descrevê-la [...] A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças”. Você já se sentiu assim ou já ouviu outras pessoas próximas a você descrevendo tal sensação?

²³ Contextualizar que cada quadrinho se chama vinheta na linguagem dos quadrinhos.

4- Você mora com a sua mãe? Você a vê feliz por conseguir cuidar dos filhos, lutando para lhes dar o melhor que pode ou em algum momento você já a viu como Carolina que lamenta (p. 03) “as mães se sentem infelizes por não poder realizar os desejos dos seus filhos”?

RESPOSTAS ESPERADAS

QUESTÕES ORAIS

Antes da leitura

- ✓ Porque ela demonstra que a favela é o espaço onde as pessoas são “invisíveis”, ficam escondidas do resto da sociedade. Representa o feio, o sujo, aquilo que não serve, não tem mais uso.
- ✓ Eles usam na p. 3 e 4 quando fazem o contraste da vida na cidade e na favela, tanto na escrita como nas imagens que ajudam a construir esse distanciamento. Na p. 01 Carolina é ilustrada segurando um livro com o nome *Quarto de despejo* como a representação de tudo o que ela viveu e como obra inspiradora para a biografia.

Depois da leitura

- ✓ Sim. Eles selecionaram os principais fatos narrados na obra autobiográfica, apontam as datas dos acontecimentos, o lugar (favela do Canindé), e descrevem quem foi Carolina e como ela via a sociedade da sua época, as desigualdades sociais, a fome, e a literatura como uma forma de denúncia, de reflexão e de aproximação com o Outro.
- ✓ Individual. De certo modo, uma vida dura, sofrida, cheia de privações, com a fome batendo à porta todos os dias, brigas entre os moradores, um ambiente hostil, sujo, violento, a dor de Carolina em não poder atender às suas necessidades e a de seus filhos, o preconceito em relação aos favelados, aos negros. Uma sociedade desigual, injusta e com políticos que fazem muito pouco pelo povo.
- ✓ Fome. Ela é quase o seu sobrenome. “Parece que quando eu nasci o destino marcou-me para passar fome” (2016, p. 07).

QUESTÕES ESCRITAS

- ✓ Todas individuais

PLANO DE AULA O5

NÚMERO DE AULAS: 02

TÍTULO DA AULA: A autoria em *Quarto de despejo*

OBJETIVO PRINCIPAL: Conceituar a autoria na obra *Quarto de despejo* de Carolina Maria de Jesus (2016).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Discutir a respeito do “lugar de fala” e sobre quais são as implicações para aquele que faz uma escrita de si;
- b) Promover uma discussão sobre os efeitos dos estereótipos na sociedade.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Autobiografia: análise de trechos da obra: *Quarto de despejo* de Carolina Maria de Jesus (2016).

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

a) Antes da leitura

- Momento inicial: perguntar aos alunos o que a sociedade da época esperava de Carolina, tendo em vista sua condição, social e cultural (negra, pobre, favelada, mãe solteira, semianalfabeta). Em seguida, pontuar se eles acreditam que ela ultrapassou o “seu lugar de fala”, isto é, quebrou os estereótipos e fez dos diários uma “escrevivência”.

b) Durante a leitura (retomada)

- Pedir para que eles retomem a leitura e assinalem na obra em que momentos Carolina assumiu a sua fala, denunciou, ultrapassou o limite de “sonolência intelectual” que afligia a maioria dos favelados, ou seja, ela percebeu as desigualdades, sua voz clama por dignidade.

c) Depois da leitura

- Fazer a contextualização a partir dos apontamentos dos alunos e das questões escritas, considerando que Carolina surpreende a todos, quebra o “modelo de vida” designado, mas sofre até os seus últimos dias com o racismo e a ridicularização da favela, mote invisível da ideologia dominante.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2016.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

QUESTÕES ORAIS

Antes da leitura

- 1- Considerando as condições sociais, culturais e históricas de Carolina, o que a sociedade da época esperava dela?
- 2- Você considera que atualmente os posicionamentos acerca da mulher, negra, pobre, semianalfabeta mudaram ou são os mesmos? Justifique.
- 3- Você acredita que é possível questionar os estereótipos? Já vivenciou alguma situação?
- 4- Carolina faz da escrita a sua válvula de escape e afirmação pessoal. Você tem as mesmas expectativas que ela sobre a educação, ela possibilita ir além das referências familiares, isto é, movimentar o “tabuleiro social” pré-determinado?

QUESTÕES ESCRITAS

Depois da leitura

- 1- Carolina comenta a sensação que carrega de já ter um destino pré-determinado, na p. 06 aponta “Parece que quando eu nasci o destino marcou-me para passar fome”. Em que momento ela reconstrói o seu destino, isto é, eu posso ir além, a minha voz pode ultrapassar a fome e gritar as mazelas da favela?
- 2- Na p. 5, Carolina declara “Os favelados aos poucos estão convencendo-se que para viver precisam imitar os corvos”. O que isso significa?
- 3- “Duro é o pão que comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado. Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela” (p. 5). Por que ela faz essa comparação? Que outro momento no texto ela faz uma análise da vida na cidade e da vida na favela? Comente.

4- Na p. 07, Carolina reflete sobre o estereótipo do favelado “Chegou a Radio Patrulha (polícia), que veio trazer dois negrinhos que estavam vagando na Estação da Luz. 4 e 6 anos. É fácil perceber que eles são da favela”. Por que ela diz isso? Justifique.

RESPOSTAS ESPERADAS

Antes da leitura

- ✓ Esperava-se que ela fosse submissa, ignorante, silenciada, bêbada, briguenta, preguiçosa etc.
- ✓ Individual. Porém, chamar a atenção para os casos de violência, pobreza e racismo que abatem a maioria das mulheres negras.
- ✓ Individual
- ✓ Individual

Depois da leitura

- ✓ Quando encontra forças para escrever os diários, acreditando que ela pode ser uma escritora reconhecida e ter uma vida digna, sem fome.
- ✓ Sobreviver com os restos de comida, aquilo que é sujo, podre, impossível de servir um ser humano.
- ✓ O favelado não tem conforto, dignidade, enquanto o sujeito da cidade tem a melhor casa, roupa boa, limpa e comida na mesa. Quando disse, na p. 4, “Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos”.
- ✓ Porque eles são negros e os mais maltrapilhos da cidade.

PLANO DE AULA O6

NÚMERO DE AULAS: 02

TÍTULO DA AULA: Agora é a sua vez! Escrita de uma página de diário

OBJETIVO PRINCIPAL: Relatar como foi o dia anterior, apontando quais foram os acontecimentos mais importantes etc.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Promover uma escrita pessoal, intimista;
- b) Investigar se os alunos estão utilizando as marcas gramaticais de primeira pessoa e se baseando em acontecimentos reais (lembranças).

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Produção textual de uma página de diário

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

- Pedir aos alunos que a partir do que foi trabalhado em sala (leitura e análise das obras autobiográficas). Eles devem produzir uma página de diário relatando os acontecimentos (lembranças) do dia anterior. Conscientizá-los acerca do uso de primeira pessoa e evitar a ficcionalização dos fatos.

PLANO DE AULA 07

NÚMERO DE AULAS: 02

TÍTULO DA AULA: O Irã e o Islamismo

OBJETIVO PRINCIPAL: Conhecer o Irã e o Islamismo por um viés sócio-histórico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Apontar outros pontos de vista e consequências do fundamentalismo religioso no Oriente Médio;
- b) Refletir sobre a construção do Oriente por uma perspectiva Ocidental;
- c) Estimular a oralidade e a escuta.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Entrevista: *Outra face do Islã*²⁴
2. Vídeos: *Entendendo o Irã*²⁵, *Fundamentalismo Islâmico — mitos*²⁶ e *Fundamentalismo Islâmico e terrorismo*²⁷.

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

a) Antes da leitura

- Momento inicial: perguntar aos alunos o que eles conhecem sobre o Islã, os muçulmanos, se eles sabem o que é fundamentalismo religioso. Comentar que eles vão conhecer uma obra literária que se passa no Irã e problematizar muitas dessas questões. Portanto, será importante eles conhecerem o Oriente Médio por meio dos vídeos e da entrevista.

b) Durante a leitura/vídeos

- Pedir que eles prestem bastante atenção nas características do mundo Islâmico, nos posicionamentos dos repórteres e do palestrante nos vídeos e anotem no caderno o que eles não sabiam sobre o Islã, o Irã e o fundamentalismo religioso, porque depois será montada uma roda de conversa.

²⁴ Outra face do Irã. Entrevista. Fonte disponível em: <<http://www.revive.com.br/editorias/entrevista/outra-face-do-islã/>>. Acesso em: 19 out. 2017.

²⁵ Entendendo o Irã. Vídeo. Fonte disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7imXqfTobxI>>. Acesso em: 19 out. 2017.

²⁶ Fundamentalismo Islâmico — mitos. Vídeo. Fonte disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0p7gA4yMBZw>>. Acesso em: 19 out. 2017.

²⁷ Fundamentalismo Islâmico e terrorismo. Vídeo. Fonte disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fdmfa0CHUQw>>. Acesso em: 19 out. 2017.

c) Depois da leitura

- Fazer a contextualização a partir dos apontamentos orais dos alunos (roda de conversa); em seguida propor algumas questões escritas, considerando a entrevista (uma cópia para cada dupla) como material de apoio.

QUESTÕES ORAIS

Antes da leitura

- 1- Você já ouviu falar no Irã? O que sabe sobre esse país?
- 2- O que você conhece sobre o Islã e os muçulmanos?
- 3- O que você entende por fundamentalismo religioso? E terrorismo?

Depois da leitura

- 1- Roda de conversa: Pedir que eles comentem sobre os vídeos, apontem o que eles não sabiam, o que chamou sua atenção, retomar a ideia de estereótipo, pré-conceito abordada por Karnal, da criação do Oriente a partir de uma perspectiva Ocidental (a nossa), de parâmetros diferentes para falar sobre Religião, etc.

QUESTÕES ESCRITAS

- 1- Segundo a pesquisadora Francirosy, quais são os cinco pilares da prática no Islã? E os seis pilares da fé?
- 2- Há cerca de quantos muçulmanos no Brasil? Em que período histórico eles vieram com mais frequência para o nosso país?
- 3- Para as mulheres muçulmanas, o que significa o véu? Como o Islã é abordado pelo ponto de vista feminino?
- 4- Qual tem sido o trabalho da mídia em relação ao Islã?
- 5- Considerando “O Islã é único, mas os muçulmanos são plurais” (2015, p. 2) e do que você leu na entrevista, como você analisa a afirmativa de que as pessoas matam em nome do Islã?

RESPOSTAS PREVISTAS

Antes da leitura

- ✓ Individual

Depois da leitura

- ✓ Os pilares da prática são: Shahada (profissão de fé). Não há Deus senão Deus, e o Profeta Muhammad é seu Mensageiro (colocar Deus acima de todas as coisas); fazer as cinco orações diárias (salat); pagar o Zakat (caridade, purificação), um tributo religioso anual que corresponde a 2,5% da riqueza do muçulmano; fazer o jejum no mês do Ramadã, que dura de 29 a 30 dias, em que nada é ingerido do nascer ao pôr do sol; e fazer o Hajj, que é a peregrinação a Meca (Caaba) e Medina. E os pilares da fé são: fé em Deus único; acreditar nos anjos; acreditar no destino (predestinação); e acreditar nos livros sagrados anteriores ao Alcorão, como a Bíblia, a Torá; Fé nos Profetas.
- ✓ Há cerca de um milhão e meio de muçulmanos no Brasil. Eles vieram com mais frequência no período da escravidão, com os malês, escravos africanos de origem islâmica.
- ✓ Para as mulheres muçulmanas, o uso do véu as enobrece, as empodera e revela a religiosidade. O Islã é muito interessante do ponto de vista feminino: é a única religião monoteísta que aprova o divórcio, em que o sexo não é utilizado para procriação apenas, mas também para a obtenção de prazer. O marido tem obrigação de dar prazer à sua mulher, que pode, inclusive, pedir o divórcio se o marido não a satisfaz sexualmente. Quanto à herança, a mulher possui mais benefícios que muitos homens: o homem tem que distribuir entre as irmãs o que é dele e o que a mulher recebe é dela. A mulher não precisa trabalhar, o homem paga as contas; e, se ela trabalha, não é obrigada a contribuir com a casa. Um dos Hadith do profeta disse que todo muçulmano, homem ou mulher, tem obrigação de procurar o conhecimento. Quando se observa uma situação contrária a isso, é porque a pessoa não segue a religião.
- ✓ A mídia tem feito um trabalho tão negativo, que acaba revertendo positivamente, pois desperta a atenção, mas aqueles que estão acostumados a sentar no sofá e a receber a informação sem pensar, nem processar, continuarão não questionando e aceitando o que é transmitido. Há algo tendencioso nessas informações, é preciso pensar nas questões políticas, econômicas e culturais. A imprensa faz um desserviço, rotula, mas não quer conhecer uma comunidade muçulmana.
- ✓ Muitas pessoas usam o nome da religião quando agem com violência e não são citadas como sujeito, e sim no coletivo, nesse caso, como se ela representasse todas as pessoas muçulmanas. Nesse sentido, tem-se a ideia de que a religião como conceito

é única, porém as pessoas que a seguem possuem posicionamentos diversificados (condutas, visão de mundo, objetivos etc.).

PLANO DE AULA O8

NÚMERO DE AULAS: 02

TÍTULO DA AULA: Apresentação da novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007)

OBJETIVO PRINCIPAL: Conhecer a novela gráfica *Persépolis* a partir de um viés sócio-histórico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Contextualizar características da cultura islâmica na obra;
- b) Identificar diferenças entre o mundo ocidental e o oriental, tendo em vista também os vídeos e a entrevista da aula anterior;
- b) Estimular a leitura e a escrita.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Novela gráfica de cunho autobiográfico: leitura dos capítulos “O véu”, “A bicicleta”, “As ovelhas”, “A chave” e “O dote” de *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007) (será entregue uma cópia para cada dupla).

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

a) Antes da leitura

- Momento inicial: perguntar se eles perceberam que é usado com recorrência em uma novela gráfica autobiográfica de acordo com o que foi estudado na obra *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012), quais recursos da linguagem dos quadrinhos pode aparecer etc.

b) Durante a leitura

- Pedir para que eles observem quais recursos eles não conheciam e quais eles se lembram de que foram utilizados nas obras *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012) e *Carolina* de João Pinheiro e Sirlene Barbosa (2016). Observar também o que eles sabem e aparece sobre o Islamismo e o Oriente Médio na obra *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007).

c) Depois da leitura

- Análise escrita sobre os recursos utilizados na novela gráfica *Persépolis* e contextualização oral sócio-histórica e religiosa sobre o universo de Marji.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

QUESTÕES ORAIS

Antes da leitura

- 1- De acordo com o que você já estudou na novela gráfica *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012), que recursos gramaticais são utilizados com frequência em uma autobiografia?
- 2- Pensando na linguagem dos quadrinhos, quais recursos são usados quando o texto é autobiográfico?

Depois da leitura

- 1- Quais elementos vistos nos vídeos e na entrevista aparecem na história de Marji?

QUESTÕES ESCRITAS

- 1- Quais são as marcas autobiográficas que aparecem na novela gráfica *Persépolis*?
- 2- Como a Marji se via na religião islâmica? E em relação ao uso do véu?
- 3- Por que a Marji utiliza com frequência as legendas? Em quais momentos ela usa o balão-fala?
- 4- No capítulo “A bicicleta”, Marji reflete sobre a revolução de 1979 no Irã. O que ela conta sobre esse período? Quais implicações da revolução são apontadas no capítulo “As ovelhas”?
- 5- Assim como Marji no capítulo “O dote”, em que situação você se sentiu revoltado com os acontecimentos ao seu redor? Foi na família, escola, igreja, sociedade etc.?

RESPOSTAS ESPERADAS

Antes da leitura

- ✓ Uso de pronomes (pessoais e possessivos) em primeira pessoa, verbos no pretérito perfeito e imperfeito e narrador-personagem.

- ✓ O uso de balão-fala, balão-pensamento e de legendas quando o narrador-personagem reconstrói os acontecimentos do passado por meio das lembranças.

Depois da leitura

- ✓ A revolução de 1979 no Irã, as mudanças provocadas no modo de viver, opressão, movimentação nas ruas, a contextualização religiosa, costumes mulçumanos como o uso do véu, “o chorar as vítimas da guerra” etc.

QUESTÕES ESCRITAS

- ✓ O uso de pronomes (pessoais e possessivos) em primeira pessoa, verbos no pretérito perfeito e imperfeito, narrador-personagem e o tom retrospectivo que segue a obra, isto é, voltar os olhos ao passado para construir uma narrativa de si mesma.
- ✓ Apesar de não entender os extremismos da religião (frutos da revolução), Marji se coloca como uma menina que nasceu com a religião, ela faz parte da sua identidade. Com relação ao véu, ela admite um estranhamento, não sabia direito o que pensar sobre ele.
- ✓ Porque ela é narradora-personagem e assume o papel de contar as mudanças provocadas pela revolução de 79, é como se as legendas dessem a ela um certo distanciamento dos fatos e uma maior desenvoltura para contar tudo o que presenciou, já com o balão-fala ela se coloca como personagem e fica mais próxima/atual da história.
- ✓ A revolução despertou o povo de um longo sono de 2500 anos, um período de tirania e opressão que ainda continuou gerando mortes e alimentando o fanatismo religioso (quando na verdade era o Xá que oprimia o povo que não o apoiava). Com isso, as pessoas se desesperavam: muitas delas foram embora para os Estados Unidos, algumas foram presas, torturadas e outras mortas pelo regime islâmico.
- ✓ Individual

PLANO DE AULA 09

NÚMERO DE AULAS: 02

TÍTULO DA AULA: Os recursos da linguagem dos quadrinhos

OBJETIVO PRINCIPAL: Compreender os recursos da linguagem dos quadrinhos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Classificar os elementos da linguagem dos quadrinhos e
- b) Conhecer os gêneros (tira, charge, cartum, história de aventuras etc.), suas diferenças e semelhanças;
- c) Retomar o gênero novela gráfica.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- 1- Recursos da linguagem dos quadrinhos (texto teórico) e exemplos dos gêneros discursivos.
- 2- Retomar os capítulos: “O véu”, “A bicicleta”, “As ovelhas”, “A viagem”, “A chave” e “O dote” da novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007).

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

a) Antes da leitura

- Momento inicial: Perguntar que histórias em quadrinhos eles conhecem, gostam de ler, se eles sabem as diferenças existentes entre a tirinha, charge, cartum, histórias de aventuras, novela gráfica etc.

b) Durante a leitura

- Pedir para que eles observem quais recursos eles não conheciam e quais eles se lembram de que foram utilizados na obra *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007). Será entregue uma cópia para cada dupla.

c) Depois da leitura

- Contextualização escrita sobre os recursos utilizados na novela gráfica *Persépolis*.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos: linguagem e semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

QUESTÕES ORAIS

Antes da leitura

- 1- Quais gêneros (tipos de textos) em quadrinhos você conhece, gosta de ler?
- 2- Você sabia que existe diferenças entre eles? Se souber, aponte-as.

QUESTÕES ESCRITAS

- 1- Os recursos da linguagem dos quadrinhos da tabela foram utilizados na obra *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007). Explique resumidamente sua função na narrativa.

RECURSOS ENCONTRADOS	FUNÇÃO
BALÃO-FALA	
BALÃO-PENSAMENTO	
BALÃO-BERRO	
BALÃO- TRÊMULO	
BALÃO-COMPOSTO	
LEGENDAS	
ONOMATOPEIAS	
PERSONAGEM ESTILIZADA	
ÉPOCA HISTÓRICA	
PLANO GERAL OU PANORÂMICO	
PLANO MÉDIO OU APROXIMADO	
PLANO DE DETALHE OU <i>CLOSE-UP</i>	

RESPOSTAS ESPERADAS

- ✓ Individual

Depois da leitura

RECURSOS ENCONTRADOS	FUNÇÃO
BALÃO-FALA	Indica a fala da personagem.
BALÃO-PENSAMENTO	Sugere o que a personagem está pensando.
BALÃO-BERRO	Indica tom de voz alto.
BALÃO- TRÊMULO	Sugere medo, sussurro ou voz tenebrosa.
BALÃO-ZERO	Representa a fala da personagem sem contorno, pode aparecer com ou sem apêndice.
LEGENDAS	Indica a voz do narrador.
ONOMATOPEIAS	Indicam som, mas ao mesmo tempo podem indicar movimento.

PERSONAGEM ESTILIZADA	É a personagem que transmite traços específicos do autor.	
ÉPOCA HISTÓRICA	Representa o período histórico vivido pelas personagens	
PLANO GERAL OU PANORÂMICO	É bastante amplo, com a finalidade de envolver o cenário e as personagens representadas.	
PLANO MÉDIO OU APROXIMADO	É feito da cintura para cima. Os traços do rosto da personagem começam a ser realçados, ficam mais nítidos os elementos da expressão facial. É bastante usado para diálogos.	
PLANO DE DETALHE OU <i>CLOSE-UP</i>	Nele o interesse é voltado para os detalhes do rosto ou de objetos.	

PLANO DE AULA 10

NÚMERO DE AULAS: 02

TÍTULO DA AULA: As cores em *Vincent* de Barbara Stok (2014)

OBJETIVO PRINCIPAL: Conhecer a novela gráfica *Vincent* e o uso das cores como elemento biográfico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Contextualizar a biografia do pintor Van Gogh;
- b) Apresentar pinturas importantes da sua carreira;
- b) Aproximar os recursos da linguagem dos quadrinhos utilizados por Stok e Satrapi nas obras *Vincent* e *Persépolis*;
- c) Sugerir a novela gráfica como mais uma possibilidade/modelo de representação artística para os alunos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Novela gráfica de cunho biográfico:

- Trechos de *Vincent* de Barbara Stok (2014) (será entregue uma cópia para cada dupla. (p. 6, 7, 40, 41, 50, 51, 62, 63, 132 e 133).

Novela gráfica de cunho autobiográfico:

- Retomar os capítulos: “O véu”, “A bicicleta”, “As ovelhas”, “A chave” e “O dote” da novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007) (será entregue uma cópia para cada dupla).

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

a) Antes da leitura

- Momento inicial: questionar os alunos se eles conhecem o pintor Van Gogh, se já viram seus quadros etc. Nesse momento, contextualizar a sua biografia²⁸, mostrar no *data-show* sua foto e algumas de suas obras no vídeo²⁹, pontuar que a sua biografia teve como inspiração as cartas que ele trocava com o irmão Theo enquanto esteve

²⁸ **Biografia de Van Gogh.** Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biografias/van-gogh/>>. Acesso: 29 out. 2017.

²⁹ **Obras de Van Gogh.** Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YC_eS4142sI>. Acesso: 29 out. 2017

morando no sul da França e que a autora procurou utilizar as cores que ele gostava de pintar (especialmente o amarelo) na biografia, como marca da autoria de Vincent.

b) Durante a leitura

- Pedir para que eles observem quais recursos não foram utilizados na obra *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007) e também apontem o que eles acharam da obra *Vincent* de Barbara Stok (2014), dos recursos utilizados pela biógrafa, se ela se baseou na vida de Vincent de acordo com o que eles viram no vídeo e a professora contextualizou em sala de aula.

c) Depois da leitura

- Análise escrita e aproximativa sobre os recursos utilizados nas novelas gráficas *Vincent* e *Persépolis*, destacando o conceito de autoria utilizado pelas autoras, provocando os alunos a assumir a própria voz, identidade e estilo na linguagem dos quadrinhos na produção escrita do “evento de lembrança” que ocorrerá na próxima aula.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

STOK, Barbara. **Vincent**. Tradução de Camila Werner. Porto Alegre: L&PM, 2014.

QUESTÕES ORAIS

Antes da leitura

1- Você já ouviu falar do pintor holandês Vincent Van Gogh? Já viu algumas de suas obras?

QUESTÕES ESCRITAS

1- Quais são as marcas biográficas que aparecem na novela gráfica *Vincent*?

2- Você considera que a autora foi fiel à vida de Vincent?

3- Quais recursos da linguagem dos quadrinhos Barbara Stok utilizou diferente de Marjane Satrapi em *Persépolis*?

4- Considerando o que você sabe sobre a vida de Vincent, por que a autora usou tantas imagens e cores na novela gráfica?

5- Na p. 132, Vincent ao conversar com o irmão Theo, mostrava-se otimista em relação à vida, apesar das dificuldades (muita pobreza, falta de perspectiva, angústia e solidão). Como você encara as suas dificuldades e quais são elas? Nesse sentido ainda, como você interpreta a p. 133?

RESPOSTAS ESPERADAS

Antes da leitura

- ✓ Individual

QUESTÕES ESCRITAS

- ✓ A autora se coloca como narradora-observadora, mas, ao mesmo tempo, reproduz personagens ativas e muito próximas ao leitor. Por isso, o uso de verbos mais no presente do que no pretérito perfeito e imperfeito. A narrativa remete a uma biografia pelo tom “linha do tempo” que se desenvolve, com acontecimentos validados por meio da troca de cartas entre os irmãos Vincent e Theo.
- ✓ Sim, todos os fatos narrados aconteceram e ela, de certa forma, convence o leitor ao inserir na biografia as cartas, até porque foi, através delas, que ela reconstruiu boa parte da vida de Vincent.
- ✓ As cores e a inserção de imagens que remetem às pinturas de Vincent, o estilo das vinhetas é diferente, uso de cartas no meio da narrativa e legendas musicais (uso de notas musicais para marcar).
- ✓ Porque as imagens e as cores remetem aos seus quadros, principalmente os girassóis e a cor amarela que ele tanto amava.
- ✓ Individual

PLANO DE AULA 11

NÚMERO DE AULAS: 02

TÍTULO DA AULA: Roteiro e rascunho

OBJETIVO PRINCIPAL: Desenvolver o roteiro e o rascunho de um episódio autobiográfico em contexto escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Compreender na prática os recursos da linguagem dos quadrinhos;
- b) Selecionar uma lembrança ocorrida na escola e relatá-la;
- c) Relacionar a memória como elo identitário;
- d) Trabalhar a autoria e a escrita.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Produção em quadrinhos (rascunho) de um episódio autobiográfico.

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

- Pedir para que os alunos que, a partir do que foi trabalhado em sala (leitura e análise das obras biográficas e autobiográficas), devem escolher um episódio de lembrança que tenha ocorrido na escola e relatá-lo numa produção em quadrinhos. Conscientizá-los acerca do uso de primeira pessoa e evitar a ficcionalização dos fatos, também é importante que eles utilizem os recursos da linguagem dos quadrinhos, tendo em vista a construção de sentidos e uma melhor compreensão da história escolhida, não se esquecer de criar um estilo narrativo e ter em mente que sensações eles desejam despertar no leitor.

PLANO DE AULA 12

NÚMERO DE AULAS: 02

TÍTULO DA AULA: Produção final em HQ

OBJETIVO PRINCIPAL: Produzir um recorte autobiográfico em quadrinhos a partir de um fato ocorrido na escola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Promover os recursos da linguagem dos quadrinhos;
- b) Estimular a autoria, a escrita e o senso crítico;
- c) Expor para a sala e contextualizar os aspectos autobiográficos presentes nas produções individuais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Produção em quadrinhos (final) de um episódio autobiográfico.

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

- Combinar com os alunos que as informações rascunhadas no roteiro irão agora para a produção final, sempre observando se os fatos narrados atendem ao gênero autobiografia e fazem uso efetivo dos recursos da linguagem dos quadrinhos, se a narrativa é compreensível e atraente para o leitor e se eles realmente se preocuparam em deixar sua “marca” na escrita, ou seja, a personagem criada me representa, a sequência de acontecimentos diz sobre mim, aponta uma lembrança ao revelar as minhas identidades na escola, posicionamentos e modo particular de ver o mundo e as relações no seu interior.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE

O objetivo, neste capítulo, é analisar as HQ autobiográficas produzidas pelos alunos. No mais, abordam-se as relações existentes entre os roteiros elaborados para o texto final em quadrinhos e a presença da autobiografia e biografia nas novelas gráficas trabalhadas em sala de aula.

6.1 OS TEXTOS EM QUADRINHOS: HQ AUTOBIOGRÁFICAS

Diante das estratégias colocadas, estabelece-se a análise dos dados construídos a partir da exploração, primeiramente, da HQ autobiográfica e considerando os seguintes aspectos:

- a) roteiro;
- b) noção de narratividade;
- c) concepção de autobiografia e
- d) linguagem dos quadrinhos.

Alguns questionamentos nortearam a análise da produção: quem é a personagem que se mostra ou se constrói? Como o aluno se posiciona no evento?

Para exemplificar a análise, dos trinta alunos, apenas vinte e cinco conseguiram finalizar os trabalhos realizados, doze serão citados e divididos pelos temas recorrentes nas produções dos roteiros e também em quadrinhos. Eles apareceram na seguinte disposição:

- 1- Eventos do cotidiano escolar (dez trabalhos);
- 2- Interclasse (quatro);
- 3- Viagem escolar (sete);
- 4- Curto-circuito na escola (quatro).

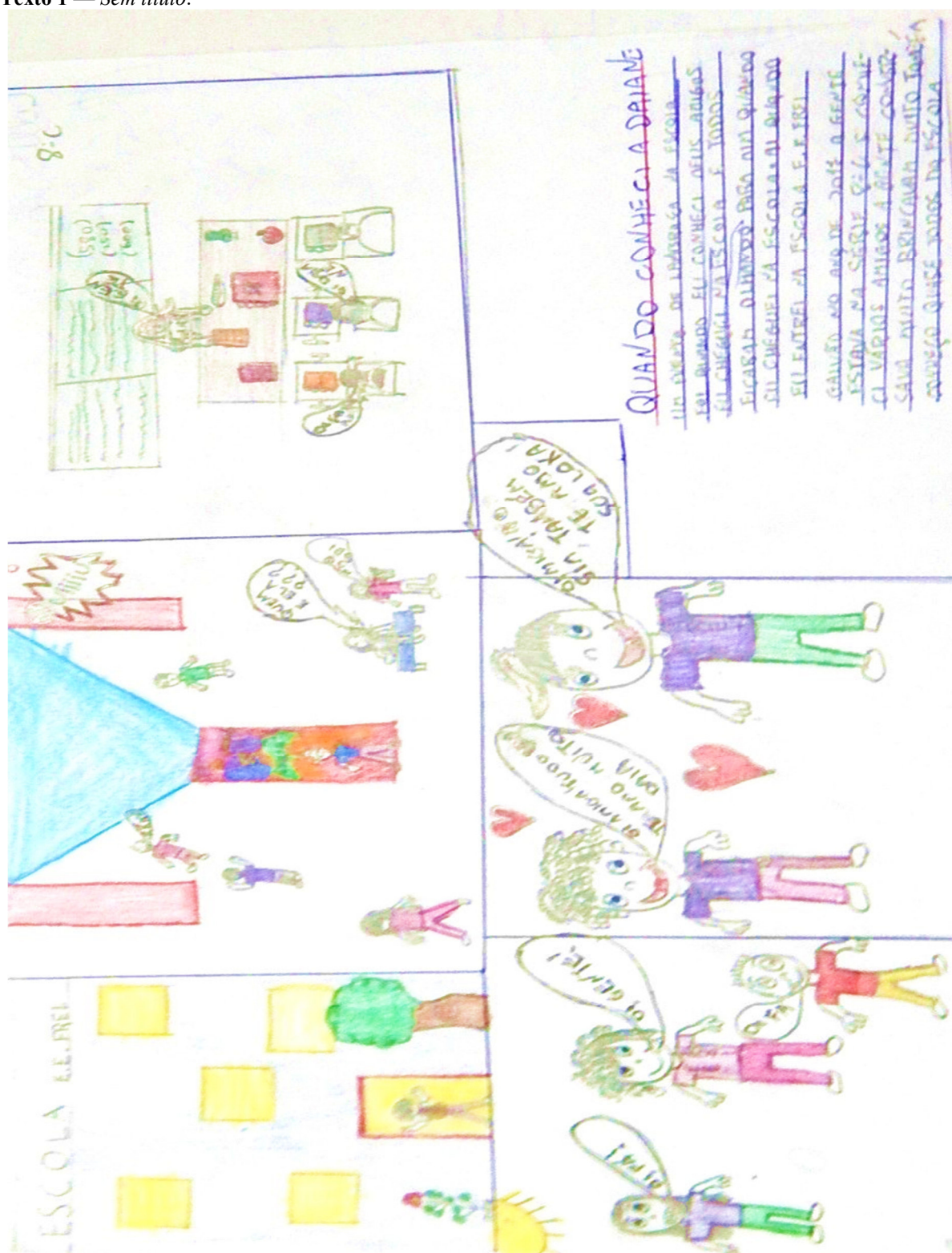
Ao analisar as escolhas dos meninos e das meninas, observou que os temas 1, 3 e 4 foram escolhidos por ambos, no entanto o tema 2 só teve relatos de meninos. Optou-se por manter os textos na íntegra e como aparecem nas respostas dos alunos.

No tema *Eventos do cotidiano escolar*, apareceram dois trabalhos que ilustraram o primeiro dia de aula, a expectativa de fazer amizade e, ao mesmo tempo, o medo do desconhecido, os olhares surpresos pela presença de um aluno novo.

O primeiro trabalho é constituído por cinco vinhetas. Traz personagens estilizadas, com características marcantes como o tipo de cabelo e penteado. O espaço escolhido é a sala de aula, com a presença da professora e dos colegas com uniformes da escola. Na segunda e

terceira vinhetas, há planos panorâmicos da classe (lousa, professora sentada com materiais pedagógicos, os alunos sentados em fileiras etc.). Aparecem também balão-fala e balão-berro, além do uso de metáforas visuais (corações) e imagens coloridas. Tais recursos reforçam a ideia de diálogo entre os alunos e o afeto entre as duas amigas.

Texto 1 — Sem título.



Sujeito 05. Eventos do cotidiano.

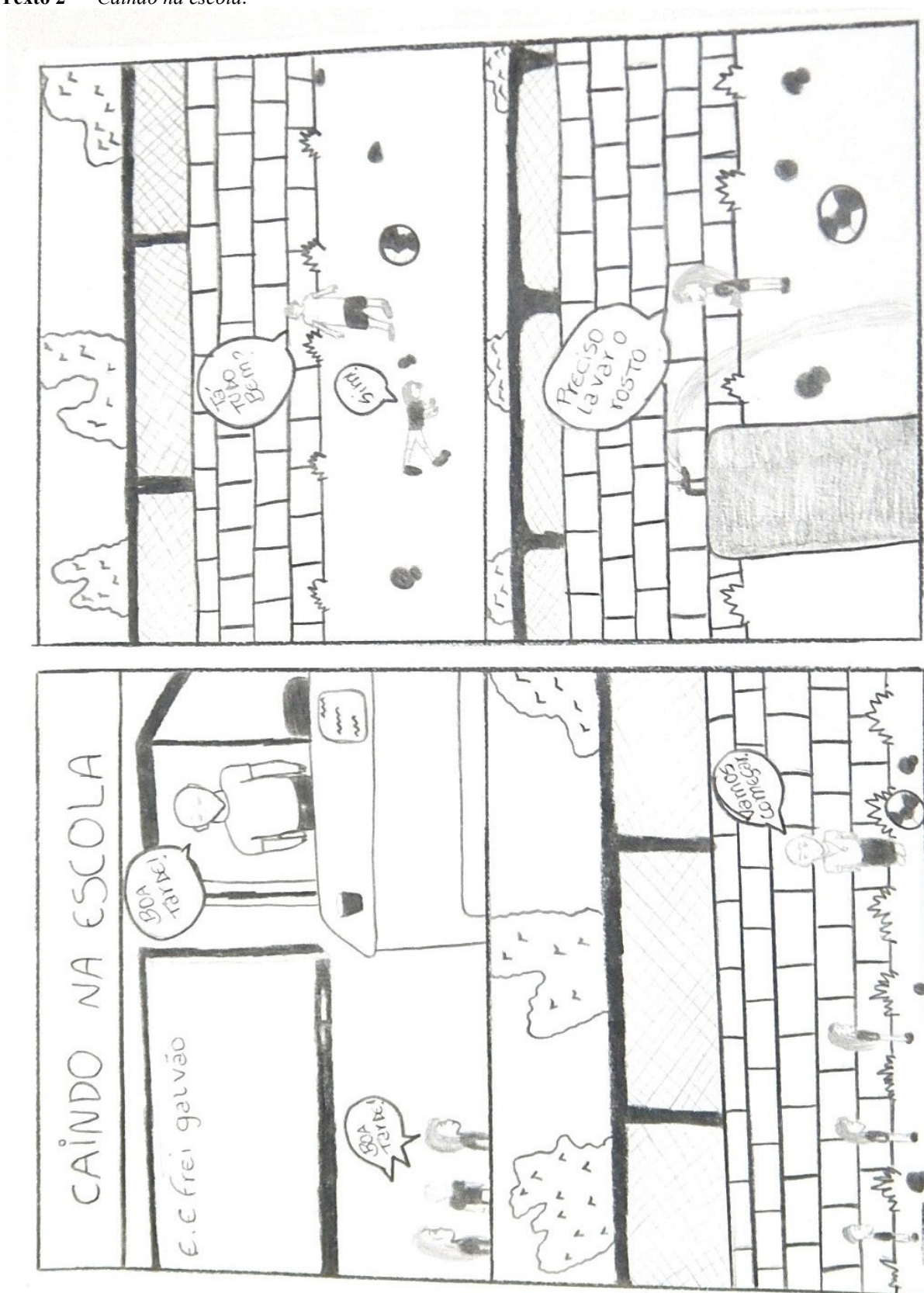
Legenda

- Kkkk. (balão à esquerda)
- Uiiiiiu. (à direita)
- Quem é ela??? (à direita)
- Não sei (à direita)
- Oi gente (ao centro)
- Oi Fabiana (à esquerda)
- Oi Daiane (à direita)

- Oi, Fá! (à esquerda)
- Oi, gente! (à direita)
- Oi Fá (à direita)
- Oi amiga! Tudo bem? Te amo muito
 Daia (à esquerda)
- Oi miga! To sim, também te amo sua
 loka! (à direita)

Depois, em dois trabalhos, relatou-se uma queda na escola.

Texto 2 — *Caindo na escola.*



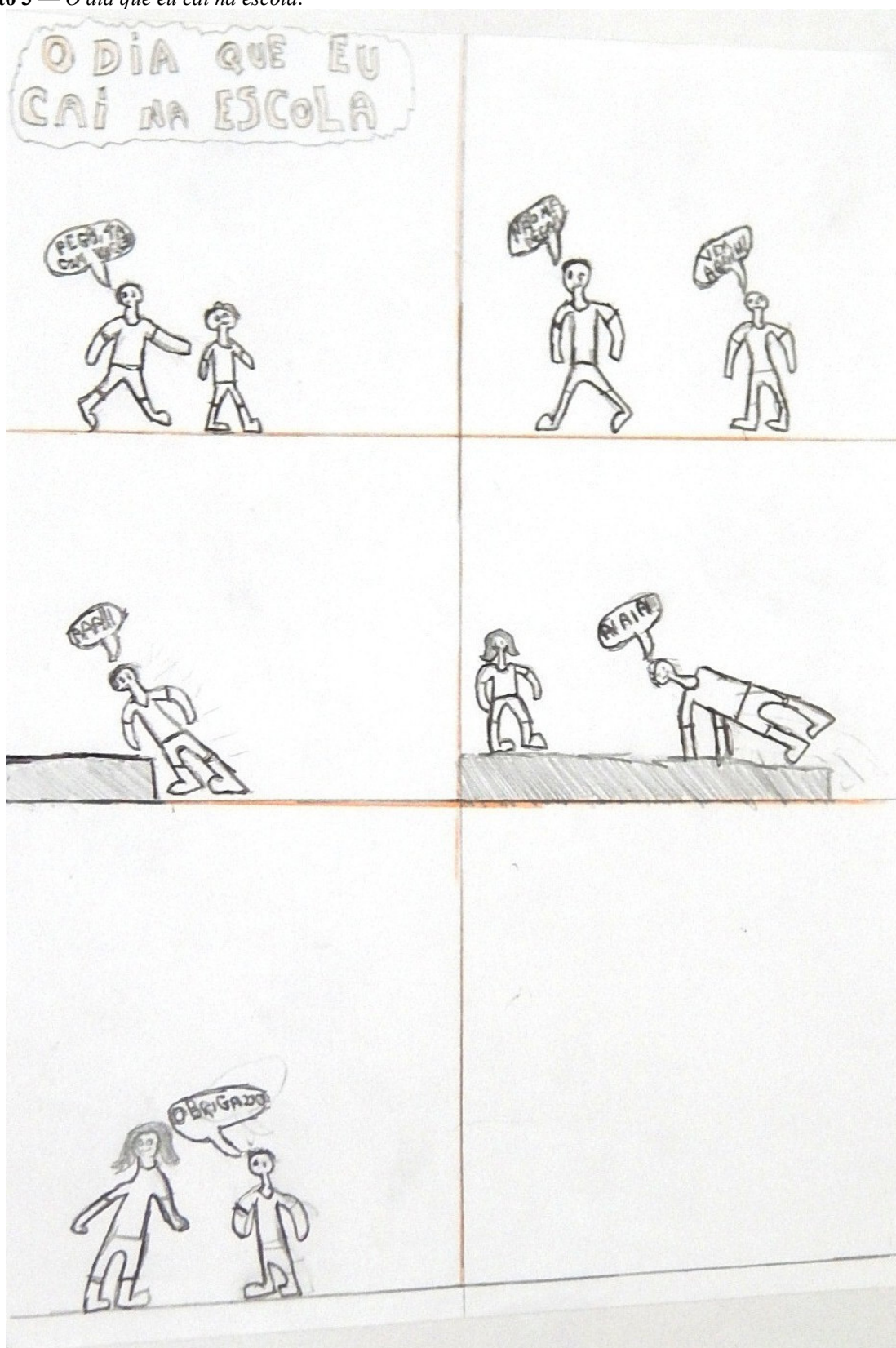
Sujeito 29. Eventos do cotidiano.

O primeiro aconteceu na aula de Educação Física, em que o professor apareceu à sala de aula, depois os alunos na quadra. Na próxima vinheta, a aluna foi retratada caindo e o professor se dispondo a ajudá-la. Encerrou-se com ela lavando o rosto.

Para este trabalho, a aluna escolheu quatro vinhetas, imagens em preto e branco, plano americano, plano total ou de conjunto, balão-fala e balão-uníssono, ligados, respectivamente, à fala do professor cumprimentando a sala e os alunos respondendo-o ao mesmo tempo. Os espaços da narrativa correspondem à sala de aula e à quadra de esportes, trazendo um exemplo de sequência de um antes e um depois, da sala para a quadra, e também reforçando a ideia de que seria aula de Educação Física pelo espaço escolhido, roupa esportiva do professor e o apito.

No segundo trabalho, o aluno estava brincando de pega-pega no pátio e caiu. Em seguida, foi socorrido pela inspetora. Neste trabalho, o espaço não é delimitado, com exceção do título, que serve como marca referencial para a narrativa. Há a presença de duas personagens (aluno e inspetora) em toda a história; estão em preto e branco e as roupas são lisas. Por fim, outro recurso utilizado ao longo das cinco vinhetas é o balão-fala, aludindo ao diálogo entre aluno e inspetora.

Texto 3 — O dia que eu cai na escola.



Sujeito 07. Eventos do cotidiano.

Legenda

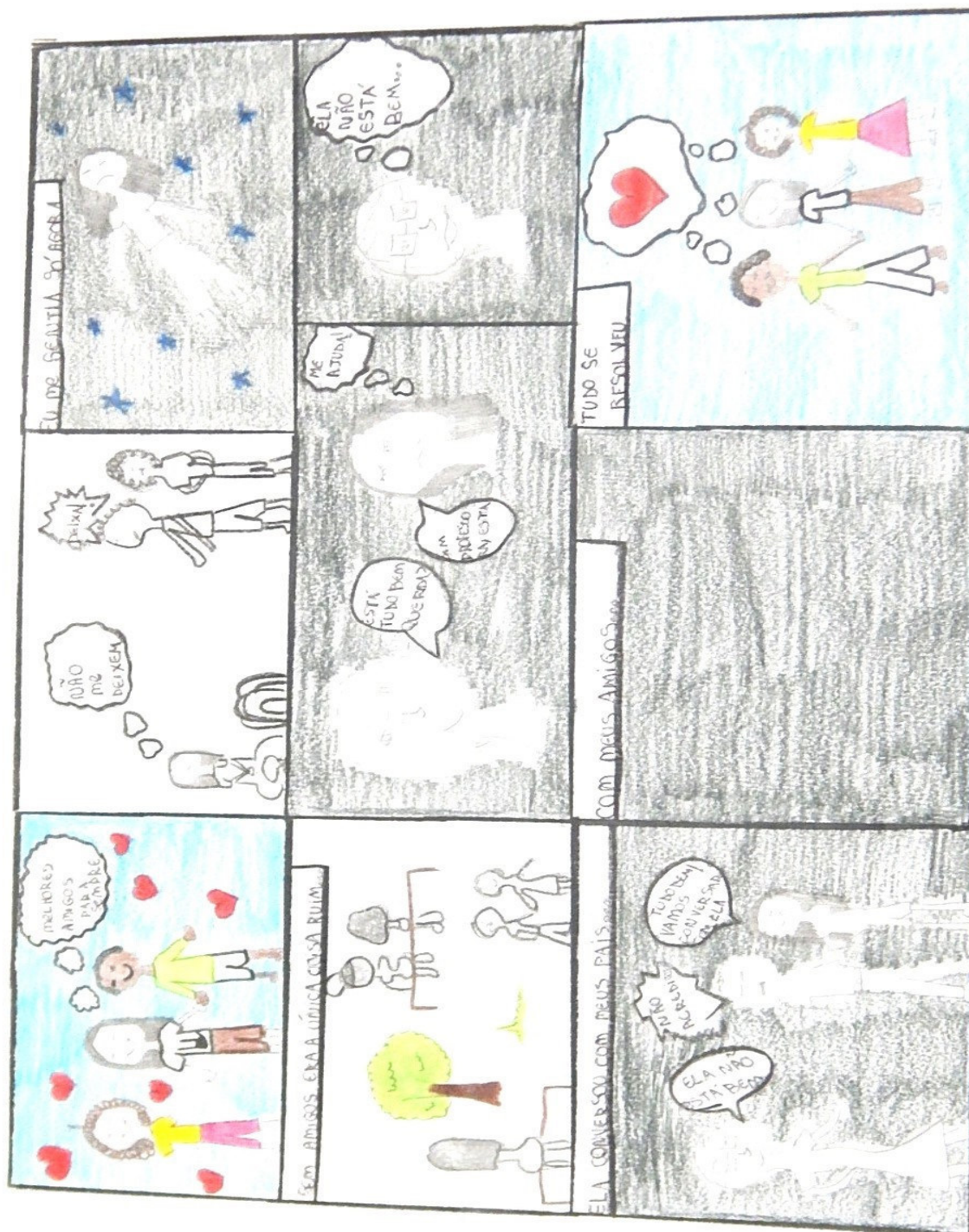
- Pegô, tá com você! (balão à esquerda)
- Não me pega!! (à esquerda)
- Vem aqui!!! (à direita)

- Aaa!!! (à direita)
- Ai ai ai!!! (à direita)
- Obrigado (à direita)

No próximo trabalho, observa-se o sofrimento de uma aluna pelo distanciamento dos amigos, como ela se sentia só, até que a professora notou a sua tristeza e procurou ajudá-la. A professora conversou com os pais e provavelmente com os outros alunos, pois a história se encerrou a garota de mãos dadas com os amigos.

Para construir a narrativa, a aluna trouxe nove vinhetas, sendo sete em preto e branco e duas coloridas. Pode-se afirmar que as cores denotam o jogo de presença/ausência dos amigos em sua vida. No mais, a legenda e o balão-pensamento são reservados ao narrador-personagem e o balão-fala, balão-berro ligados aos diálogos que aparecem ao longo da narrativa. As metáforas visuais (corações) aparecem simbolizando o carinho pelos amigos. Também há um trabalho bem marcado com as expressões faciais, que idealizam os conceitos de alegria/tristeza, em combinação do jogo de presença/ausência dos amigos.

Texto 4 — Sem título.



Sujeito 23. Eventos do cotidiano.

Legenda

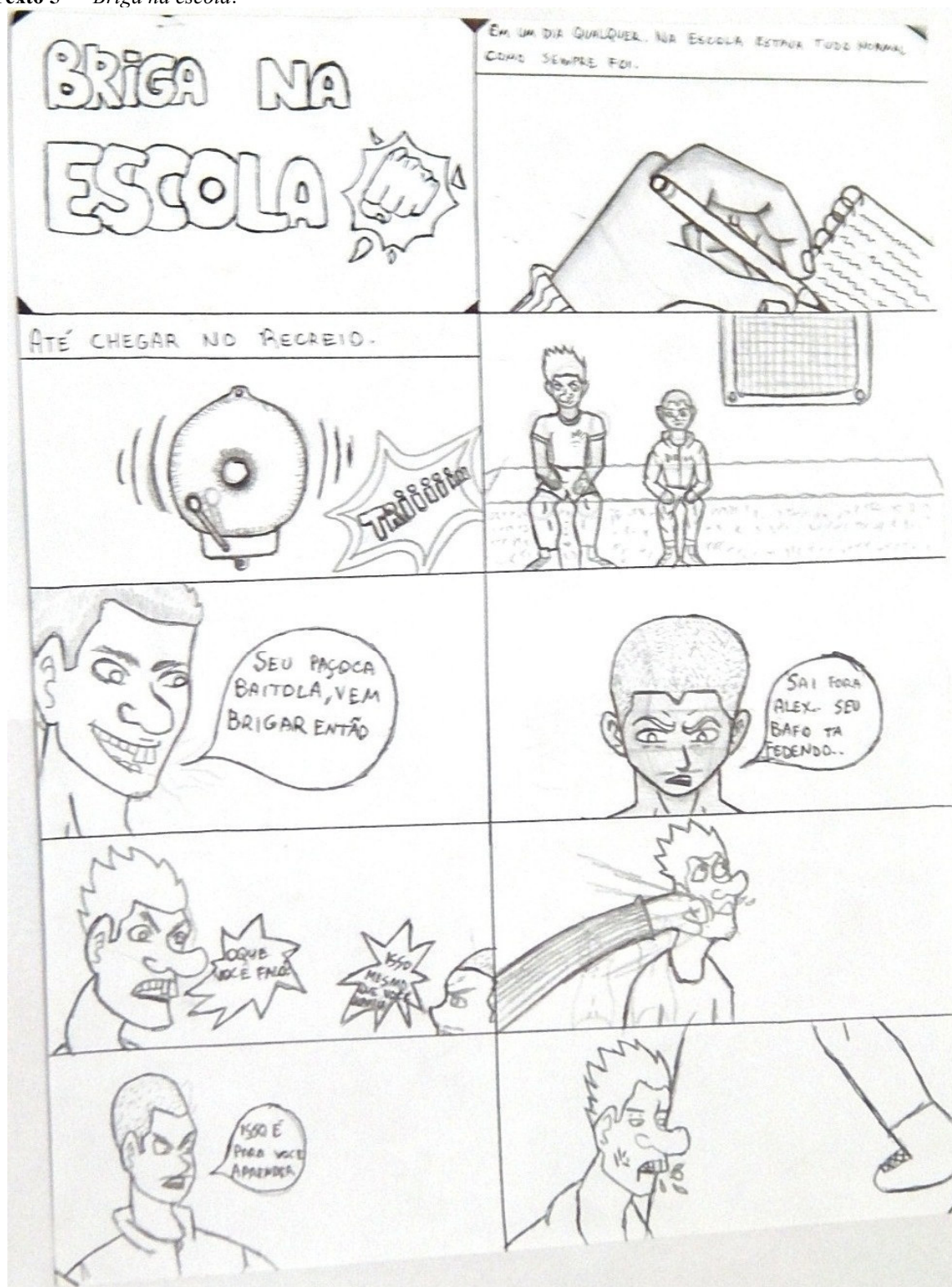
- Melhores amigos para sempre (balão à direita)
- Não me deixem (à esquerda)
- Deixa (à direita)
- Eu me sentia só agora (legenda)
- Sem amigos. Era a única coisa ruim... (legenda)
- Está tudo bem querida? (à direita)
- Sim professora, está (ao centro)
- Tudo se resolveu (legenda)

- Me ajuda! (à direita)
- Ela não está bem... (à direita)
- Ela conversou com os meus pais... (legenda)
- Ela não está bem (à esquerda)
- Não acredito (ao centro)
- Tudo bem! Vamos conversar com ela (à direita)
- Com meus amigos... (legenda)

Apareceram também dois trabalhos sobre brigas no intervalo. Em ambos, a trama começou com xingamentos, terminando com agressões físicas.

No primeiro trabalho, a onomatopeia próxima ao aparelho de sinal confirma a saída para o intervalo. A legenda é ligada ao narrador-personagem e o balão-fala, balão-berro aos diálogos estabelecidos entre as personagens. O início da briga se dá na quinta vinheta. O plano em detalhe enfatiza a personagem caricata, que assume um tom cômico por conta do exagero e, ao mesmo tempo, demonstra ser mais provocadora que o narrador-personagem. Também aparece o plano de detalhe em oito das nove vinhetas, restando apenas uma em plano panorâmico, que foca os dois amigos sentados no intervalo, não dando muitos detalhes ao leitor de como seria o espaço em que eles estavam.

Texto 5 — Briga na escola.



Sujeito 01. Eventos do cotidiano.

Legenda

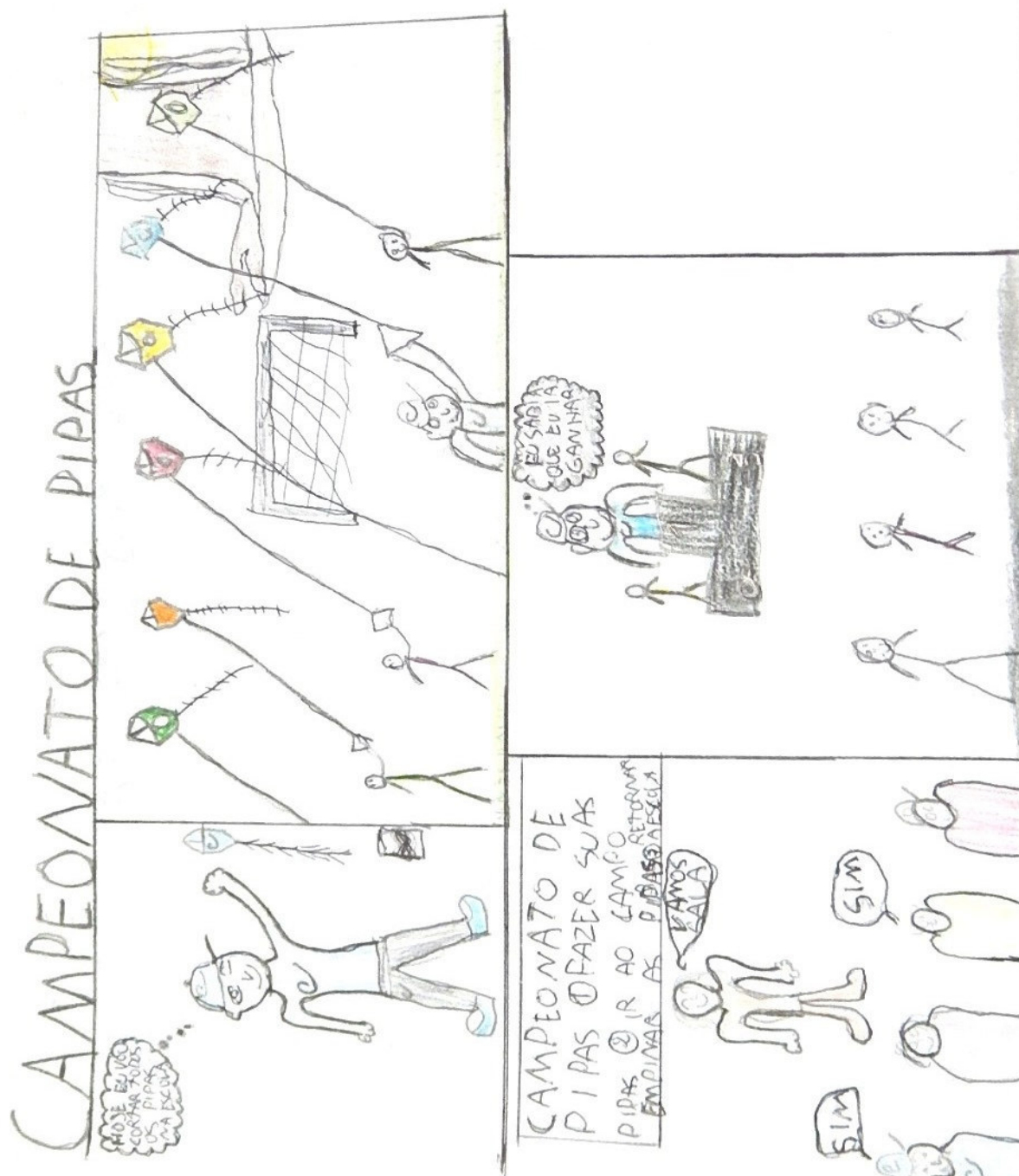
Em um dia qualquer. Na escola estava tudo normal como sempre foi (legenda)
 Até chegar no recreio (legenda)
 Trrrrrr (onomatopeia)
 — Seu paçoca baitola, vem brigar então... (balão à direita)

— Sai fora Alex... Seu bafo tá fedendo... (à direita)
 — O que você falou? (à esquerda)
 — Isso mesmo que você ouviu (à direita)
 — Isso é para você aprender (à esquerda)

Houve mais um sobre briga, mas, desta vez, na quadra. Também, no início da narrativa, se deu com xingamentos, porém sem agressões físicas. Eles mudaram de assunto e resolveram jogar bola.

Outro trabalho foi sobre o campeonato de pipas, um projeto de matemática com os alunos do período da tarde.

Texto 6 — Campeonato de pipas.



Sujeito 14. Eventos do cotidiano.

Legenda

— Hoje eu vou cortar todos os pipas na escola (balão à esquerda)
 Campeonato de pipas 1- fazer suas pipas
 2- ir ao campo empinar suas pipas 3- retornar a escola (legenda-louca).

— Vamos sala (ao centro)
 — Sim (à esquerda)
 — Sim (à direita)
 — Eu sabia que ia ganhar (ao centro)

Nesse texto, o aluno apareceu pensando se conseguiria ser campeão. O professor ditando as regras do campeonato foi retratado. Depois, ele foi o vencedor, com a medalha de primeiro lugar. A produção é composta por quatro vinhetas, pelo uso de balão-fala, balão-pensamento e de imagens coloridas. A personagem estilizada marcada pelo boné e camiseta com símbolos da Nike é o narrador-personagem, em evidência por ser o ganhador do campeonato de pipas. O plano total ou de conjunto aparece em duas vinhetas e o plano americano nas outras duas, o primeiro para trazer a personagem mais próxima ao leitor e o segundo para dar mais ênfase às pipas voando e à figura do professor, mostrando os alunos da cintura para cima. No mais, a simplicidade dos traços nas outras personagens sinaliza que não importava quem fosse. O importante era o destaque do narrador porque iria vencer: ele, individualmente, em relação ao coletivo.

No tema *Interclasse*, apareceram quatro trabalhos, todos eles relataram o dia em que foram campeões, pois tal acontecimento só foi possível pela disposição do coletivo. Todos trabalharam por um mesmo objetivo: vencer a classe adversária. No primeiro trabalho, aparecem quatro vinhetas, imagens coloridas e personagens estilizadas, dentre elas, duas com nome/apelido nas camisetas. Há a presença de balão-fala e balão-pensamento simbolizando as percepções dos alunos em relação à vitória e as falas dos amigos sobre o que deveriam fazer no jogo. O plano americano é recorrente em três vinhetas, ilustrando a quadra como cenário. O plano total ou de conjunto aparece na última vinheta, com os três ganhadores abraçados comemorando a vitória ao lado da mesa com as medalhas.

Texto 7 — Interclasse na escola.



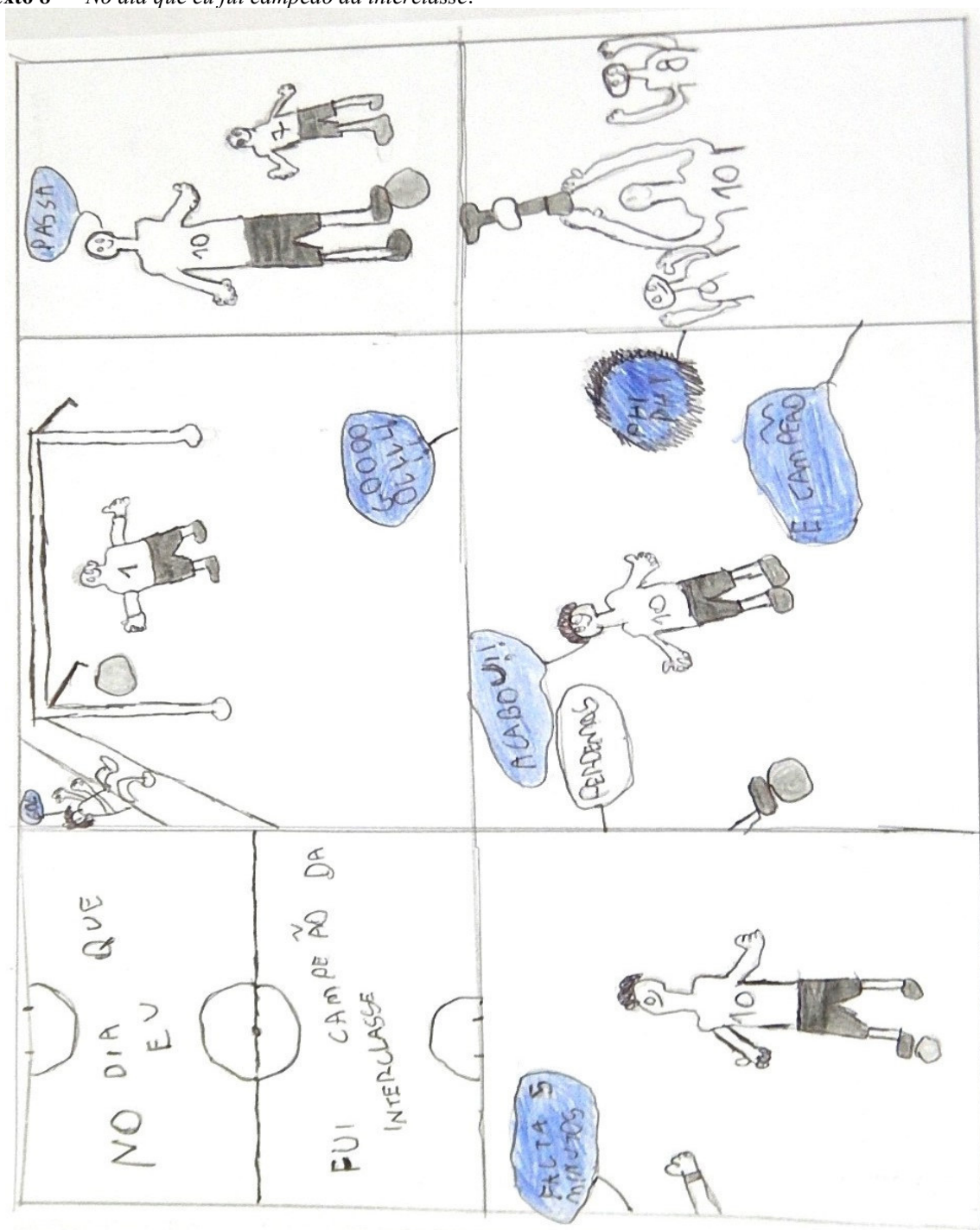
Sujeito 10. Interclasse.

Legenda

- | | |
|---|--|
| — Será que ele vai chutar (balão à esquerda) | — Vai não, porque vou mostrar as minhas habilidades haha! (à esquerda) |
| — Defende goleiro. Não deixa passar (à direita) | — Vou pegar essa bola haha! (à direita) |
| — Vou fazer o gol agora (à esquerda) | — Vou marcar (à esquerda) |
| — Será que ele vai pegar (à esquerda) | — Ganhamos a medalha haha (à esquerda) |
| — Faz o gol (à direita) | — Primeiro lugar (ao centro) |
| — Vamos ganhar bife (à direita) | — Ninguém nos venceu haha |

Contrapondo a ideia de coletividade (time) no primeiro trabalho, no Texto 08, aponta-se o conceito de individualidade, referenciado inicialmente no título e depois na personagem camisa dez em destaque nas cinco vinhetas da narrativa. O cenário é a quadra, as imagens são em preto e branco, mas o balão-fala e o balão-berro são coloridos. A narrativa percorre momentos do jogo e se encerra com o narrador-personagem segurando a taça, ele bem maior que os demais jogadores do time, enfatizando-se como (único) vencedor.

Texto 8 — *No dia que eu fui campeão da interclasse.*

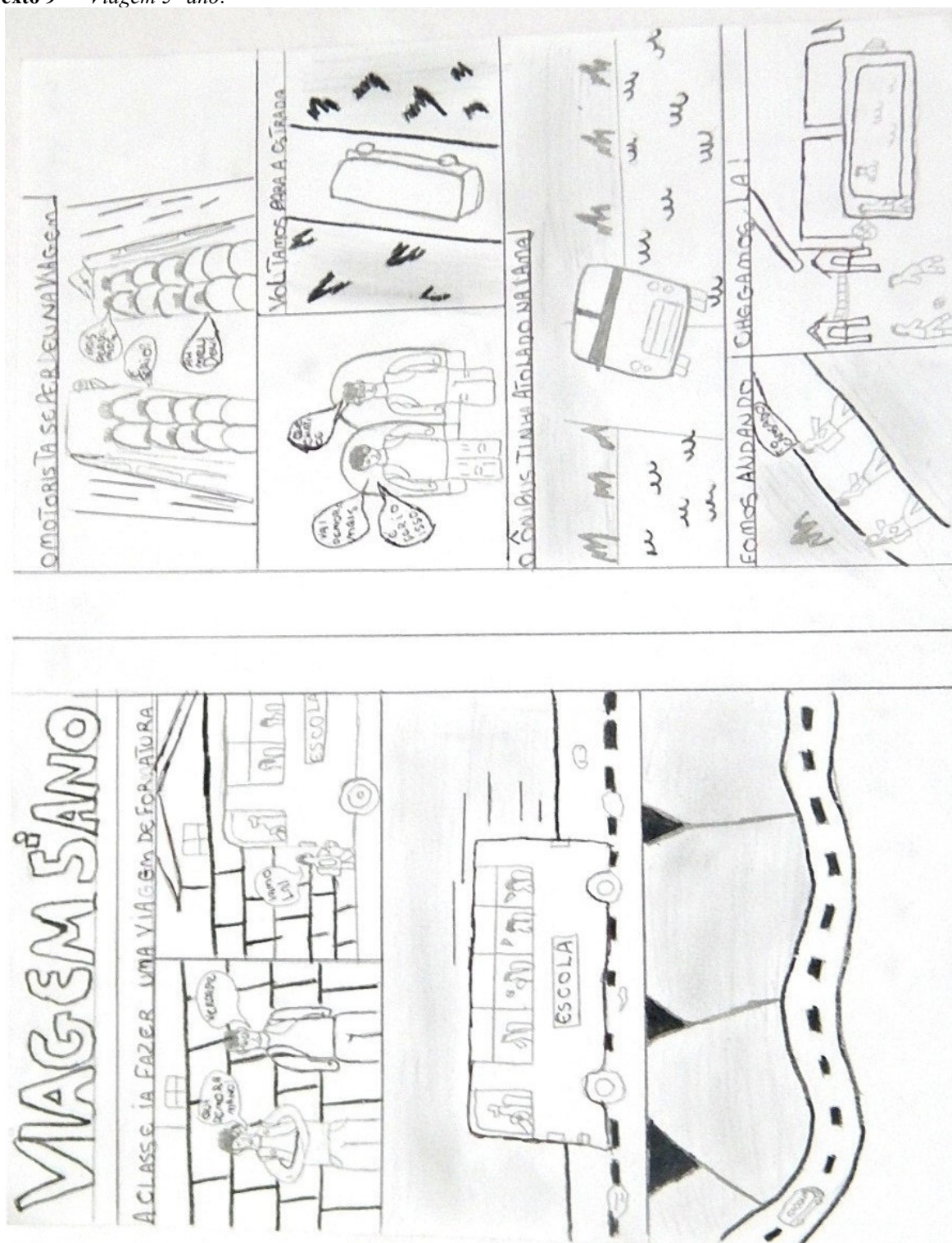


Nesse evento de lembrança, é possível perceber como a identidade se insere no “circuito da cultura” (WOODWARD, 2000), principalmente, ao pensar que o Brasil é conhecido como o país do futebol e os relatos foram feitos apenas por meninos.

O terceiro tema apresentado foi *Viagem escolar*. Nele, quatro alunos relataram a viagem de despedida que fizeram quando estavam no 5º ano para uma chácara: desde a saída da escola, o percurso, as intercorrências como o motorista ter errado o caminho e atolado o ônibus na lama. Mas, no final, deu tudo certo e eles se divertiram muito.

O primeiro trabalho é composto por dez vinhetas que se dividem em planos americano, total ou de conjunto e o panorâmico, com destaque da quarta vinheta com o ônibus escolar na rodovia. Os cenários escolhidos são: porta da escola, rodovia, interior do ônibus e, por último, a chácara. As imagens são em preto e branco, enquanto as personagens estilizadas. Para a função de narrador, aparece a legenda e o balão-fala para os diálogos entre os alunos.

Texto 9 — Viagem 5º ano.



Sujeito 13. Viagem escolar.

Legenda

A classe ia fazer uma viagem de formatura (legenda)

— Que demora mano! (balão à esquerda)

— Vamo lá! (à esquerda)

O motorista se perdeu na viagem

— Nos perdemos (à direita)

— É sério? (à esquerda)

— Ah, meu Deus (à direita)

— Vai demora mais (à esquerda)

— É sério isso (à esquerda)

— Que chatice (à esquerda)

Voltamos para casa (legenda)

O ônibus tinha atolado na lama (legenda)

Fomos andando (legenda)

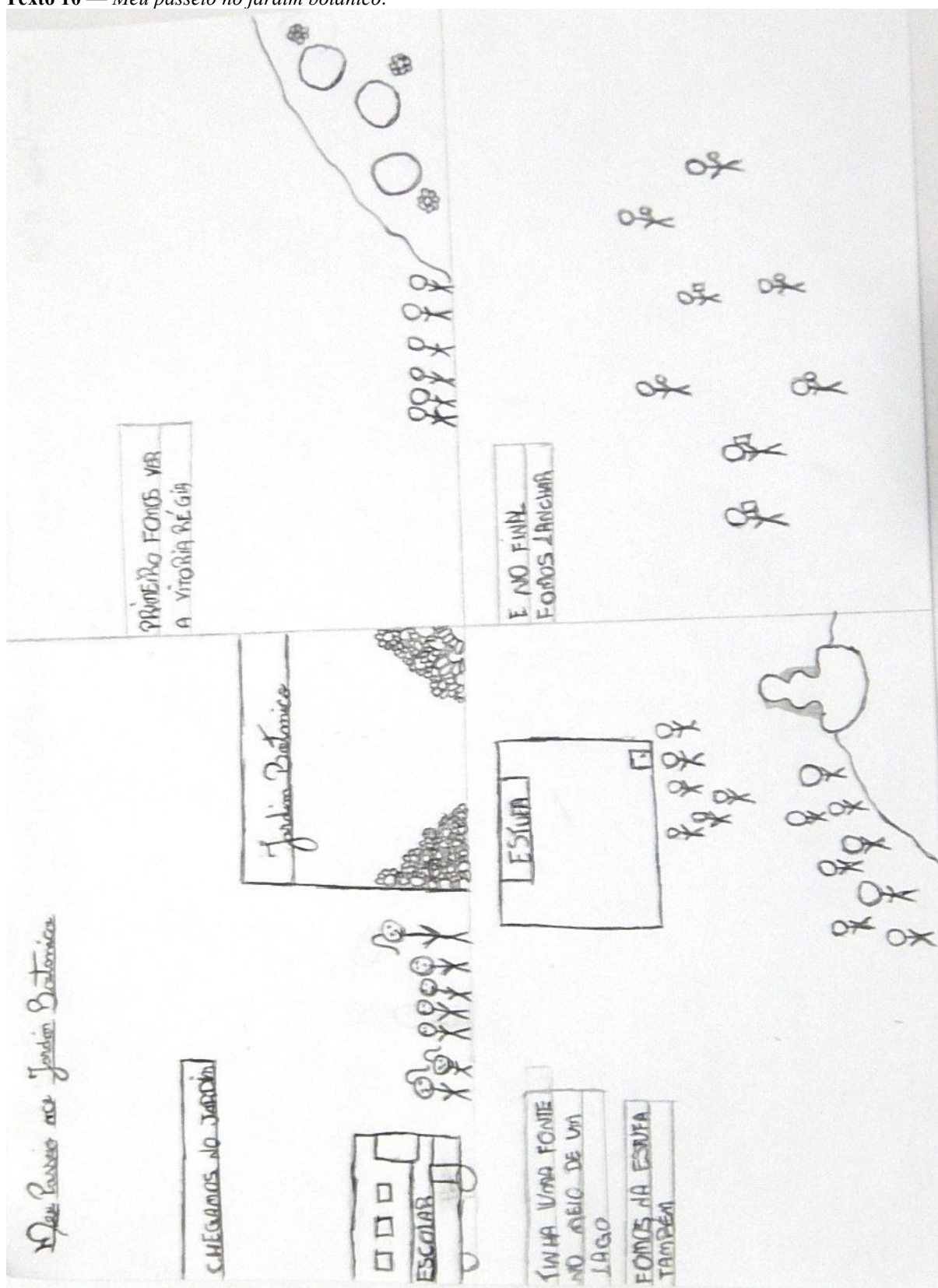
— To cansado (à direita)

Chegamos lá (legenda)

Outra aluna também relatou uma viagem de despedida do 5ºano para a cidade de Bocaina. Mostrou a saída da escola, a chegada, visita à igreja local, o piquenique na praça com os amigos, as brincadeiras e o retorno.

O sexto trabalho foi sobre um passeio ao Jardim Botânico: a saída, os alunos, a professora, o que eles viram no jardim, por exemplo, fonte d'água, estufa, vitória régia e, por último, um lanche com os amigos. A narrativa é composta por quatro vinhetas em preto e branco e uso de legendas para dar voz ao narrador-personagem. Para diferenciar os alunos da professora, a aluna escolheu diferenciá-los pelo tamanho, alunos menores e a professora maior. Apesar de ser uma viagem coletiva (marcada pelo ônibus escolar e a presença de várias crianças), não é possível saber como os demais alunos analisaram o passeio, pois a narrativa se mantém marcada apenas pela percepção da narradora, com o uso absoluto de legendas.

Texto 10 — Meu passeio no jardim botânico.



Sujeito 22. Viagem escolar.

Legenda

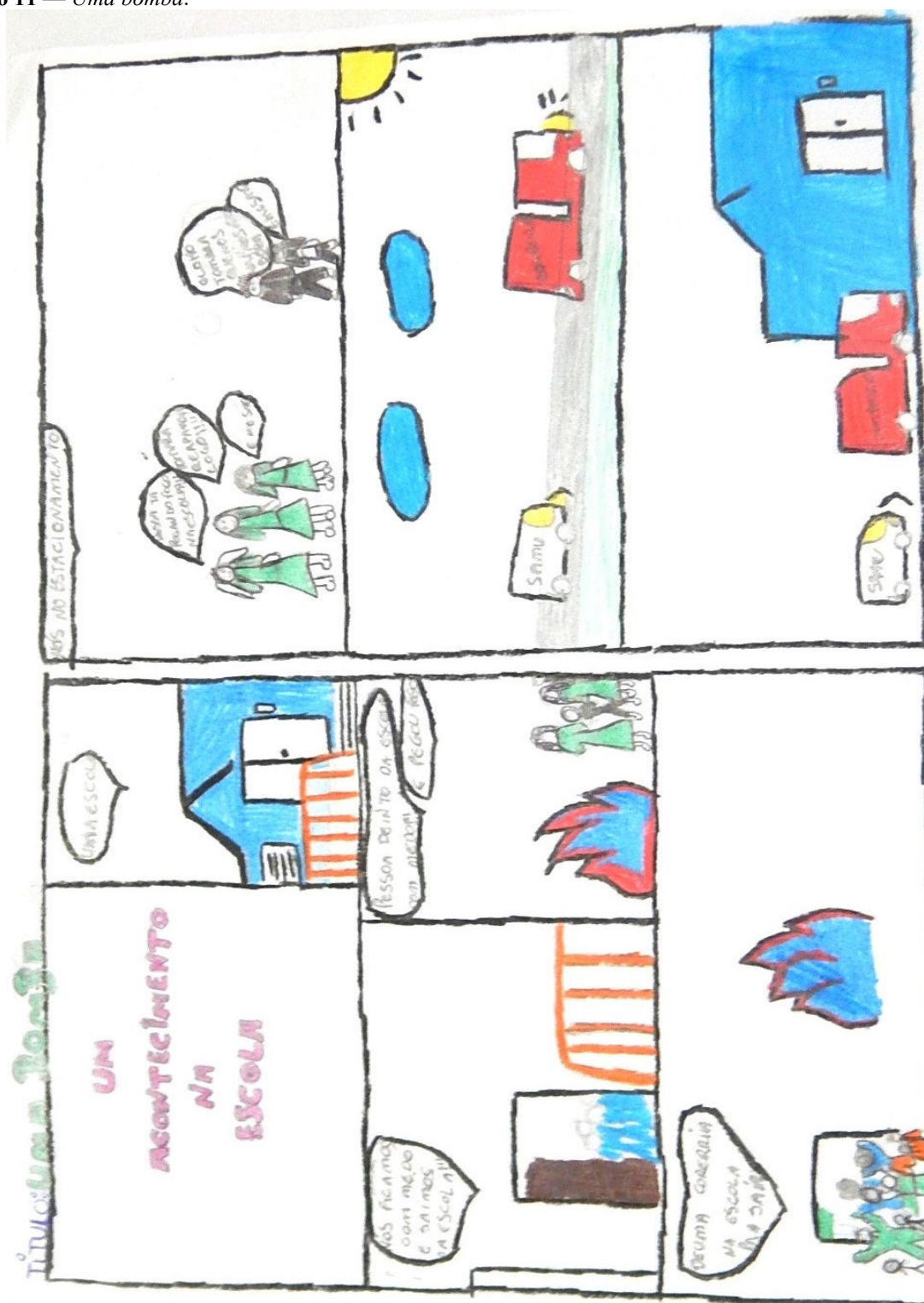
- Chegamos no jardim (legenda)
- Primeiro fomos ver a vitória-régia (legenda)
- Tinha uma fonte no meio de um lago (legenda)
- Fomos na estufa também (legenda)
- E no final fomos lanchar (legenda)

No último trabalho, o aluno contou sobre uma viagem a Jaú no dia do livro. Relatou as atividades realizadas, entre elas, brincadeiras, leitura de livros, cinema, teatro de bonecos e o lanche com os amigos.

O último tema recorrente foi o *Curto-circuito*, que aconteceu na escola no horário do intervalo. A situação provocou pânico nos alunos, professores e funcionários, porque houve um incêndio na cobertura da escola. Nos quatro relatos, apareceu o início do incêndio, as crianças sendo evacuadas para o estacionamento, muitas delas desesperadas, apreensivas. Em seguida, os carros do SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência), polícia e bombeiros que vieram dar apoio e controlar a situação.

O primeiro trabalho intitulado “Uma bomba”, no sentido conotativo para uma notícia inesperada, traz oito vinhetas coloridas, dando ênfase ao incêndio e aos alunos saindo da escola. Para a função do narrador-personagem aparecem as legendas (soltas na parte superior das vinhetas) e o balão-fala para os diálogos entre os alunos. Apesar das personagens serem estilizadas, elas são padronizadas por um mesmo tipo de cabelo e cor de roupa, entre meninos e meninas. O desespero é evidente na quinta vinheta com os alunos correndo com os braços para cima, e sempre todos juntos, dando a ideia de apoio, coletividade, etc. No mais, o plano total ou em conjunto é usado em todas as vinhetas, destacando os alunos, o fogo e chegada dos carros do SAMU e bombeiros.

Texto 11 — Uma bomba.



Sujeito 28. Curto-circuito.

Legenda

Uma escola (legenda)
 Nós ficamos com medo e saímos da escola (legenda)
 Pessoas dentro da escola com medo!!! (legenda)
 E pegou fogo (legenda)
 Deu uma correria na escola pra sair (legenda)

Nós no estacionamento (legenda)
 — Nossa tá pegando fogo na escola!!! (balão à esquerda)
 — Tomara que apaga logo!!! (à esquerda)
 — É mesmo (à esquerda)
 — O loko tomara que nós vamos embora (à direita)
 — É mesmo (à direita)

O segundo trabalho é composto por seis vinhetas, delimitando verbalmente/visualmente os cenários em três espaços: porta da escola, sala de aula e estacionamento. As imagens são coloridas e trazem a representação do tempo astronômico com a imagem do sol (em cinco vinhetas), denotando que eles estudavam durante o dia. Não há presença de legendas. O narrador se insere na história junto aos colegas por meio do balão-fala, e pode-se perceber pelos diálogos que o sentimento era o mesmo: o desejo para que tudo se resolvesse o mais rápido possível. Diferentemente do Texto 11, em que a figura do professor não apareceu, nesta produção a professora foi mencionada na segunda vinheta, na primeira mesa, da direita para esquerda. Ela foi responsável por acalmá-los. Por fim, a narrativa se encerrou com a chegada dos carros do SAMU, polícia e bombeiros, na penúltima vinheta, em ação apagando o fogo.

Texto 12 — Emergência.



Sujeito 02. Curto-circuito.

Legenda

- | | | |
|--|----------|---|
| — Oii (balão à esquerda) | | — Calma fiquem todos calmos (à direita) |
| — Oi (à direita) | | — Nossa a escola tá pegando fogo (à |
| — Nossa está todo mundo correndo!!! (à esquerda) | direita) | — Tomara que apagam o fogo logo!! (à |
| — O que? (à esquerda) | direita) | — Tomara que a polícia chegue logo! (à |
| — Professora o que está acontecendo (ao centro) | direita) | |
| — Estou com medo (à direita) | | |

No quadro *As temáticas*, ilustra-se um panorama das HQ autobiográficas produzidas pelos alunos, considerando quais recursos da linguagem dos quadrinhos foram utilizados e quais foram predominantes, como também as semelhanças e diferenças nas tramas.

Quadro 2 — As temáticas.

Temáticas	Sujeitos	Resumo do enredo	Recursos da linguagem dos quadrinhos predominantes
Eventos do cotidiano	23 menina	Relato de solidão após o afastamento dos amigos e o quanto era ruim se sentir sozinha. Tal situação foi modificada com a intervenção da professora que percebera sua tristeza e conversara com os pais e os amigos. A partir dessa conversa, tudo se resolveu (os amigos voltaram a falar com ela).	Balão-fala, balão-pensamento, balão-berro, legenda, metáforas visuais, imagens coloridas, personagens estilizadas.
	29 menina	A narrativa se iniciou com a chegada do professor de Educação Física. Os alunos foram para a quadra. A protagonista caiu durante a aula e foi socorrida pelo professor.	Balão-fala, balão-unísono, personagens estilizadas, plano americano, plano total ou de conjunto, imagens em preto e branco.
	5 menina	Foi o primeiro dia de aula. A aluna estava apreensiva por não conhecer ninguém, mas foi acolhida por uma das meninas e se sentiu feliz naquela classe.	Balão-fala, balão-berro, imagens coloridas, personagens estilizadas, imagens em preto e branco, plano panorâmico, plano em conjunto ou total.
	3 menina	Relato entre duas amigas que se reencontraram em sala de aula (provavelmente primeiro dia de aula). A história se estendeu com a troca de elogios e alegria por estarem juntas.	Balão-fala, imagens coloridas, personagens estilizadas, plano total ou em conjunto.
	14 menino	História sobre o campeonato de pipas que houve na escola. Teve como foco o próprio narrador, protagonista e vencedor do campeonato.	Balão-pensamento, balão-fala, personagens estilizadas, imagens coloridas, plano americano e plano total ou em conjunto.
	1 menino	Relato sobre o dia em que o narrador-protagonista foi provocado por outro aluno no recreio e acabou dando-lhe um soco.	Balão-fala, balão-berro, onomatopeias, plano de detalhe, plano total ou em conjunto, imagens em preto e branco, personagens caricatas.
	7 menino	A narrativa partiu de uma brincadeira de pega-pega na escola entre o narrador-personagem e um amigo. Em certo momento, ele caiu e foi socorrido pela inspetora.	Balão-fala, personagens estilizadas, imagens em preto e branco, plano total ou em conjunto.
	30 menino	Na aula de Educação Física, os alunos estavam conversando e acabaram se desentendendo. Um deles tentou amenizar a situação dizendo que eles eram amigos e não deviam brigar. Ambos concordaram e decidiram ir jogar bola juntos.	Balão-fala, legenda, personagens estilizadas, imagens em preto e branco, plano total ou de conjunto, plano americano.
	27 menino	Trata-se de uma narrativa intimista. Há o narrador-personagem indo para a escola. Em nenhuma das vinhetas, ele apareceu com os amigos, apesar de se apresentar no ônibus e na escola (espaços coletivos), cenário final da narrativa.	Balão-pensamento, balão-fala, legendas, personagens estilizadas, imagens em preto e branco, plano americano, plano total ou de conjunto, plano panorâmico.
	6 menino	Relatou-se o primeiro dia de aula de futebol na escola. A narrativa se estendeu com as partidas na quadra e os alunos ganhando os dois jogos em que participaram.	Legendas, balão-berro, personagens estilizadas, imagens em preto e branco, plano panorâmico.

Interclasse	16 menino	A narrativa foi focada no dia em que o narrador-personagem fora campeão do interclasse. No decorrer da narrativa, aconteceu o jogo e, por fim, o encerramento consagrando-o como vencedor.	Balão-fala, balão-berro, personagens estilizadas, imagens em preto e branco, plano total ou em conjunto, plano americano.
	10 menino	Foi o interclasse na escola. O narrador-protagonista pertencia ao time que se consagrava como vencedor no decorrer da narrativa. O leitor teve acesso ao desenrolar do jogo. Percebe-se a ideia de coletividade explícita por meio da comemoração dos meninos abraçados na vinheta final.	Balão-fala, balão-pensamento, personagens estilizadas, imagens em preto e branco, plano total ou em conjunto, plano americano.
	15 menino	Trata-se da final do Interclasse. A narrativa trouxe o esforço do time para levar o troféu. Encerrou-se com a comemoração dos meninos com a vitória.	Balão-fala, personagens estilizadas, imagens em preto e branco, plano total ou em conjunto.
	4 menino	Como narrativa focada no jogo final do Interclasse, foram trazidos momentos da partida, a vibração da torcida e o time comemorando a conquista pelo título de campeão.	Balão-fala, personagens estilizadas, imagens em preto e branco, plano total ou em conjunto, plano americano.
Viagem escolar	20 menino	Relatou-se sobre a viagem de formatura, desde a saída na porta da escola, os imprevistos na rodovia até a chegada ao destino final: a chácara.	Balão-fala, legendas, personagens estilizadas, imagens em preto e branco, plano total ou em conjunto, plano panorâmico.
	11 menina	No ano de 2014, a narradora-protagonista contou como foi a viagem de despedida da escola, imprevistos que tiveram no caminho, lugar escolhido e a foto tirada com os amigos para ficar de recordação.	Legendas, imagens coloridas, personagens estilizadas, plano total ou em conjunto, plano de detalhe, tempo astronômico
	25 menina	Relatou-se sobre o último ano na escola e a viagem que fizeram de despedida com a turma. O destino escolhido foi uma chácara. Os alunos saíram da escola com o ônibus escolar, enfrentaram alguns imprevistos pelo caminho. Mas, tudo se resolveu. Diversão, piscina e parque foram as palavras que resumiram o dia. No final, tirou-se uma foto com a professora e a turma para guardar de lembrança.	Legendas, personagens estilizadas, imagens em preto e branco, plano panorâmico, plano americano, plano total ou em conjunto.
	13 menino	Intitulada “Viagem 5º ano”, a narrativa se iniciou com os alunos esperando o ônibus escolar na porta da escola. Prosseguiu-se com a viagem, um pouco tumultuada porque o motorista se perdeu. Mas, encerrou-se com os alunos em seu destino final: a chácara.	Legendas, balão-fala, personagens estilizadas, imagens em preto e branco, plano panorâmico, plano americano, plano total ou em conjunto.
	22 menina	Relatou-se sobre a viagem feita com a escola ao Jardim Botânico, os lugares ali visitados e o lanche coletivo ao final do passeio.	Legendas, personagens estilizadas, imagens em preto e branco, plano panorâmico.
	17 menina	O destino escolhido para a viagem foi a cidade de Bocaina. A narrativa se iniciou na porta da escola com os alunos esperando o ônibus escolar. Desenrolou-se pelos lugares visitados, encerrando-se com a volta para casa.	Balão-fala, balão-unísono, legendas, personagens estilizadas, plano americano, plano total ou de conjunto, imagens em preto e branco.
	26 menina	O relato se deu com a viagem em comemoração ao último dia de aula com os amigos da escola. A atividade principal do dia acabou sendo nadar na piscina, jogar vôlei e depois voltar para casa cansados e felizes.	Balão-fala, balão-unísono, legendas, personagens estilizadas, plano panorâmico, plano total ou de conjunto, imagens coloridas, tempo astronômico.

Curto-circuito	12 menino	Na sala de aula, diante da presença de alunos conversando, um deles percebeu a movimentação e avisou que os alunos estavam sendo retirados de suas salas. Em meio ao tumulto, os alunos foram sendo levados até o estacionamento. Relatou-se a chegada do SAMU e bombeiros à escola.	Legenda, balão-fala, balão-berro, imagens coloridas, personagens estilizadas, plano total ou em conjunto.
	18 menino	A narrativa se iniciou com a inspetora batendo na porta para avisar que os alunos deveriam ser levados ao estacionamento. Os alunos foram retratados como agitados e apreensivos com todo mundo falando sobre fogo. Nas últimas vinhetas, deu-se ênfase à presença dos carros da polícia, do SAMU e dos bombeiros.	Balão-fala, imagens coloridas, personagens estilizadas, plano total ou em conjunto, plano panorâmico.
	2 menina	À porta da escola, os colegas se cumprimentaram. A aula começou e os alunos perceberam alguma coisa errada acontecendo. A professora pediu para que eles ficassem calmos. Na próxima vinheta, os alunos apareceram no estacionamento da escola, aguardando a chegada do SAMU, da polícia e dos bombeiros. Encerrou-se a história com os bombeiros apagando o fogo.	Balão-fala, imagens coloridas, personagens estilizadas, plano total ou em conjunto, tempo astronômico.
	28 menina	Apresentou-se a escola, focando no incêndio e no medo dos alunos, a correria para serem evacuados para o estacionamento. Encerrou-se com a chegada do SAMU e dos bombeiros.	Legenda, balão-fala, imagens coloridas, personagens estilizadas, plano total ou em conjunto.

Fonte: Textos em quadrinhos produzidos pelos alunos.

Em linhas gerais, os textos produzidos são HQ autobiográficas porque materializaram em suas narrativas eventos selecionados do “museu de acontecimentos” escolar de cada sujeito. Todos os alunos, de forma mais simples ou mais sofisticada, propuseram-se a narrar aquilo que o esquecimento não levou e que, por conseguinte, vigorava em suas vidas como marcas identitárias. Há, nos acontecimentos selecionados, um viés simbólico de representação da escola e da comunidade escolar, sendo elas muito significativas para compreender que as memórias individuais se constroem atreladas à memória coletiva. Portanto, mais uma vez, vale lembrar que o “eu” também é o “outro”, apesar das identidades serem determinadas pela diferença.

Assim, para dar conta do percurso autobiográfico, os alunos utilizaram em suas produções diversos recursos da linguagem dos quadrinhos a partir do que eles observaram nas obras analisadas e no texto teórico abordado em sala de aula.

Para o narrador-personagem, eles utilizaram recursos como a legenda, balão-fala, balão-pensamento, balão-berro etc. Verifica-se, nos exemplos, o uso de primeira pessoa nas figuras 65, 66 e 67 (Anexos 21, 29 e 36). No exemplo do balão-berro, a personagem estava fazendo uma pergunta ao seu interlocutor. Por isso, nessa vinheta, a marca de primeira pessoa não apareceu.

Na figura 65, a presença do narrador se dá com o uso da legenda para demarcar a presença do sujeito como narrador de si mesmo, o sujeito escolheu não usar balão-fala por influência da novela gráfica *Persépolis* (2007).

Figura 65 — Legenda.



Fonte: Produção do sujeito 25 (Anexo 21).

Na figura 66, o sujeito fez uso do balão-fala tradicional, no formato curvilíneo. Nas figuras 66 e 67, os sujeitos trouxeram, de acordo com Ramos (2009), personagens estilizadas e optaram por não desenhar um espaço durante a interação dos diálogos, dando ênfase às personagens em ação.

Figura 66 – Balão-fala.



Fonte: Produção do sujeito 3 (Anexo 29).

Figura 67 – Balão-pensamento.



Fonte: Produção do sujeito 14 (Anexo 36).

Figura 68 – Balão-berro.



Fonte: Produção do sujeito 1 (Anexo 30).

Legenda

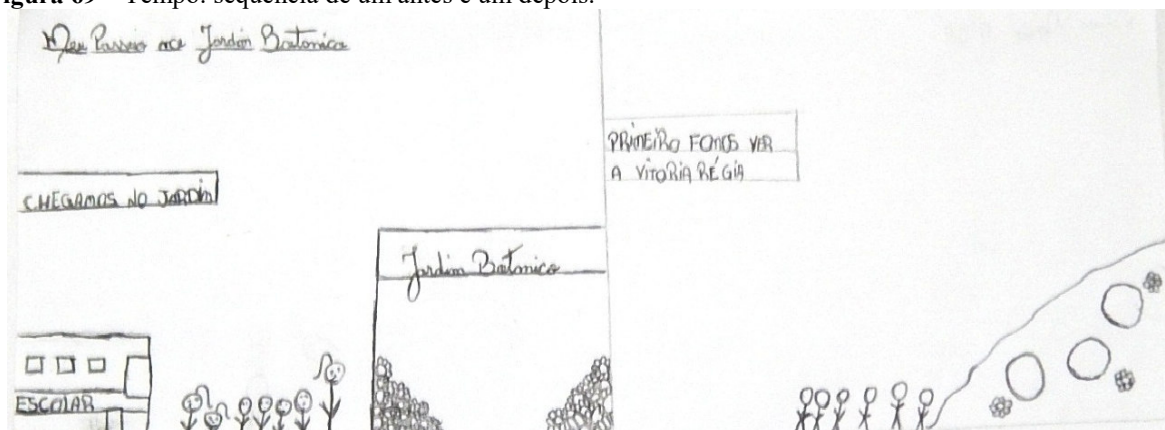
- O que você falou? (balão à esquerda)
- Isso mesmo que você ouviu. (à direita)

As imagens também construíram a noção de espaço e tempo. Apresentaram as personagens e os objetos que representavam simbolicamente o universo ilustrado:

- 1) para escola — mesa, cadeira, lousa, caderno, uniforme, alunos, professora para sala de aula;
- 2) para passeios — ônibus, alunos, estrada, chácara, piscina para viagem, jardim botânico;
- 3) campeonato de futebol — quadra, gol, bola, jogadores, torcida para o interclasse.

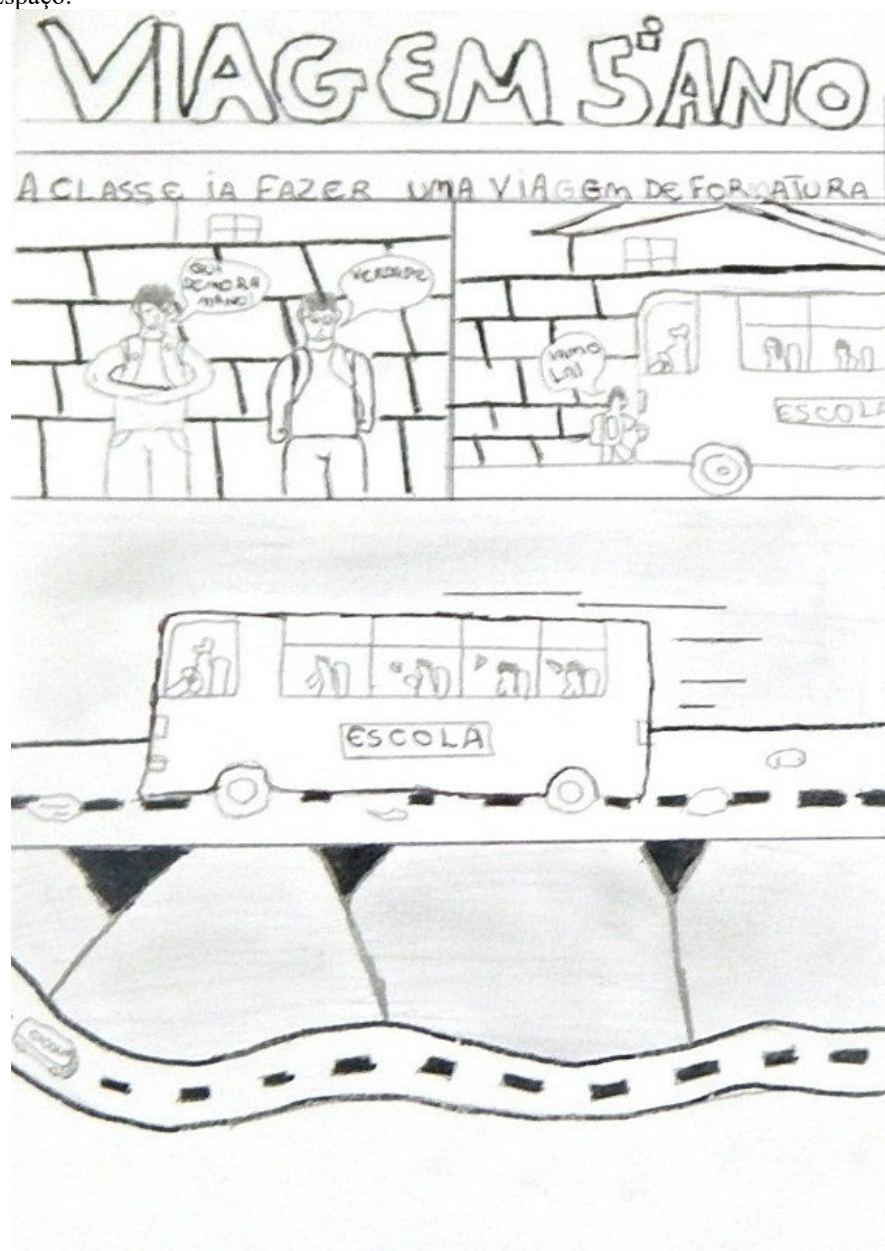
Na figura 69, a chegada ao passeio foi marcada pelo espaço (Jardim Botânico), mencionado inicialmente no título, e reforçado no cenário pela presença das flores e do lago. A seqüência de um antes e um depois foi representada da primeira para a segunda vinheta, com a chegada do ônibus escolar com as crianças e a professora, para a segunda vinheta com a primeira ação do passeio: ver a vitória-régia.

Figura 69 – Tempo: seqüência de um antes e um depois.



Fonte: Produção do sujeito 22 (Anexo 27).

Figura 70 – Espaço.



Fonte: Produção do sujeito 13 (Anexo 25).

Legenda

- A classe ia fazer uma viagem de formatura (legenda).
- Que demora mano! (balão à esquerda)
- Vamo lá! (à esquerda)

Na primeira vinheta, há a marcação do tratamento dado entre eles (variação de grupo). O posicionamento das personagens é adequado para a proposta, dos joelhos para cima. Na segunda, o ônibus apareceu parcialmente, um recurso típico da linguagem dos quadrinhos. Esse parcial foi importante para retratar as personagens, no caso em tamanho menor ao ônibus, portanto uma coerência na proporção. Entende-se que, ao fundo, se trata do muro da escola, por causa do título e da legenda, além do telhado da casa. Na terceira, para mostrar o movimento do ônibus e todos dentro dele, ilustra-se a rodovia, incluindo as linhas cinéticas e fumaça do

ônibus e de outro automóvel da frente, que não apareceu, porém inferido. Na última, o ônibus é visto de cima para baixo, com mudança de ângulo. A sequência narrativa é crescente em relação ao foco: do menor (detalhado) para o mais amplo. Entende-se por que o sujeito usou uma vinheta só para a segunda e terceira linha: para a ampliação dos elementos em relação ao espaço.

Figura 71 – Personagens.



Fonte: Produção do sujeito 5 (Anexo 26).

Legenda

- Oi amiga! Tudo bem? Te amo muito Daia (balão à esquerda)
- Oi miga! To sim, também te amo sua loka! (à direita)

Figura 72– Cenário



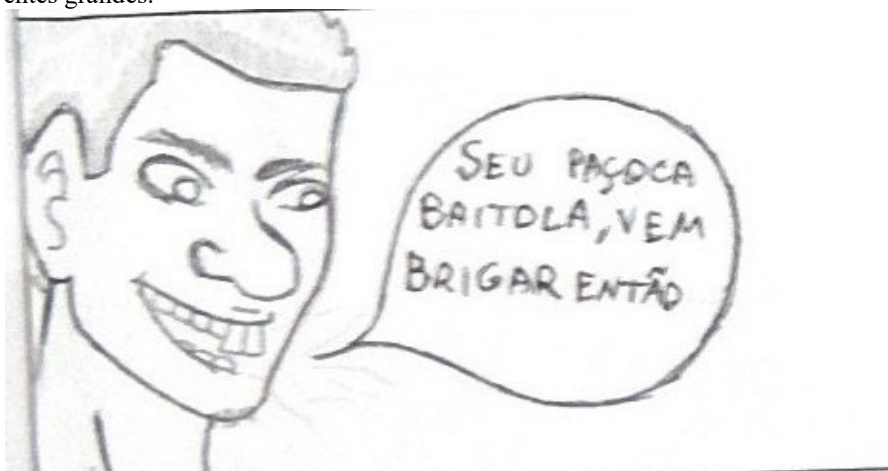
Fonte: anexo 32- produção do sujeito 02.

Legenda

- Oii (balão à esquerda)
- Oi (à direita)
- Nossa está todo mundo correndo!!! (à esquerda)
- O que? (à esquerda)
- Professora o que está acontecendo (ao centro)
- Estou com medo (à direita)
- Calma fiquem todos calmos (à direita)

Nas ilustrações dos alunos, eles também se preocuparam em evidenciar características físicas, como cabelo, boné, dentes (identificáveis para quem os conhece e como interpretação que fazem de si e dos outros), enfatizando-as como marcas identitárias (símbolos) capazes de nomear o sujeito retratado.

Figura 73 – Dentes grandes.



Fonte: Produção do sujeito 1 (Anexo 30).

Figura 74 – Cabelo.



Fonte: Sujeito 5 (Anexo 26).

Legenda

- Oi Fá! (balão à esquerda)
- Oi gente! (à direita)

— Oi Fá (à esquerda)

Figura 75 – Boné.



Fonte: Sujeito 14 (Anexo 36).

Legenda

— Hoje eu vou cortar todos os pipas da escola (balão à esquerda)

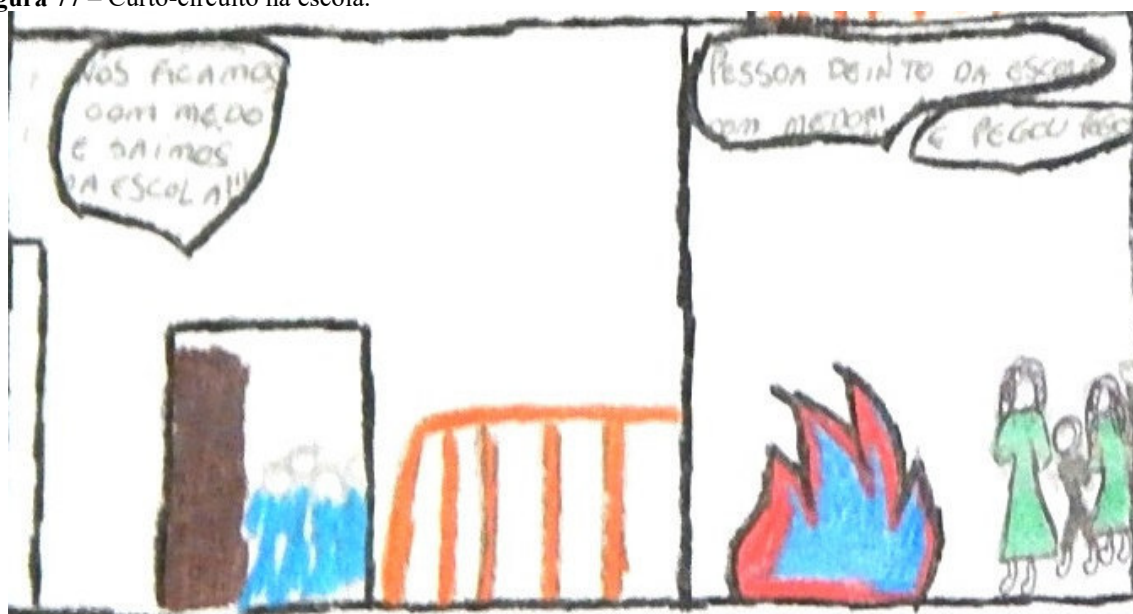
Em alguns trabalhos, as cores foram utilizadas para expressar as emoções do narrador e evidenciar a situação vivenciada tanto no plano individual, quanto coletivo, como o primeiro dia de aula, a perda de amigos, assim como o dia em que a escola pegou fogo e o dia da viagem para a chácara. Observa-se também na figura 73 uma personagem caricatural, como prevê Ramos (2009).

Figura 76 – Primeiro dia de aula.



Fonte: Produção do sujeito 5 (Anexo 26).

Figura 77 – Curto-circuito na escola.



Fonte: Produção do sujeito 28 (Anexo 22).

Legenda

Nós ficamos com medo e saímos da escola (legenda)

Pessoas dentro da escola com medo!!! (legenda)

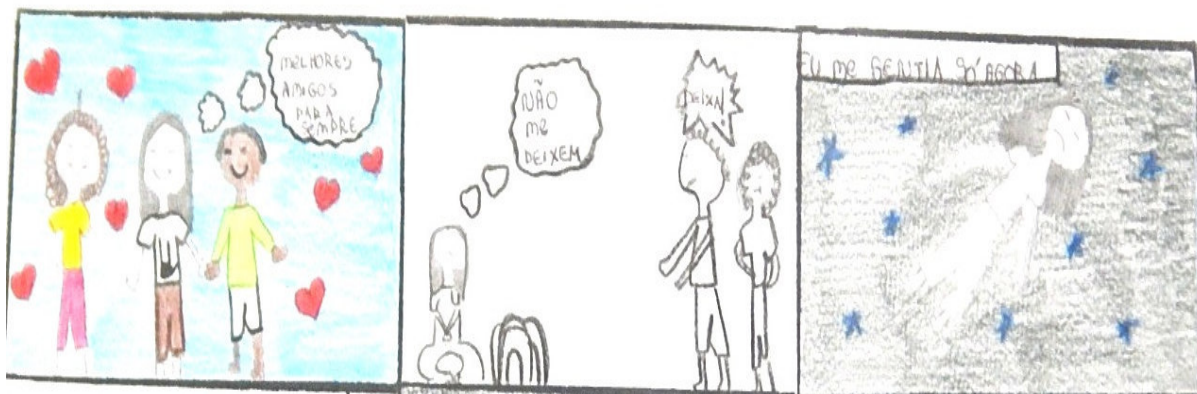
E pegou fogo (legenda)

Figura 78 – Viagem com a escola.



Fonte: Produção do sujeito 11 (Anexo 23).

Figura 79 – Perda dos amigos.



Fonte: Produção do sujeito 23 (Anexo 31).

Legenda

- Melhores amigos para sempre (balão à direita)
- Não me deixem (à esquerda)
- Deixa (à direita)
- Eu me sentia só agora (legenda).

Observa-se, na figura 78, as cores do sol e do céu demonstrando um dia ensolarado, reforçando, dessa forma, o sentimento de alegria em passear com os amigos. Na figura 79, para evidenciar as emoções, o sujeito trouxe as metáforas visuais (corações), responsáveis por expressar ideias ou sentimentos por meio de imagens, e também demonstrou na terceira vinheta influência/imitação de Satrapi, como no capítulo “As ovelhas”, quando Marji se sente perdida com a morte do tio Anuch.

Assim, todo o trabalho previsto e realizado pelos os alunos se deu pela expressão dos modos biográfico e autobiográfico de narrar com o uso da linguagem dos quadrinhos. Para isso, a partir do estudo de novelas gráficas, foi possível não só compreender como tal linguagem fora utilizada para a construção dos sentidos como também colocá-las como amostras para as possibilidades de textos em quadrinhos, configurando-se em HQ autobiográficas. Foi considerado como ponto inicial a diferenciação dos narradores e o uso de pronomes pessoais em primeira e terceira pessoa, como principais recursos diferenciadores desses modos de narrar.

Ao chegarem à atividade final, os alunos foram capazes de empregar as marcas autobiográficas, como o uso de pronomes pessoais e possessivos em primeira pessoa, verbos no pretérito na HQ autobiográfica de um evento de lembrança na escola. Outrossim, todos os alunos buscaram no seu “palácio de memórias” lembranças ocorridas na escola. Ninguém fugiu ao tema. Alguns alunos usaram as cores (Textos 04, p. 174; 11, p. 187) para ilustrar eventos mais emotivos, outros trabalharam muito bem a relação do preto e branco (Textos 02, p. 170; 09, p. 183). Quanto à função do narrador, os alunos intercalaram legendas, balão-fala, balão-pensamento, balão-berro. Todos se esforçaram em criar uma personagem estilizada que trouxesse as suas características e também as dos amigos. Nesse viés, o principal dado

identitário marcado foi o cabelo, depois o uniforme, o nome da escola e o nome dos amigos (Textos 01, p. 169; 07, p. 180).

De modo geral, os alunos se posicionaram como protagonistas, assumiram o lugar de autores e construíram ‘quem eu sou’, por intermédio de suas bagagens memorísticas, atendendo às demandas de ressignificação e sinalizando os traços identitários referentes às lembranças em contexto escolar, conjugadas não só ao próprio tempo e espaço, mas também, principalmente, em exposição e aprovação do Outro. Tal dado é comprovado, pois os alunos trouxeram em seus eventos a presença dos amigos, professores, funcionários, concebidos na representação da escola como um território cultural coletivo.

6.2 OS ROTEIROS: RELAÇÕES COM O TEXTO FINAL

Considerando os roteiros apresentados, observou-se que os alunos colocaram os amigos como os sujeitos principais da escola, em seguida os professores, pois, em nenhuma HQ autobiográfica (nos roteiros também), o aluno apareceu sozinho. Ele estava sempre com os amigos, ou seja, as memórias apontaram que as identidades foram e continuam sendo construídas, na aceitação e valorização de si pelo olhar do Outro. “O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo” (POLLAK, 1989, p. 10). Dessa forma, pode-se dizer que a presença dos amigos — forma de interação social — é fundamental na escola. Eles significaram, muitas das vezes, a razão de estar ali: conversar, brincar, fazer atividades juntos, competir e também comemorar, pois uma escola vazia de acontecimentos, faz um sujeito vazio de memórias e automaticamente sem o sentido de identidade individual e do grupo.

Nos roteiros, analisou-se que a construção identitária se deu de maneira conflituosa, principalmente no *Fragmento 1*, pois o aluno, como sujeito, precisava assumir várias identidades ao mesmo tempo, menina/o, filha/o, adolescente, aluna/o, amiga/o etc. Muitas dessas identidades desencadearam-se na família e na escola, dois lugares de pertencimento que também estão atravessados pelas identidades de outros sujeitos. Considera-se que as múltiplas identidades tendem a deixar o sujeito fragmentado, contraditório e deslocado, com a sensação de que nada foi feito para durar. Para Bauman (2005), a mudança obsessiva e compulsiva é a essência do modo pós-moderno de ser. Assim, as escolhas podem ser mudadas infinitamente para melhor se adequar às necessidades ou aos desejos do sujeito.

No roteiro subsequente (Texto 04, p. 174), observou-se a percepção que a aluna possuía de si mesma e sobre as demais pessoas, ao colocar que, de modo geral, acreditava que

um adolescente com doze anos não teria problemas, não conseguiria perceber as dificuldades e não precisaria do apoio dos familiares e amigos.

Fragmento 3

Tudo começou quando eles me deixaram, sim, os meus colegas da escola haviam deixado de ser meus amigos. Eu fiquei muito mal, não bastava os problemas e os conflitos em casa, tinha que ter na escola também.

Eu via a escola como um certo refúgio, o lugar onde eu conseguia sorrir e por muitas das vezes esquecia os problemas que eu tinha, não tanto na minha casa, e sim comigo mesma.

As pessoas pensam (pelo menos a maioria) que com 12 anos não temos problemas. Mas só quem sente ou já sentiu o desprezo sabe a dor que parece não sair da alma. Mas eu tive uma amizade muito linda com uma professora nessa época. Ela me ajudou a superar muitas coisas, e me ajudou a trazer meus amigos de volta. Isso fez com que minha dor se amenizasse; e hoje sou muito grata a ela. (Sujeito 23. Encontro 11: roteiro e rascunho).

Ela também contextualizou o quanto era difícil assumir mais de uma identidade, ser filha, aluna, amiga, sem o cuidado do outro. Quando escolheu contar sobre o dia em que perdera seus amigos, a aluna buscou nas memórias como foi essa experiência e como ela influenciou na sua construção identitária, quem ela era. “Nessa época” marca no texto a ideia de passado, uma relação com as memórias. A aluna ainda destacou como agente transformadora a amizade “linda” que tinha tido com uma professora, o quanto essa amizade foi capaz de transformar os dias tristes: “ela me ajudou a trazer meus amigos de volta”. Com isso, a dor se amenizou. Como se vê, para essa aluna, uma escola não existe sem amigos e professores. Para ela, trata-se de “um certo refúgio”.

No próximo roteiro (Texto 01, p. 169), a aluna colocou a importância de ser acolhida no primeiro dia de aula por uma das meninas e como essa amizade se construiu no decorrer do ano letivo. Na HQ autobiográfica, ela demarcou, nas vinhetas, a chegada à escola, os alunos, a professora, a acolhida pela amiga e as duas juntas o resto do ano. De certa forma, a aluna explorou a ideia de continuidade a partir do primeiro dia de aula, a fim de mostrar ao leitor que a amizade ainda existia. A memória perdura do passado para o presente.

Outra marca interessante é a forma ortográfica do adjetivo louca por *loka* (gíria de um grupo social e de certo tempo), que também se manifestou como uma marca identitária, de vínculo entre as amigas, pois é assim que escolheram para chamar uma a outra. No mais, considera-se que, com o passar do tempo, ela conheceu vários amigos e eles foram muito importantes para a sua afirmação como sujeito, pois, com eles, conversava e brincava muito, usando o advérbio *muito* para demonstrar a ideia de proximidade e a realização na escola, e a mudança de estado, pois, antes ela, aparecia apreensiva: “todos ficaram olhando para mim”. Porém, foi salva por uma determinada amiga naquele momento. Com o passar dos dias, construíram-se outras amizades, ou como diz (BAUMAN, 2005), “rede de conexões”, ligadas à

“identificação” que se torna cada vez mais fundamental para os sujeitos que buscam incansavelmente um “nós” a quem possam pedir aceitação.

Fragmento 4

Um evento de lembrança na escola foi quando eu conheci meus amigos. Eu cheguei na escola e todos ficaram olhando para mim. Quando eu entrei na sala conheci a X³⁰, minha amiga loka, a gente estudava na Escola X, no ano de 2017, no ano 8°C. Eu conheci vários amigos, a gente conversava muito, brincava muito, também conheço quase todos da escola, eu sou muito brincalhona. (Sujeito5. Encontro 11: roteiro e rascunho).

Observou-se que, para os meninos, um grande acontecimento na escola foi o Interclasse, evento esportivo que aconteceu no mês de junho, retratados nos textos 07 e 08 (p. 180, 181, respectivamente). Foi possível perceber o quanto ele é aguardado em função da mudança de comportamentos que provoca nos alunos. Ninguém fez “bagunça” para não perder a oportunidade de participar. Portanto, tal atividade esportiva auxilia na disciplina e, por consequência, no processo de ensino e aprendizagem.

As identidades se estabelecem primeiramente de uma forma coletiva, pois o time precisava estar unido para ganhar, enquanto o restante da sala precisava agitar a torcida etc. Individualmente, cada aluno desejava ser aquele que mais se destacou. No relato do aluno, a autoafirmação se daria pelo maior número de gols. Mas, nesse interclasse, coube ao seu amigo ser o destaque da classe e a ele se realizar no coletivo, pois graças ao amigo eles foram campeões por 15x1: “nós comemoramos muito e ganhamos as medalhas e ficamos todos felizes”. Para o aluno, a sequência de ações no jogo foi responsável por trazer felicidade, tanto pela sua atuação quanto pelo que outro fez.

Fragmento 5

Um dia na escola, a diretora foi na sala avisar que ia ter o interclasse, e nós ficamos todos felizes e ninguém fez bagunça porque senão não ia jogar.

No outro dia, nós íamos jogar contra outra sala, nós fomos para a quadra e já tinha começado o jogo e meu amigo fez vários gols e eu fiz só 3 gols e nós fomos campeões de 14X1 e nós comemoramos muito e ganhamos as medalhas e ficamos todos felizes. (Sujeito 15. Encontro 11: roteiro e rascunho)

Nesse roteiro, o aluno exaltou como o dia mais legal na escola, uma viagem que fez com os colegas no “Dia do Livro” (23/04). Apesar de estar inserido coletivamente, ele colocou suas impressões pessoais acerca dos acontecimentos, considerados legais, como ler um livro, assistir ao teatro de bonecos e ao filme. Mas, ao mesmo tempo, ele deixava marcas implícitas que a escola nem sempre era atrativa, interessante, boa para si. Dessa forma, ele demonstrava que os territórios culturais (HALL, 1996) influenciam as concepções de identidade do sujeito,

³⁰ Optou-se por usar “X” no lugar do nome da amiga, a fim de preservar as identidades dos sujeitos.

pois, mesmo saindo da escola, ele não deixava de ser aluno nem de realizar atividades típicas do ambiente escolar. Entretanto, como estava em lugar diferente da escola, sentia que “foi um dia muito legal”.

Fragmento 6

Meu dia na escola mais legal foi o dia que minha classe foi no dia do livro lá em Jaú. Nós brincamos, lemos livros, passeamos e assistimos um filme no cinema e a melhor parte do passeio foi o teatro de bonecos e por último um lanche lá mesmo no teatro, teve suco com pão de forma com mortadela e queijo e no cinema pipoca caramelizada com o guaraná e o lanche da escola. Foi um dia muito legal. (Sujeito 19. Encontro 11: roteiro e rascunho)

Outros alunos também colocaram as viagens à chácara, ao Jardim Botânico como o evento marcante no período escolar: nos textos 09 e 10 (p. 183, 185, respectivamente). A alegria em viajar com os amigos ocorreu porque muitos dos alunos não possuíam condições financeiras para passear com os familiares.

No próximo roteiro, a aluna inseriu-se coletiva e individualmente, destacando a presença do professor e dos amigos. A alegria dupla em passear por outra cidade apareceu no trecho: “Nós fomos para Bocaina!” (a presença dos amigos, pelo uso do *nós*, mais o ponto de exclamação). Ela demonstrou satisfação também em: “Quando chegamos na entrada de Bocaina, ficamos *deslumbrados* com a estátua”. As identidades de aluna, amiga, criança/adolescente cruzaram-se na viagem, pois ela aprendeu sobre a História de Bocaina³¹, fez amizade com o moço da igreja; e, como criança/adolescente, brincou com as amigas no parquinho.

Fragmento 7

Olá, meu nome é xxx!

Hoje vou contar para vocês sobre a viagem que eu fiz em 2014!

Eu estava no 5º ano e fiz uma viagem de despedida com os meus colegas. Nós fomos para Bocaina!

Antes de entrar no ônibus o professor fez a chamada. Só entramos no ônibus depois que o professor leu as autorizações e autorizou entrarmos no ônibus.

Quando chegamos na entrada de Bocaina, ficamos deslumbrados com a estátua. Pegamos o moço que ia nos guiar pela cidade e fomos até o lugar combinado. Chegamos no lugar combinado, lá na praça da igreja!

Nos mosteiros da igreja o homem que cuidava fez vários desenhos em homenagem a vários famosos tipo: Pelé, Ayrton Senna, etc.

Eu e minhas colegas fizemos amizade com o moço que cuidava de lá. Conhecemos a História de Bocaina!

Entramos na igreja, conhecemos um pouco sobre a construção da igreja. Depois fomos em um parquinho.

Lá comemos e logo após fomos brincar.

E depois de algumas horas fomos embora! (Sujeito 17. Encontro 11: roteiro e rascunho)

³¹ Cidade do interior paulista, pertencente à região de Jaú-SP.

Nos próximos roteiros, notou-se que os alunos escolheram o mesmo evento de lembrança, a viagem à chácara, em comemoração de despedida da escola (Texto 09, p. 183). Dessa forma, pode-se perceber a construção de uma memória coletiva, no qual um mesmo acontecimento é narrado por várias vozes. Porém, cada uma mantém uma perspectiva memorística e identitária diferente, apesar de terem em comum uma viagem de formatura do 5º ano, em que foram de ônibus escolar com os amigos de classe, no mesmo espaço (chácara), com as mesmas adversidades (o motorista se perdeu e depois o ônibus atolou) etc. No entanto, a escolha de como contar a história caracteriza um traço singular, que se dispõe pela escolha de planos, cores, legendas, tipos de balão etc. Assim, é preciso afirmar que esses trabalhos são marcados pela diferença, passando pelas percepções de cada sujeito e também pela configuração do olhar e materialização da memória.

Ao trazer à tona um evento de lembrança coletivo, os alunos fizeram a reconstrução de um passado comum, ligado às experiências compartilhadas, como viagem escolar, interclasse, curto-circuito, a partir dos elementos que encontraram no “palácio de memórias” (SANTO AGOSTINHO, 1980).

Fragmento 8

No dia da formatura do quinto ano, minha turma foi para uma chácara. Nós fomos no horário da manhã. Quando cheguei na escola as pessoas da minha classe estavam lá, ficamos esperando o ônibus chegar, quando ele chegou nós fomos para a chácara. No caminho o ônibus foi no caminho errado e se perdeu, mas aí ele conseguiu achar o caminho certo.

Quando nós estávamos quase chegando o ônibus atolou e tivemos que andar a pé, eles arrumaram o ônibus, então finalmente chegamos, quando cheguei fiquei o dia todo quase na piscina. (Sujeito 20. Encontro 11: roteiro e rascunho)

Nesse roteiro, também é relatada a viagem de formatura. Alguns fatos são semelhantes ao evento de lembrança do sujeito 20, como o fato de ser uma viagem de formatura e no caminho o motorista se perder, o ônibus atolar e outros detalhes são acrescentados, pois a memória surgiu como o que dá sentido, um elo vivido no eterno presente. Para Nora (1993, p. 9), isso ocorre porque “ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções”.

Fragmento 9

Quando eu estava no 5º ano na escola X, eu tive minha formatura no ano de 2014, a classe fez uma viagem para uma chácara. A viagem que era para ser uma hora tornou-se três horas. A gente se perdeu e teve que ir para o lado contrário.

Quando a gente estava quase chegando, a gente passou por uma ponte e no meio da ponte o ônibus atolou e quase que ele capotou, tivemos que ir a pé. Chegamos lá e nos divertimos muito, e foi muito bom. (Sujeito 13. Encontro 11: roteiro e rascunho)

Outro acontecimento relatado por vários alunos foi o curto-circuito na escola (Textos 11, p. 187; 12, p. 189). Eles entraram em pânico por conta do fogo e pela possibilidade de perder alguém na catástrofe.

Fragmento 10

Eu me lembro do dia que a escola pegou fogo e todo mundo ficou apavorado. Foi uma correria que todo mundo ficou assustado e tivemos que ir para o estacionamento e ficamos até apagar o fogo e depois tudo voltou ao normal. (Sujeito 2. Encontro 11: roteiro e rascunho)

O curto-circuito movimentou a escola. A própria situação de perigo configurou a ideia de coletividade, “todo mundo”, “todos nós”, ou seja, percebendo-se a existência em concomitância com o outro. Segundo Pollak (1992), os elementos que constituem as memórias, em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual o sujeito se sente pertencer. Dessa forma, a situação coletiva tornou-se um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que é possível falar numa memória quase herdada.

Porém, faz-se necessário observar que todo fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado é também marcado por detalhes da diferença, que passam pela percepção individual de cada sujeito, por exemplo, o fato de um aluno citar que a polícia apareceu na escola no dia do curto-circuito e outro aluno não mencionar a sua presença na HQ autobiográfica.

Fragmento 11

Um acontecimento na escola foi quando pegou fogo, todos nós ficamos com medo, deu uma correria na escola, tinha amigo chorando, pessoas dando risada falando que não ia ficar no fogo. (Sujeito 28. Encontro 11: roteiro e rascunho)

Partindo dos roteiros, os alunos produziram o evento de lembrança escolhido na linguagem dos quadrinhos. Notou-se que os alunos conseguiram seguir um caminho narrativo e realizaram um relato pessoal em primeira pessoa, como previsto em relação ao texto autobiográfico.

6.3 AUTOBIOGRAFIA E BIOGRAFIA

No *Encontro 01 — Uma conversa sobre autobiografia*, os alunos retomaram os conceitos de biografia e autobiografia (conteúdos vistos no 7º ano) e discutiram as aproximações e diferenças entre os gêneros. Exemplificando biografia, analisou-se a novela gráfica biográfica *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016). Entre os questionamentos, estava por que

aquele texto era biográfico. Os alunos responderam que alguém contava aquela história por meio do uso de 3ª pessoa.

Biográfico, porque em algumas partes o narrador conta que ela foi poetisa, mãe e sobrevivente. (Sujeito 20. Encontro 01: Uma conversa sobre autobiografia)

Relato biográfico, porque eles queriam expressar tudo o que ela via e sentia. (Sujeito 8. Encontro 01: Uma conversa sobre autobiografia)

É biográfico, pois quem está contando é o narrador-observador, em terceira pessoa. Ex: “Ela existiu”. (Sujeito 22. Encontro 01: Uma conversa sobre autobiografia)

Verifica-se que os sujeitos 20 e 22 destacaram a presença do narrador que *conta*, narrador-personagem, também trouxeram informações dessa fala que propusera a contar a vida de outra pessoa. No entanto, o sujeito 08 apenas informou que é biográfico porque eles (os autores) queriam contar tudo sobre ela. Mas, não deu pistas das informações que comprovariam sua afirmativa.

Outros questionamentos colocados com a intenção de descobrir quem era a personagem retratada foram: “Quais informações podemos identificar sobre a vida de Carolina? Quem ela foi? Onde ela morava? Qual a sua condição social? O que ela gostava de fazer? Como ela via/descrevia o mundo em que vivia?” (Ver o plano de aula 01, localizado entre as páginas 133 e 136).

Ela foi uma pessoa sobrevivente e escritora, morava na favela Canindé, ela era pobre, ela gostava de escrever. Na cidade ela tinha uma impressão que está na sala de visitas, enquanto na favela ela tem a impressão que ela é um objeto sem uso, digno de estar em um quarto de despejo. (Sujeito 4. Encontro 01: Uma conversa sobre autobiografia)

Ela tem más condições, ela vê São Paulo como tudo lindo e maravilhoso e na favela a vida é difícil, tem que pegar água numa torneira que leva a água para toda a favela e é tudo sujo, rasgado e as casas eram muito ruins. (Sujeito 25. Encontro 01: Uma conversa sobre autobiografia)

Ela era pobre, morava na favela. Ela catava coisas que dava para vender e comprar comida para seus filhos e ela escrevia tudo que acontecia na favela. (Sujeito 15. Encontro 01: Uma conversa sobre autobiografia)

A resposta do sujeito 04 foi mais ampla ao caracterizar Carolina, já as dos sujeitos 04 e 15 foram mais simples e menos detalhistas, focaram apenas na pobreza de Carolina, não citaram outras identidades da escritora como: mulher, mãe, favelada, escritora, sobrevivente, estas comprovadas pelos recursos utilizados (balões, legendas e ilustrações). Conhecer a história de Carolina foi importante porque ela foi a única escritora brasileira trabalhada na intervenção, pertencente a uma realidade não distante da vida de muitas pessoas. Outro dado

identitário singular de Carolina é a fala simples, acessível a qualquer leitor, mas nem por isso menos inquietante. Com ela, o leitor se põe a pensar (Figura 81).

Os alunos também perceberam que os autores tiveram acesso a essas informações através da obra autobiográfica *Quarto de despejo* de Carolina Maria de Jesus (2016), pois eles trouxeram a obra-inspiração para a biografia por meio de ilustração. No início da novela gráfica biográfica, Carolina apareceu segurando o livro *Quarto de despejo*. Na Figura 80, Barbosa e Pinheiro (2016) atuaram como biográficos da vida de Carolina. Em *Quarto de despejo*, a própria Carolina contou a sua história, configurando-se como um texto autobiográfico.

Figura 80 — O texto biográfico *O quarto de despejo* no início da novela gráfica biográfica.



Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

Figura 81 — Citações da obra-inspiração na novela biográfica.



Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

Outro recurso utilizado pelos cartunistas foi as citações diretas em determinadas páginas da novela. A capacidade de superação de Carolina foi um tema identificado pelos alunos, pois ela conseguiu quebrar as concepções preconcebidas a uma favelada e ocupou o seu lugar de fala por intermédio da escrita, ao relatar o meio social onde viveu.

Os alunos colocaram que, quando Carolina publicou o seu livro, ela realizou um sonho e conseguiu sair da favela, mesmo que, durante todo esse tempo, ninguém estivesse acreditando nela (*Diário de aula*, 09 de agosto de 2017).

Carolina consegue ultrapassar os seus limites quando publica seu livro e é reconhecida pelo seu talento de escrever. (Sujeito 23. Encontro 01: Uma conversa sobre autobiografia)

Quando ela quebra o estereótipo e publica sua autobiografia, refazendo seu destino, é a hora de superação. (Sujeito 8. Encontro 01: Uma conversa sobre autobiografia)

No *Encontro 06* — *Agora é a sua vez! Escrita de uma página de diário*, os alunos realizaram a escrita de uma página de diário, considerando o dia anterior como fonte narrativa.

Meu dia ontem foi, digamos... confuso. Eu estava na escola e comecei a reparar e observar meus “amigos”, os que eu achava que tinha; observei que há tantas pessoas que eu acreditava, mas agora percebo quem são as verdadeiras pessoas que me rodeiam, ou pelo menos, acho que sei.

Quando cheguei em casa conversei sobre esse assunto com minha mãe, e ela me ensinou apenas duas coisas: A primeira é que nunca vamos conhecer realmente as pessoas e a segunda é que a cada dia que vivemos temos que aprender com os fatos ocorridos, e assim “ajeitar as peças”.

Após essa conversa, deitei na cama e pensei no quanto todos nós temos de aprender... (Sujeito 23. Encontro 06: Agora é a sua vez! Escrita de uma página de diário)

Ontem eu acordei às 5:30h, me arrumei e fui para a escola, fiz três provas, até aí estava tudo normal, mas quando eu cheguei em casa tive uma surpresa, a CPFL resolveu tirar todos os postes da rua. É horrível ficar sem energia, já que minha casa é um pouco escura, lavei a louça, arrumei a casa e fiquei lá “plantada”.

A energia voltou às 18:30h, aproveitei e tomei banho quente, me arrumei e fui dar aula de violino para as meninas da igreja, fiquei lá um tempão, quando cheguei em casa, jantei, assisti a novela e dormi. (Sujeito 19. Encontro 06: Agora é a sua vez! Escrita de uma página de diário)

Levantei 6:00h, me arrumei, vim para escola, tive aula de Português, Matemática e prova de Geografia. Na aula de História fui para casa me arrumar, pois tinha curso, fui pra rodoviária, peguei o ônibus e fui pra Jaú.

Cheguei no curso, esperei alguns minutos e entrei pra classe.

O professor passou a prova e explicou. Sai do curso de Administração e fui para o de Inglês. O professor explicou as traduções e como se pronunciava alguns objetos da escola em Inglês.

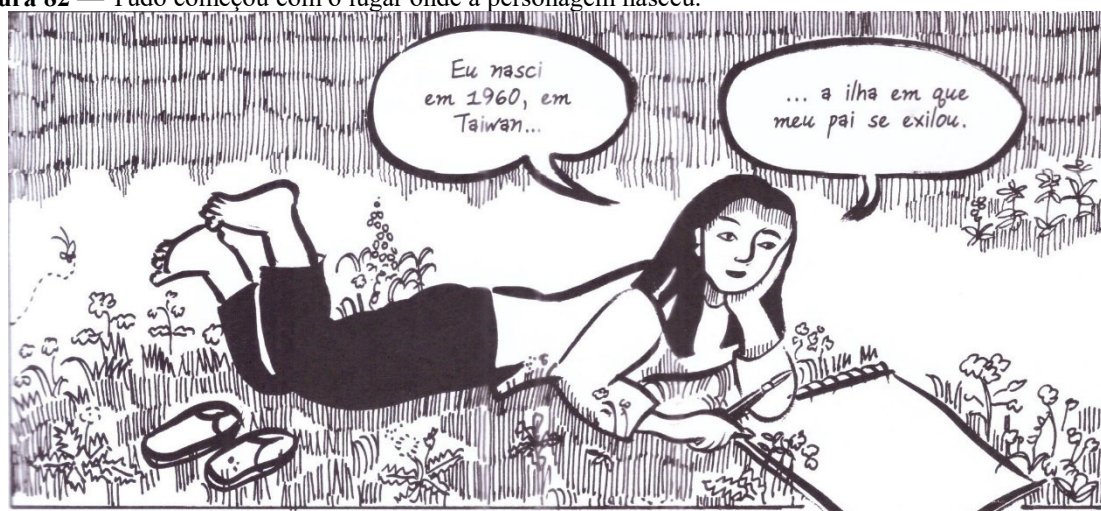
Depois fui para casa, tomei banho e fui dormir (Sujeito 29. Encontro 06: Agora é a sua vez! Escrita de uma página de diário)

Analisando os relatos, constatou-se que os alunos colocaram a escola em algum momento da narrativa, à medida que as relações interpessoais estabelecidas nesse espaço são consideradas importantes para caracterizar quem eles são, pois estão na escola a semana toda. No texto do sujeito 23, apareceu um relato de ordem reflexiva, com questionamentos sobre os amigos os quais imaginava ter, levando o leitor a imaginar que as identidades do sujeito aparentavam estar em conflito na escola. O sujeito 19 relatou a sua rotina, começando com as aulas. Mas, foi surpreendido quando chega à própria casa, onde houve a queda de energia elétrica. Ele demonstrou também outras identidades, a de professor de violino na igreja.

Outro ponto que chamou a atenção é que o Distrito não oferece praticamente nada aos seus moradores, segundo os alunos. A interação social se resume à escola e à igreja. As demais atividades de lazer e socialização ocorrem na cidade de Jau, como apareceu no relato do sujeito 29. No entanto, ele não representou a maioria das crianças, pois a grande parte delas não possuía condições de se deslocar semanalmente para Jau, muito menos pagar cursos. Por isso, mais uma vez, enfatizou-se a responsabilidade da escola em suprir essas defasagens locais, em apontar novas possibilidades de atuação na sociedade. Nesse sentido, atividades como viagens, torneios e campeonatos surgem como maneiras possíveis de demonstrar outras referências para os alunos.

No *Encontro 02 — Caracterizando a autobiografia*, os alunos tiveram contato com a novela gráfica autobiográfica *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012) e puderam analisar quais características sinalizam um texto autobiográfico. Destacaram o início da obra, que há o uso da 1ª pessoa nos pronomes pessoais (*eu, nós*), pronomes possessivos (*meu, minha, nossa, nossas*), verbos no pretérito utilizados no decorrer da narrativa.

Figura 82 — Tudo começou com o lugar onde a personagem nasceu.



Fonte: Yang (2012, p. 05)

Como é narrado em primeira pessoa é uma autobiografia, porque ela diz “Eu nasci em 1960, em Taiwan”. (Sujeito 23. Encontro 02: Caracterizando a autobiografia)

Além de usar “Eu nasci”, ela aparece depois pedindo para os pais contar mais da sua família na Manchúria. Ela queria conhecer a sua história. (Sujeito 11. Encontro 02: Caracterizando a autobiografia)

Encontrei como marcas autobiográficas, o “eu”, “meus pais”, “nossa família”, isso quer dizer que é a menina que conta a história. (Sujeito 25. Encontro 02: Caracterizando a autobiografia)

Entre as questões respondidas, estavam: “Quais informações podemos identificar sobre a vida de Belle Yang? Onde ela morava e com quem? Qual a sua condição social? Por que ela decide saber mais sobre sua família?”. Os alunos pontuaram:

Ela se define como uma menina solitária que vivia se mudando o tempo todo. Ela morava com os pais e parece não faltar nada em sua casa. Como uma forma de entender quem ela era e porque seus pais eram tão apegados a China. (Sujeito 2. Encontro 02: Caracterizando a autobiografia)

Belle nasceu em 1960 no Taiwan, mudou-se para Califórnia, é batizada de Xuan. Estudava Literatura Ocidental, quer ser uma garota moderna. Para entender porque eles querem que ela preserve suas raízes. (Sujeito 23. Encontro 02: Caracterizando a autobiografia)

Ela é uma pessoa que quer se habituar a outros costumes, ela é uma pessoa com uma vida comum, mora com os pais e quer entender porque eles falam tanto da China. (Sujeito 13. Encontro 02: Caracterizando a autobiografia)

Nessa atividade, os alunos puderam identificar as marcas autobiográficas utilizadas pela narradora, como o uso do balão-fala em primeira pessoa e perceber traços identitários, como a nacionalidade (ideogramas, olhos puxados), que remetiam ao Taiwan e à China, terra dos pais de Yang.

Figura 83 — *Adeus Tristeza*.



Fonte: Yang (2012, p. 05).

Também notaram o deslocamento da personagem em relação às suas raízes e o embate cotidiano com os pais, os quais eram apegados ao mundo oriental e mantinham ligação com o país de origem, por meio da filosofia chinesa e literatura oriental. Yang, no entanto, apegava-se aos símbolos do mundo ocidental.

Figura 84 — Belle Yang.



Fonte: Yang (2012, p. 06).

No mais,

Eles enfatizaram a questão de origem, pertencimento, tradições que Belle Yang retratava, principalmente na voz dos pais. Com isso, fizeram uma conexão com suas vidas também, apontaram que os pais possuíam uma visão de mundo e eles outra (bem diferente) (*Diário de aula*, 16 de agosto de 2017).

Caminhando em direção à finalização da proposta de intervenção, os alunos leram e analisaram, no *Encontro 10 — As cores em Vincent de Barbara Stok (2014)*, a novela gráfica biográfica *Vincent*. Mas, antes, assistiram ao vídeo³² que contextualizou brevemente aspectos da vida do artista.

³² **Vincent Van Gogh — vida e obra.** Apresentação de dados biográficos do artista e suas principais telas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YC_eS4142sI>. Acesso: 29 out. 2017.

Alguns alunos contaram que já tinham visto algumas imagens que apareceram nos vídeos, inclusive a do “Girassol”, pois na sala de leitura da escola há um quadro desse. Outros contaram que na escola, o professor de arte já tinha mostrado algumas imagens também, como a “Noite estrelada” (*Diário de aula*, 11 de outubro de 2017).

A obra trouxe as cores como marca identitária do pintor, em especial o amarelo, que aparece com bastante frequência na narrativa. Trata-se de imagens das telas que dão ideia do contexto de produção e refletem os sentimentos que impulsionaram Van Gogh a pintar incansavelmente.

Figura 85 — Vicent.



Nesse sentido, a obra representou mais uma possibilidade referencial para a produção individual dos alunos, pois as cores apareceram nas HQ autobiográficas dos alunos (Textos 01, p. 169; 04, p. 174, 06, p.178, 12, p. 189).

Como análise, os alunos destacaram as marcas biográficas que apareceram na novela gráfica, as cartas trocadas entre Vicent e seu irmão Théo, as imagens das telas pintadas pelo artista, a presença de amigos e as cidades onde ele morou.

As marcas aparecem por meio das cartas e das imagens das telas que ele pintou. (Sujeito 23. Encontro 10: As cores em *Vincent* de Barbara Stok (2014))

A biografia foi feita através das cartas de Vicent para seu irmão, e as cartas de seu irmão para ele. No texto também aparece os lugares onde ele morou. (Sujeito 25. Encontro 10: As cores em *Vincent* de Barbara Stok (2014))

A principal marca biográfica são as cartas. Depois aparecem os amigos, o irmão. (Sujeito 29. Encontro 10: As cores em *Vincent* de Barbara Stok (2014))

Por último, refletiram, a partir da questão proposta: “Na página 132, Vincent, ao conversar com o irmão Theo, se mostra otimista em relação à vida, apesar das dificuldades (muita pobreza, falta de perspectiva, angústia e solidão). Como você encara as suas dificuldades e quais são elas? Nesse sentido ainda, como você interpreta a página 133?” (Anexo 20).

Conversando com Deus (Sujeito 20. Encontro 10: As cores em *Vincent* de Barbara Stok (2014)).

Que mesmo nas dificuldades, temos que ver o lado bom das coisas também (Sujeito 11. Encontro 10: As cores em *Vincent* de Barbara Stok (2014)).

Olhando sempre para o outro que é Deus (Sujeito 6. Encontro 10: As cores em *Vincent* de Barbara Stok (2014)).

Eu encaro minhas dificuldades orando e buscando a Deus, lendo a bíblia (Sujeito 13. Encontro 10: As cores em *Vincent* de Barbara Stok (2014)).

Eu encaro ela com ajuda das pessoas da minha família (Sujeito 4. Encontro 10: As cores em *Vincent* de Barbara Stok (2014)).

Olhando sempre para o alvo que é Deus (Sujeito 2. Encontro 10: As cores em *Vincent* de Barbara Stok (2014)).

Eu encaro junto com minha mãe, pois ela me ensinou a dividir meus problemas e minhas dificuldades com ela para procurarmos juntas a melhor solução. Que devemos continuar a acreditar e seguir sempre em frente (Sujeito 23. Encontro 10: As cores em *Vincent* de Barbara Stok (2014)).

Eu enfrento na boa, mas sim tem hora que todos se desesperam, mas levo de boa e espero no Senhor (Sujeito 27. Encontro 10: As cores em *Vincent* de Barbara Stok (2014)).

Ao analisar as respostas dadas, percebeu-se a religião como base identitária e a figura de Deus como “escudo” contra as dificuldades, o sofrimento, a ausência de perspectivas. Por

consequente, a Igreja cumpre na vida dos alunos, ao lado da família, o papel de “balizadora” da esperança. Ambas preveem que o sujeito tenha um posicionamento positivo diante da vida e seja forte apesar das adversidades.

No mais, os alunos observaram que as marcas em 1ª e 3ª pessoa caracterizam as diferenças entre biografia e autobiografia, recurso que ficou evidente porque nenhum aluno produziu a sua HQ autobiográfica em 3ª pessoa. Outros pontos também foram debatidos, por exemplo, a presença de cartas, livros-inspiração como suporte para a escrita biográfica em contrapartida à evasão mais subjetiva que acompanha os relatos autobiográficos.

6.4 PERSÉPOLIS

A fim de iniciar a leitura da novela gráfica de viés autobiográfico *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007), os alunos tiveram, no *Encontro 07 — O Irã e o Islamismo*, atividades informativas sobre o Oriente Médio, em especial sobre o Islã e o Irã.

Os alunos inicialmente se sentiram desconfortáveis em falar sobre o Oriente Médio e muçulmanos, consequência da falta de informação e dos estereótipos alimentados pelas igrejas que eles frequentavam e a mídia de modo geral (*Diário de aula*, 20 de setembro de 2017).

Para esse encontro, os alunos assistiram a vídeos³³ selecionados pela professora-pesquisadora e leram a entrevista *Outra face do Islã*. Para socializar as informações coletadas, os alunos realizaram uma análise escrita sobre o universo islâmico, de acordo com a entrevista e depois contaram oralmente o que haviam respondido.

Em grupos, os alunos destacaram as respostas dadas. Um deles ficou surpreso por saber que os muçulmanos acreditavam na Bíblia, outro colocou que não imaginava que tivesse 1,5 milhão de muçulmanos no Brasil, pois é muito raro encontrar um no interior de São Paulo. Uma aluna ficou surpresa em saber que o divórcio é permitido para as mulheres, pois a religião é “contada” como opressora. Então, não imaginava que tivesse essa abertura. Considerei que a entrevista foi esclarecedora para os alunos (*Diário de aula*, 20 de setembro de 2017).

Observou-se que, ao terem acesso a informações claras sobre o Islã, eles já demonstraram interesse em saber mais, em compreender um universo tão vasto e distante do pequeno Distrito. Foi fundamental fazer a contextualização sócio-histórica em que foi

³³ Reportagem (fragmento): *Entendendo o Irã*. O foco é mostrar as principais características do país. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7imXqfTobxI>>. Acesso em: 19 out. 2017.

Confrontos religiosos e Fundamentalismos (fragmento de palestra), produzido pelo Professor Dr. Leonardo Karnal. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0p7gA4yMBZw>>. Acesso em: 19 out. 2017.

Fundamentalismo Islâmico e Terrorismo (trabalho de Ensino Religioso). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fdmfa0CHUQw>>. Acesso em: 19 out. 2017.

produzida *Persépolis* (SATRAPI, 2007), por conta da influência da igreja e da mídia. O desconhecimento interfere na maneira como eles percebiam o outro. Trata-se de uma diferença que não faz parte do cotidiano e do universo cultural dos alunos. Portanto, são facilmente influenciáveis por visões preconceituosas. Por isso, vale ressaltar a importância da proposta de intervenção e do papel da escola em problematizar estereótipos e preconceitos.

No final da aula, muitos alunos pediram para que eu ficasse e continuasse lendo a obra (só deu tempo de ler o primeiro capítulo). Acredito que deve ser porque o Islã não é mais tão assustador e a Marji conseguiu cativá-los com o seu jeito de contar e pelo bom humor com que enfrentou as adversidades encontradas (*Diário de aula*, 20 de setembro de 2017).

No *Encontro 08 — Apresentação da novela gráfica Persépolis de Marjane Satrapi (2007)*, foi proposta a leitura de *Persépolis* (2007), optou-se pela seleção dos capítulos “O véu”, “A bicicleta”, “As ovelhas”, “A chave” e “O dote”, por conta das poucas aulas ainda disponíveis, considerando as intercorrências — como feriado, ponto facultativo, eventos, semana de provas. Também foi necessário considerar que os alunos só frequentaram efetivamente as aulas até o final do mês de novembro e apareceram pouquíssimas vezes na primeira quinzena de dezembro.

No capítulo “O véu”, Marji abordou, aos dez anos, o início da Revolução Islâmica. Entre as mudanças advindas, destacam-se a imposição do véu, a escola de meninos e meninas e as primeiras manifestações contra e pró-revolução. No capítulo “A bicicleta”, mostra-se o despertar de Marji para os acontecimentos da época, por meio da leitura de grandes escritores e o desejo de ser revolucionária. Em “As ovelhas”, foca-se no encontro de Marji com o Tio Anuch e, em seguida, o seu assassinato na prisão. No capítulo “A chave”, apontam-se a quantidade assustadora de mártires no Irã, o sistema hostil na escola, onde eram obrigadas a chorar pelas vítimas da guerra e obedecer a qualquer regra imposta pelas irmãs. No capítulo “O dote”, Marji, ao se rebelar contra os efeitos da Revolução, foi expulsa da escola. Os pais com medo, decidiram enviá-la para a Áustria.

Todos os capítulos escolhidos previam que certos temas fossem trabalhados com os alunos, principalmente aqueles que já haviam aparecido nos vídeos e na entrevista. Entre eles, destacam-se: o uso do véu, a percepção religiosa de Marji, os efeitos da guerra e a revolta provocada em Marji, a perda de um ente querido, capacidade de encarar as adversidades, como falta de liberdade, silenciamento das mulheres, morar longe dos pais, familiares e amigos etc. A guerra também foi trabalhada como “invasão” aos princípios de identidade, pois, a partir da Revolução, Marji percebeu que as suas escolhas e as dos demais sujeitos iranianos eram ditadas pelo Sistema Islâmico.

Após a leitura dos capítulos selecionados, os alunos comentaram as aproximações encontradas entre a obra, os vídeos e a entrevista da aula anterior.

Já não estavam assustados, e sim interessados pela obra e bastante sensibilizados com a vida de Marji, principalmente pela morte do tio na prisão. Reclamaram que gostariam de continuar lendo a obra, mas aula já estava no fim (*Diário de aula*, 27 de setembro de 2017).

Para a análise da novela gráfica em questão, foi retomado o conceito de autobiografia. Por isso, os alunos identificaram quais eram as marcas autobiográficas que apareceram na obra e como Marji enxergava a religião Islâmica e o uso do véu. Percebe-se que os alunos conseguiram identificar os pronomes em primeira pessoa como marca autobiográfica e o conflito de Marji em relação ao véu.

Quando ela fala a palavra “eu”, por exemplo: “Eu nasci...”. Ela se via como uma pessoa muito religiosa, mas como ela e a família eram modernos e avançados, ela não tinha o costume de usar o véu. (Sujeito 29. Encontro 08: Apresentação da novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007))

O uso de primeira pessoa, a fala dela ao contar sua vida. Ela se sentia incomodada em sua religião. (Sujeito 12. Encontro 08: Apresentação da novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007)).

Nas falas dela, ela sempre se coloca nas frases da história, como primeira pessoa. Ex: “isso foi minha mãe que me deu”, “quando eu nasci”. Ela sente que a religião faz parte da sua vida, apesar de não entender muito bem. (Sujeito 8. Encontro 08: Apresentação da novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007))

Os alunos também identificaram as legendas como função da voz da narradora. Nesse momento, ela se distanciava do presente e fazia a reconstrução do passado. Os alunos reconheceram as funções do balão-fala, balão-pensamento, balão-berro. Diferenciaram a interação da protagonista com demais as personagens do afastamento para recontar o passado.

As legendas representam a voz da narradora-personagem. Ela usa o balão-fala quando interage com as outras personagens. (Sujeito 10. Encontro 08: Apresentação da novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007))

Quando ela está narrando ela usa a legenda e quando está falando com outras pessoas ela usa o balão-fala. (Sujeito 25. Encontro 08: Apresentação da novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007))

Para “descrever” a cena ela usava legenda. Quando ela conversava ou protestava ela usa o balão-fala. (Sujeito 23. Encontro 08: Apresentação da novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007))

Marji foi colocada para os alunos como mais um exemplo real de uma menina que conseguiu ultrapassar o sofrimento, o silenciamento, a injustiça e a perda de um ente querido, sustentando, em meio ao caos, suas identidades de menina, criança, sobrinha, filha, aluna e religiosa.

Todas essas identidades se materializaram na forma de ver o mundo e encará-lo com garra e, mais tarde, fazer da escrita a consumação da sua força e persistência em um mundo hostil, triste e desumano. Por conta da guerra, Marji foi obrigada a viver em outro lugar e, por consequência, refazer-se identitariamente, além de ser privada da convivência com familiares, amigos etc. Assim, a escrita surgiu para Marji como uma forma de militância/resistência ao expor como via o mundo e se posicionava diante das adversidades postas pela idade, pela guerra, pela escola, pela imigração etc.

Entre as questões respondidas sobre a obra, destacaram-se: “Assim como Marji, no capítulo “O dote”, em que situação você se sentiu revoltado com os acontecimentos ao seu redor? Foi na família, escola, igreja, sociedade, etc.?”. Eles citaram alguns fatos:

Quando fizeram racismo com meu amigo no 6ºano, na sala de aula. (Sujeito 23. Encontro 08: Apresentação da novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007))

Na família, porque não deixaram eu ir pra Jaú. (Sujeito 2. Encontro 08: Apresentação da novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007))

Eu me sinto revoltada quando alguém briga na minha frente. (Sujeito 11. Encontro 08: Apresentação da novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007))

Eu fiquei revoltada quando fizeram piadinha com o xxxx no 8ºano porque ele é gay. (Sujeito 27. Encontro 08: Apresentação da novela gráfica *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007))

Verifica-se que, para os alunos, é muito cruel a invasão feita no universo do Outro, principalmente quando as “identidades diferentes” fogem ao “padrão social” e são evidenciadas pejorativamente. Tal atitude de defensiva, de “comprar a briga do outro”, já havia sido notada pela professora-pesquisadora na obra *Carolina*, quando eles demonstraram empatia pelo sofrimento da escritora e assumiram para si a problematização do racismo, da fome, especialmente as desigualdades sociais, que tendem a ser comparadas com a capacidade intelectual do sujeito e não é colocada a igualdade de oportunidades como uma possível solução. Mas, enfatiza-se, na sociedade, o “jogo da meritocracia”. Em *Persépolis*, a invasão se dava com a guerra, os sujeitos perdiam o domínio de suas escolhas e passavam a seguir as predisposições da Revolução Cultural (Islâmica).

Outra observação é que, por conta da falta de condições dignas de sobrevivência, muitos alunos presenciam em suas casas cenas de violência oriundas da miséria e da ausência de perspectivas em relação à vida. Assim, as brigas acabam se tornando parte do cotidiano e são naturalizadas pelos alunos na forma de gritos, xingamentos, entre outras maneiras. Revolta

é a forma de expor a falta, muitas vezes, de comida, roupas, casa confortável, brinquedos, sobretudo, de afeto e esperança para o futuro.

Concluindo, os alunos tiveram contatos com as obras mencionadas e realizaram as atividades, com o intuito de refletir como as identidades das personagens eram construídas pelas memórias e evidenciadas pelos recursos da linguagem dos quadrinhos. Eles também se posicionaram no decorrer das aulas e apontaram aspectos identitários nos territórios culturais que ocupam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo proposto para este trabalho foi elaborar uma proposta de intervenção, a partir das novelas gráficas *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007), *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012), *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016), *Vincent* de Barbara Stok (2014) e trechos da obra em prosa *Quarto de despejo: diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus (2016), para que os alunos repensassem suas posições identitárias no mundo tanto como sujeitos da e na linguagem quanto sujeitos-protagonista de suas memórias.

Ao analisá-las, procurou-se trabalhar com os alunos as relações entre a (re)construção identitária das personagens por meio das memórias e como os recursos da linguagem dos quadrinhos contribuíram para a construção de sentidos nas narrativas. Dessa forma, verificaram-se as seguintes identidades nas atividades e na produção de um evento de lembrança dos alunos: morador do Distrito, aluno, filho, amigo, adolescente e religioso. As memórias dos alunos apareceram em dois momentos e também ilustraram como eles se viam, na produção da página de um diário e na elaboração de um evento de lembrança. No primeiro, eles se apegaram à rotina da escola e casa. Na segunda atividade, os eventos escolhidos se dividiram em quatro temas, totalizando 25 textos: 1- Eventos do cotidiano escolar (dez trabalhos); 2- Interclasse (quatro); 3- Viagem escolar (sete); 4- Curto-circuito na escola (quatro).

A fim de provocar essa reflexão, além das atividades de leitura e análise das obras, os alunos produziram em quadrinhos um evento de lembrança na escola: uma HQ autobiográfica. Observou-se que a escola e a igreja foram consideradas pelos alunos como “lugares de pertencimento”, espaços de maior interação social e construção identitária. Outrossim, verificou-se que muitos dos alunos viam na escola e na igreja uma possibilidade de apoio, pois, nesses lugares, eles encontravam amigos, professores, irmãos de fé e o pastor/padre para acolhê-los e, acima de tudo, Deus.

Constatou-se, no decorrer da intervenção, que os temas que causaram maior empatia nos alunos foram: racismo, pobreza, estereótipos, perda de um ente querido, amigos, família, escola e religião. Pelas respostas dadas nas atividades, notou-se que as identidades dos alunos são atravessadas pelas influências dos temas apontados e que eles, assim como as personagens Belle Yang, Carolina, Vincent e Marji das novelas gráficas, desejavam quebrar os modelos predeterminados.

Considera-se que a intervenção teve pontos fortes e fracos durante o seu percurso. Um dos pontos fortes foi a aceitação das obras pelos alunos, em especial *Carolina* de Sirlene

Barbosa e João Pinheiro (2016) e *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007). A primeira foi bem aceita porque conseguiu ilustrar temas recorrentes do cotidiano de boa parte dos alunos, principalmente no que tange ao racismo e à construção de estereótipos. Carolina, mulher, negra, favelada, mãe solteira, com pouco estudo, mostrou que é possível superar os impedimentos sociais pela busca e realização de um sonho, mesmo habitando um espaço hostil e desigual, pois, ao fazer da miséria, do vazio, da falta de perspectivas matéria da sua literatura, ela ocupou o seu lugar de fala e assumiu a sua autoria no mundo.

Acredita-se que as atividades paulatinamente foram estimulando nos alunos um olhar para si mesmos e a liberdade de falar sobre como eles se viam ou gostariam de ser (projeções). Dessa forma, as atividades estimularam nos alunos a manifestação de suas identidades, diferenças, sonhos, medos, dificuldades e também particularidades, as quais foram materializadas na escrita do diário ao exporem sua rotina, o que gostavam de fazer, como viam os territórios culturais nos quais habitavam (escola, amigos, igreja, família etc.). Também na produção da HQ autobiográfica, tornou-se claro como eles viam a escola e quais atividades nela foram significativas a ponto do esquecimento não levá-las.

Persépolis (2007) foi responsável por dissipar a aura negativa que envolvia o mundo Islâmico e pontuar, em suas páginas, a dose de humanidade que a envolvia, mesmo nos dias sombrios e de sofrimento. Para os alunos, a perda do Tio Anuch representou simbolicamente as faltas cotidianas no pequeno lugar onde viviam, ausências supridas unicamente pela escola, igreja e parcialmente pela família, uma vez que os pais estavam sempre trabalhando muito para atender às demandas de casa.

Outro ponto forte a ser pontuado é que os alunos conseguiram desenvolver a produção de um evento de lembrança na escola, pois atenderam aos princípios de narratividade, isto é, conseguiram contar uma história, apropriaram-se do modo autobiográfico de narrar. Nenhum relato apareceu em terceira pessoa. Compreenderam e usaram recursos da linguagem dos quadrinhos como imagens, personagem estilizada, balão-fala, balão-pensamento, balão-berro, legendas, onomatopeias, plano de perspectiva, plano de detalhe, plano geral e plano americano para a construção efetiva de sentidos na narrativa.

No entanto, alguns pontos fracos também foram observados, entre eles: a classe foi faltosa, falante, dispersa (com casos isolados de indisciplina), que conseqüentemente atrapalharam a concentração dos demais alunos. Ainda se destaca o atraso dos materiais, a escassez de xerox e as intercorrências, como feriados, pontos facultativos, reuniões de pais etc., os quais acabaram “quebrando” a rotina da intervenção e reduzindo o número de encontros previstos inicialmente. De modo geral, avalia-se que o rendimento foi regular, com alguns

alunos que se destacaram pela dedicação e pelo comprometimento com as atividades (Anexo 21, p. 250; Anexo 31, p. 260). Outros fizeram o suficiente para atender às demandas previstas pela professora-pesquisadora.

Concluindo, a proposta de intervenção foi um desafio para a professora-pesquisadora pelos próprios conflitos e exigências pessoais entre a relação professora e pesquisadora e também considerando os empecilhos emergidos em contexto escolar. Nesse sentido, acreditase que, numa próxima oportunidade, realizaria a intervenção no primeiro semestre e não no segundo, pois assim teria tempo suficiente para realizar as atividades previstas inicialmente, principalmente um trabalho mais efetivo com os diversos gêneros quadrinísticos. No entanto, foi uma experiência transformadora analisar com os alunos a vida de personagens fortes, que lutaram por afirmação e não abriram mão dos seus sonhos, mesmo em situações de adversidades, medo e falta de recursos. Por isso, a proposta de intervenção tornou-se um exercício diário de motivação e, a partir das obras, provou que, em meio ao caos, é possível brotar a humanidade que nos une, do Ocidente ao Oriente.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Sirlene; PINHEIRO, João. **Carolina**. São Paulo: Veneta, 2016.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: _____*. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 197-221.
- BERGSON, Henri. **Memória e vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1997.
- CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos: linguagem e semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- CALADO, M.; SILVA, J. H. Pais da. **Dicionário de Termos de Arte e Arquitetura**. Lisboa: Editorial Presença, 2005.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.
- CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. *In: _____*. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- CHINEN, Nobuyoshi. **Linguagem mangá: conceitos básicos**. São Paulo: Criativo, 2013.
- COGGIOLA, Osvaldo. **A Revolução Iraniana**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- _____. **Narrativas gráficas de Will Eisner**. Tradução de Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2005.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In: ALEXANDRE, Marcos Antônio. (Org.). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.
- FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

- GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GOMBRICH, Ernst H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- GOMES, Angela. **O Brasil de JK**. Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1991.
- GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **As 1001 horas de Asterix**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio**, Rio de Janeiro, Iphan, n. 24, 1996. p. 68-75.
- HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 2016.
- KIRK, George. **História do Oriente Médio**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.
- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LEWIN, Kurt. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira; 1965.
- LEWIS, Bernard. **Fé e poder: religião e política no Oriente Médio**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2016.
- MAINGUENEAU, Dominique. Le dialogue philosophique comme hypergenre. *In*: COSSUTA, Frédéric. **Le dialogue: introduction à um genre philosophique**. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2004, p. 85-103.
- MARGOLIN, Jean-Louis. Comunismos da Ásia: entre "reeducação" e massacre. *In*: COURTOIS, Stéphane et al. **O livro negro do comunismo: crimes, terror e repressão**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999. p. 234-325.
- NORA, Pierre. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo, 1993.
- NAIFEH, S.; SMITH, G.W. **Van Gogh: a vida**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
- OLIVEIRA *et al.* **Língua Portuguesa: 7º ano**. 4. Ed. São Paulo: IBEP, 2015.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. p. 03-15.

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: v. 5, n. 10, 1992. p. 200-212.

POSTEMA, Barbara. **Estrutura narrativa nos quadrinhos: construindo sentidos a partir de fragmentos**. São Paulo: Peirópolis, 2018.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras**. Campinas: Zarabatana Books, 2011.

RAMOS, Paulo; FIGUEIRA, Diego. Graphic novel, narrativa gráfica, novela gráfica ou romance gráfico? Terminologias distintas para um mesmo rótulo. *In*: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (Orgs). **Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis**. São Paulo: Criativo, 2014. p. 185- 205.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHWIKART, George. **Dicionário Ilustrado das Religiões**. Aparecida, SP: Editora: Santuário/Vale livros, 2001.

SOUZA, Mauricio de. **Ser ou não ser?** n°11. São Paulo: Panini Comics, 2009.

STOK, Barbara. **Vincent**. Tradução de Camila Werner. Porto Alegre: L&PM, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. *In*: SIGNORINI, Inês (Org). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 77-94.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. *In*: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

VILELA, Túlio. Aspectos (Auto)Biográficos nas Histórias em Quadrinhos. *In*: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo; CHINEN, Nobu (Orgs). **Enquadrando o real**. São Paulo: Criativo, 2016. p. 10-42.

WEEKS, Jeffrey. **The Lesser Evil and the Greater Good: the teory and politics of social diversity**. Londres: Rivers Oram Press, 1994.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 07-72.

YANG, Belle. **Adeus Tristeza**: a história dos meus ancestrais. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Páginas consultadas

BIOGRAFIA DE VAN GOGH. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biografias/van-gogh/>>. Acesso: 29 out. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Década de 60**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/visitantes/panorama-das-decadas/decada-de-60>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

DIRETORIA DE ENSINO JAU, Plano de Gestão. **EE Frei Galvão**. Disponível em: <http://www.diretoriadeensinojau.com//planos/JAU_FREI.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

INEP, Enem. **Caderno do Enem 2016**. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_1_03_BRANCO.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

IRÃ. **Outra face do Irã**. Entrevista. Disponível em: <<http://www.revive.com.br/editorias/entrevista/outra-face-do-irã/>>. Acesso em: 19 out. 2017.

Vídeos consultados

Confrontos religiosos e Fundamentalismos (fragmento de palestra), produzido pelo Professor Dr. Leonardo Karnal. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0p7gA4yMBZw>>. Acesso em: 19 out. 2017.

Fundamentalismo Islâmico e Terrorismo (trabalho de Ensino Religioso). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fdmfa0CHUQw>>. Acesso em: 19 out. 2017.

Reportagem (fragmento): **Entendendo o Irã**. O foco é mostrar as principais características do país. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7imXqfTobxI>>. Acesso em: 19 out. 2017.

Vincent Van Gogh — vida e obra. Apresentação de dados biográficos do artista e suas principais telas. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YC_eS4142sI>. Acesso: 29 out. 2017.

ANEXO 01— DECLARAÇÃO DA ESCOLA



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - DA REGIÃO DE JAÚ
E.E. FREI GALVÃO
RUA: SÃO JOSÉ, 242, DIST. DE POTUNDUVA, CEP: 17.220-150 - JAU
TELEFONE (14) 3629-1201 - FAX (14) 3629-1620
CIE 025781 / U.A. 43.755
E-MAIL: e025781a@educacao.sp.gov.br / eefreigalvao@hotmail.com

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição

Coparticipante

Jaú, 25 de abril de 2017.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Escola Estadual Frei Galvão estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa ““Persépolis”: a memória, a (re)construção das identidades na pós-modernidade e uma proposta de intervenção na escola” sob a responsabilidade de Thaís Fernanda Rodrigues da Luz, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em setembro.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão as atividades realizadas pelos alunos em sala de aula, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Diretora responsável pela Escola
Estadual Frei Galvão.

RG 22.199.418-X
Reg. MEC 11.437
Diretor de Escola

ANEXO 02— TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

““Persépolis”: A memória, a (re)construção das identidades na pós-modernidade e uma proposta de intervenção na escola”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança ou adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa ““PERSÉPOLIS”: A MEMÓRIA, A (RE)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NA PÓS-MODERNIDADE E UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA”, a ser realizada na Escola Estadual Frei Galvão. O objetivo da pesquisa é elaborar uma proposta de intervenção, a partir das novelas gráficas *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007), *Adeus tristeza* de Belle Yang (2010), *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016) e *Vincent* de Barbara Stok (2014), para que os(as) alunos(as) repensem suas posições identitárias no mundo tanto como sujeitos da e na linguagem quanto sujeitos-protagonista de suas memórias. Em outras palavras, o objetivo é propor uma forma diferente de trabalhar a leitura e produção de textos na escola, de modo a ajudar o(a) aluno(a) a se ver no mundo em que vive, sem esquecer sua história de vida. Com isso, espera-se que seu/sua filho/a tenha mais facilidade de aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. A participação do/da adolescente é muito importante e ela se daria da seguinte forma: com atividades de leitura e escrita, envolvendo perguntas e análises sobre os textos diversos (charge, cartum, novela gráfica, tira cômica, textos autobiográficos etc.) abordados em sala de aula.

Esclarecemos que a participação do/da adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação do(a) adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao(à) adolescente. Esclarecemos, também, que as informações do(a) adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do(a) adolescente.

Esclarecemos ainda que nem o(a) senhor(a) e o(a) adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados(as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são o incentivo ao hábito de leitura e à produção escrita, o conhecimento de outras culturas, por meio da leitura e o desenvolvimento da autonomia e do olhar crítico sobre as redes sociais (*Facebook*, por exemplo), por meio das pesquisas. Os riscos são mínimos para seu(sua) filho(a), porque todas as atividades produzidas em sala de aula não

terão o nome de quem fez. Por isso, não haverá exposição publicamente. O nome do(a) adolescente não será revelado. Durante a coleta de dados, não haverá gravação em áudio ou vídeo. É possível que o aluno queira participar e o responsável não autorize. Nesse caso, as atividades serão excluídas dos dados coletados. A proposta envolve questões identitárias cujas atividades resultantes serão divulgadas com autorização prévia, conforme este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os alunos deverão fazer entrevistas com pessoas mais velhas. No entanto, tais entrevistas não serão transcritas de modo a revelar a maneira como os entrevistados falam. Constituirão retextualizações, eliminando as marcas da oralidade e evidenciando somente os fatos da memória, sem menção a nomes. Como atividade final, o episódio de memória, só será socializado entre os alunos da turma.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá nos contatar através da pesquisadora Thaís Fernanda Rodrigues da Luz, residente à Rua José Raimundo Neto nº 94, nos telefones (14) 3629-1601, (43) 9980-43591, e-mail <thaisluz7@gmail.com> ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: <cep268@uel.br>.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a) .

Londrina, _____ de outubro de 2017.

Thaís Fernanda Rodrigues da Luz Teixeira

RG: 476273237

_____ (NOME POR
EXTENSO DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** do(da) adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Caso o(a) adolescente seja maior de 12 anos, deverá constar o espaço abaixo para assinatura do(a) menor.

Assentimento Livre e Esclarecido do(a) Adolescente

_____ (NOME POR
EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido totalmente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

ANEXO 03- Fragmento 01



Fonte: Yang (2012, p. 05).

ANEXO 04- Fragmento 02



Fonte: Yang (2012, p. 06).

ANEXO 05 - Fragmento 03



Fonte: Yang (2012, p. 13).

ANEXO 06- Fragmento 04



Fonte: Yang (2012, p. 14).

ANEXO 07- Fragmento 05



ANEXO 08- Fragmento 06



Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

ANEXO 09- Fragmento 07



Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

ANEXO 10- Fragmento 08



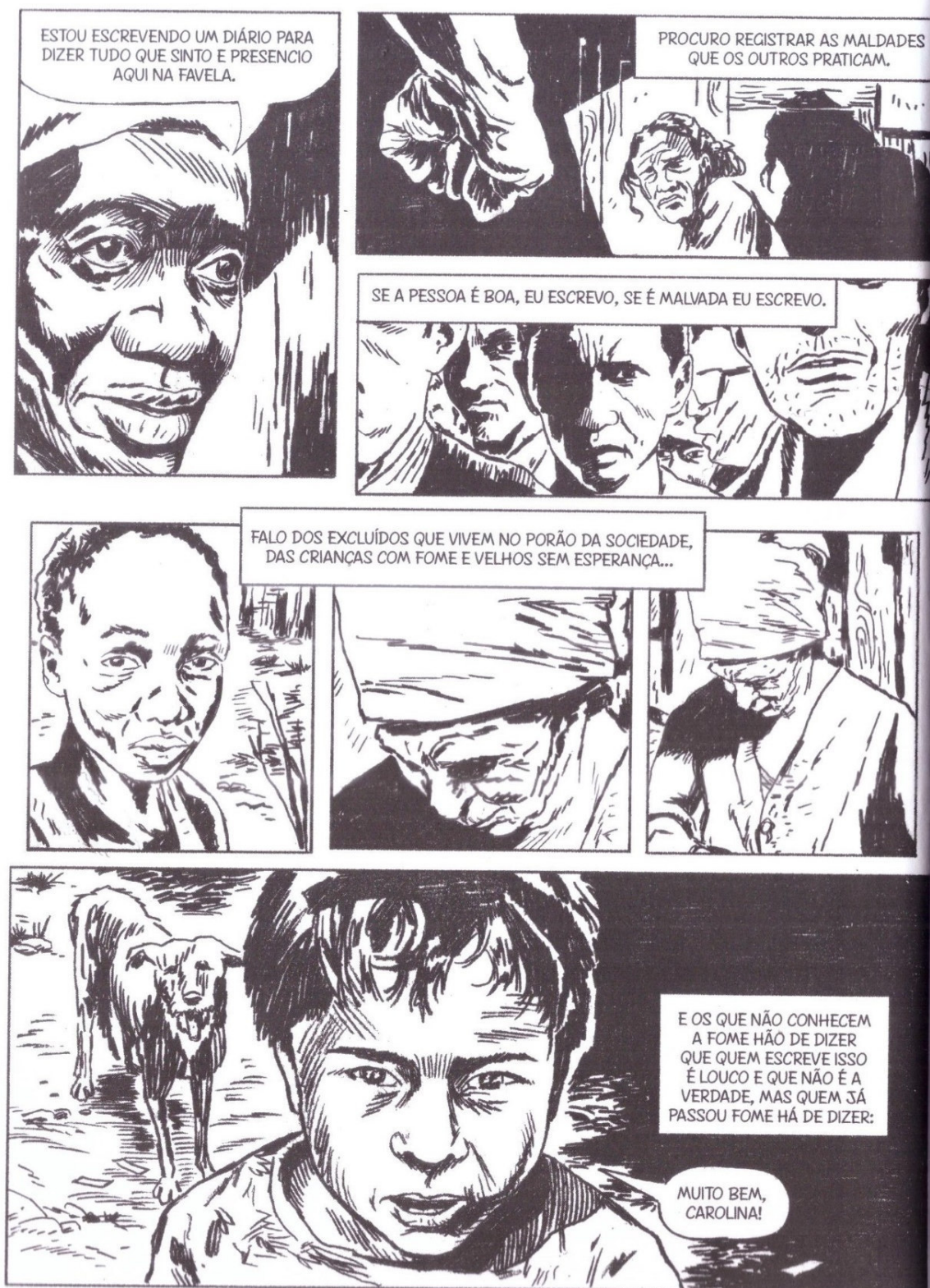
(*) *Quarto de despejo*, 1960, p. 37.

ANEXO 11- Fragmento 09



Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

ANEXO 12- Fragmento 10



Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

ANEXO 13- Fragmento 11



Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

ANEXO 14- Fragmento 12



Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

ANEXO 15- Fragmento 13



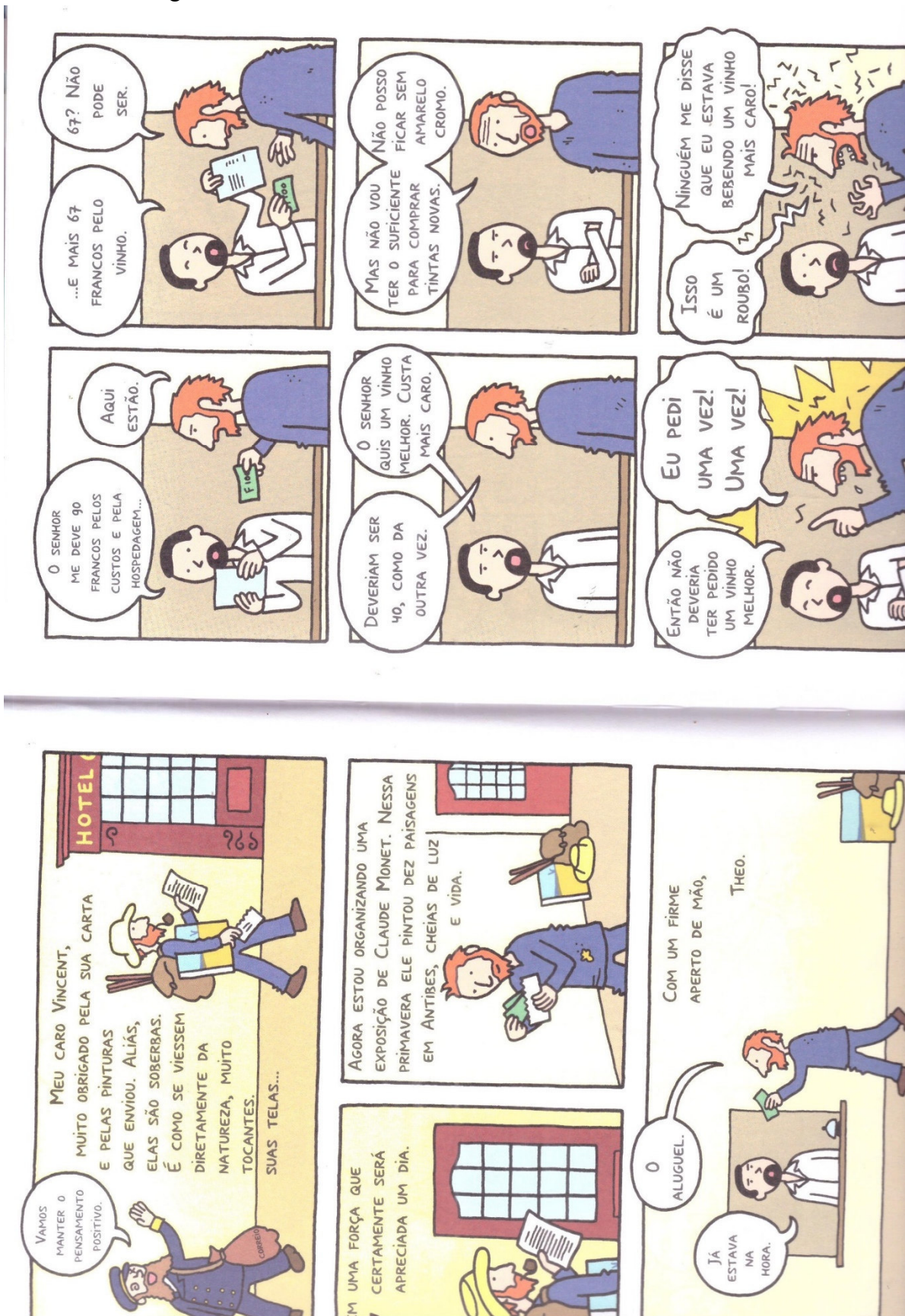
Fonte: Barbosa e Pinheiro (2016, s. p.).

ANEXO 16- Fragmento 14



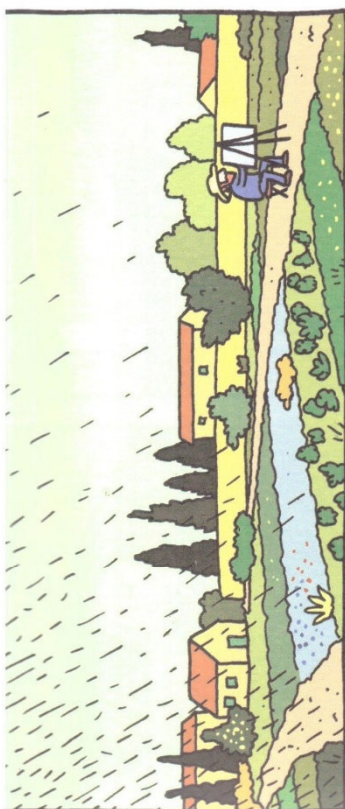
Fonte: Stok (2014, p. 06-07).

ANEXO 17- Fragmento 15

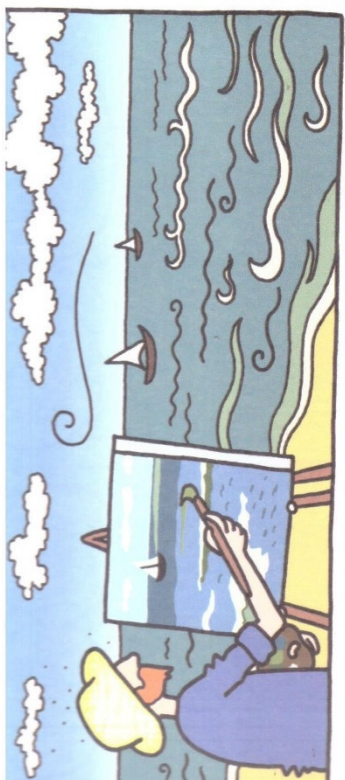


Fonte: Stok (2014, p. 40-41).

ANEXO 18- Fragmento 16



51

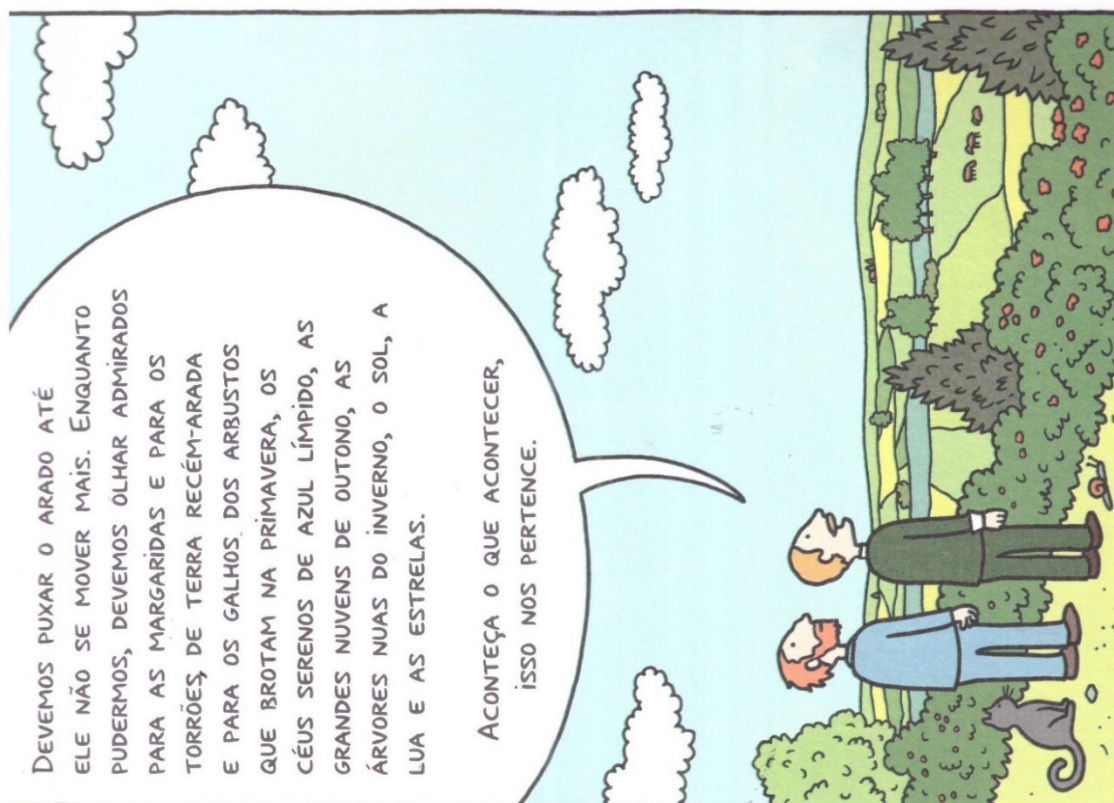


55

ANEXO 19- Fragmento 17



ANEXO 20- Fragmento 18

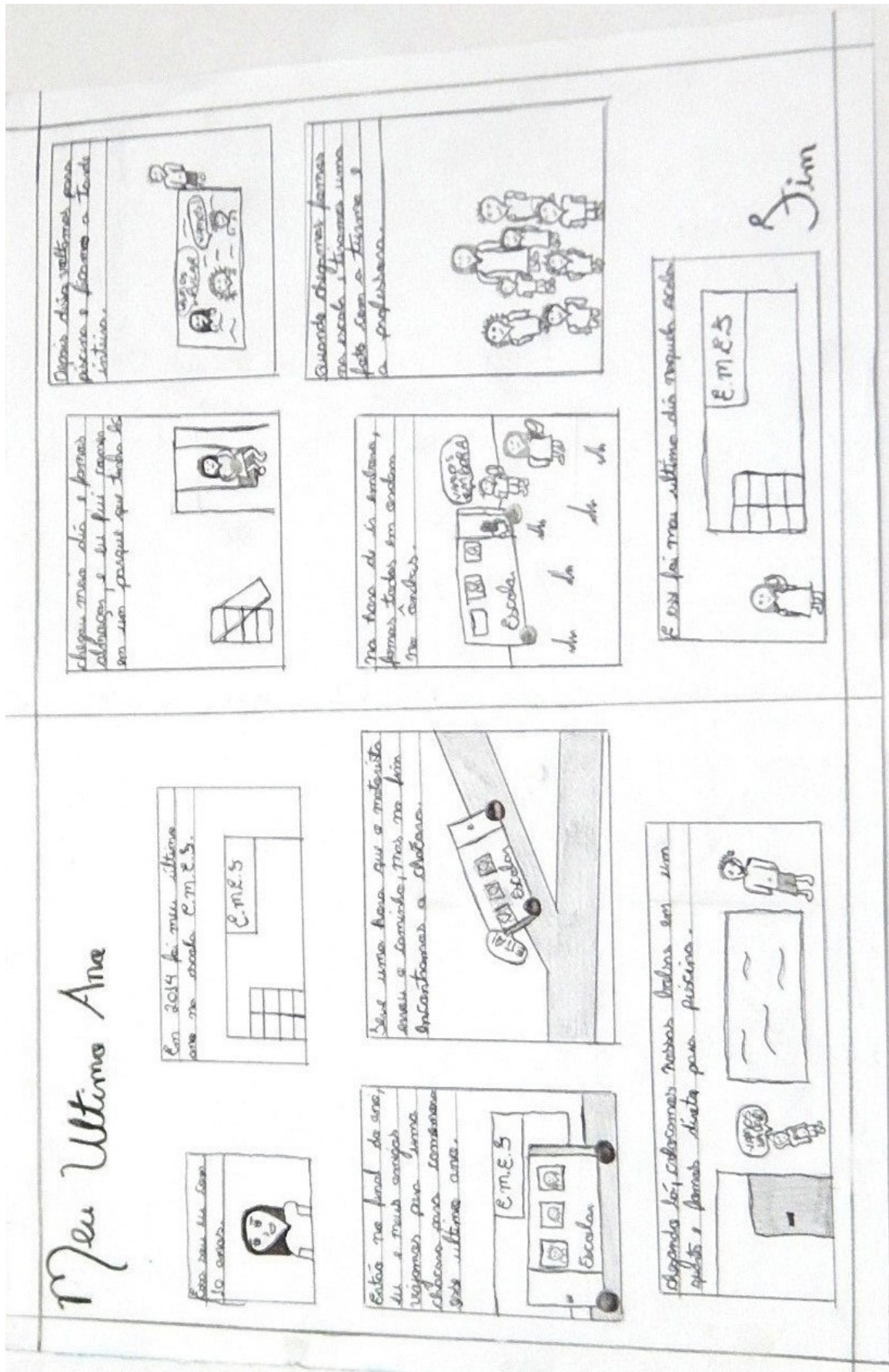


177

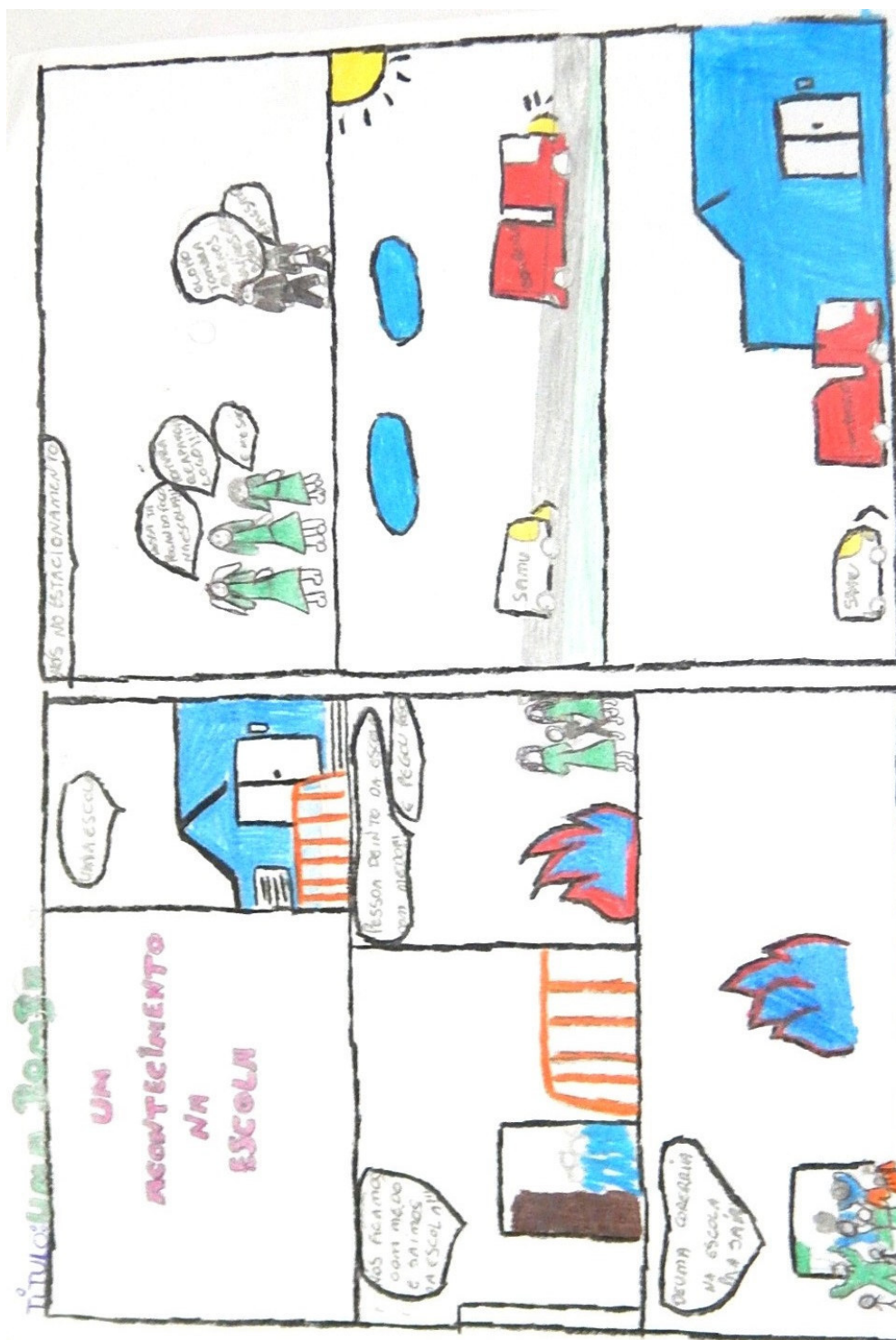


175

ANEXO 21- SUJEITO 25







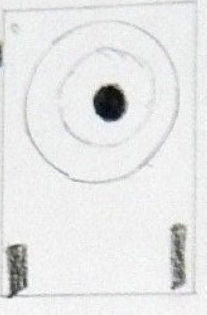
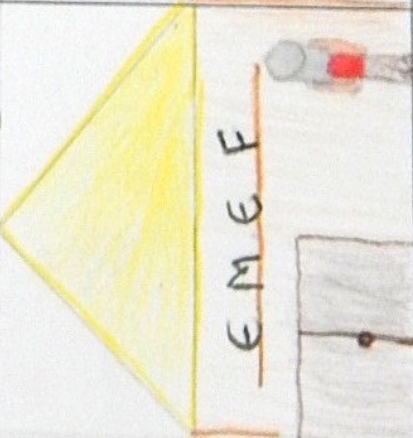

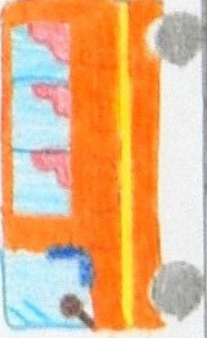
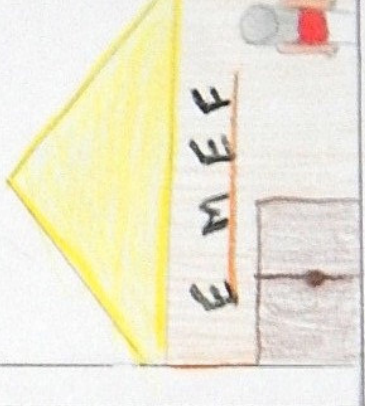
ANEXO 22- SUJEITO 28



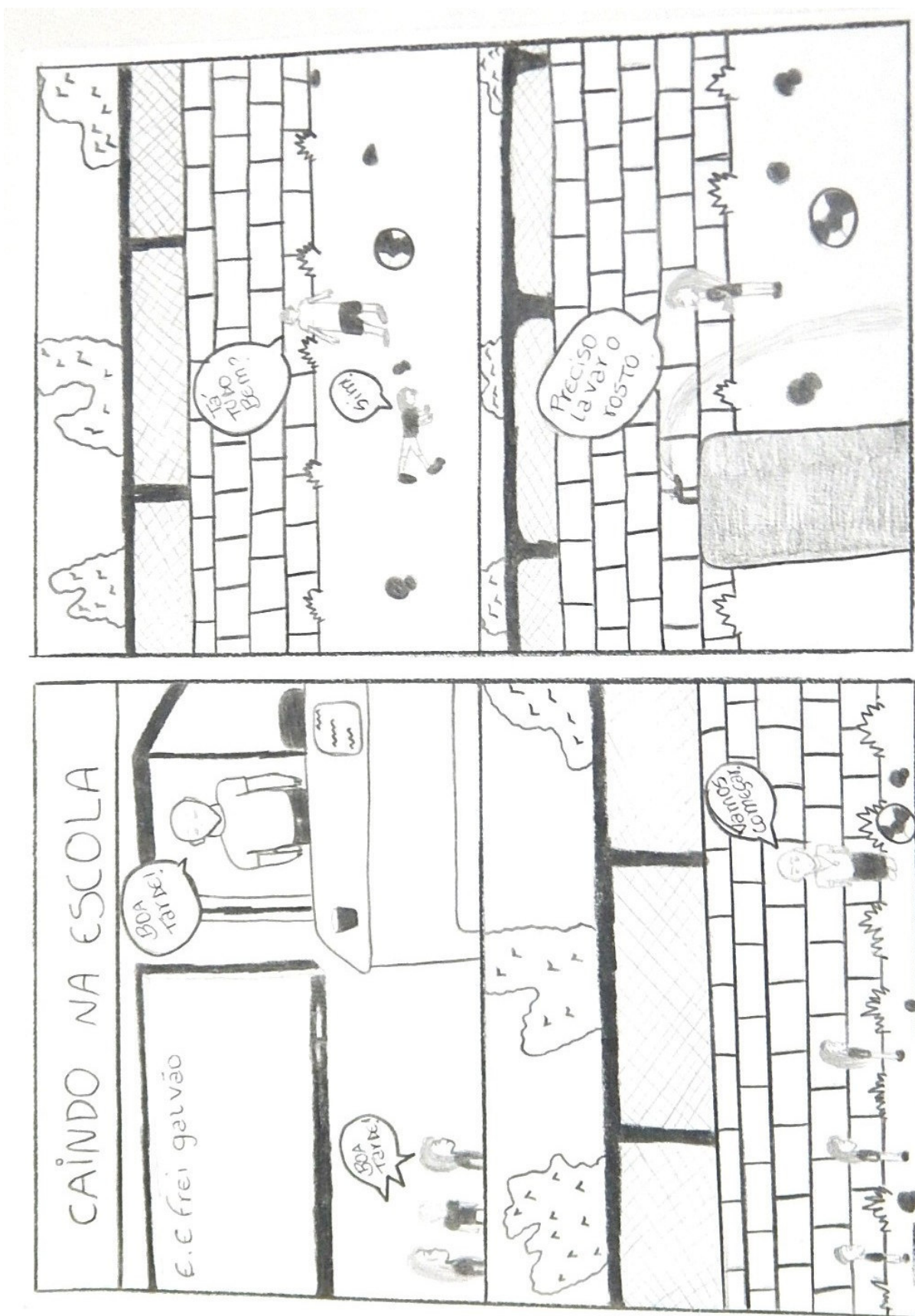
Legenda

- | | |
|---|---|
| Uma escola (legenda) | Nós no estacionamento (legenda) |
| Nós ficamos com medo e saímos da escola (legenda) | — Nossa tá pegando fogo na escola!!! (balão à esquerda) |
| (legenda) | — Tomara que apaga logo!!! (à esquerda) |
| Pessoas dentro da escola com medo!!! | — É mesmo (à esquerda) |
| E pegou fogo (legenda) | — O loko tomara que nós vamos embora (à direita) |
| Deu uma correria na escola pra sair (legenda) | — É mesmo (à direita) |

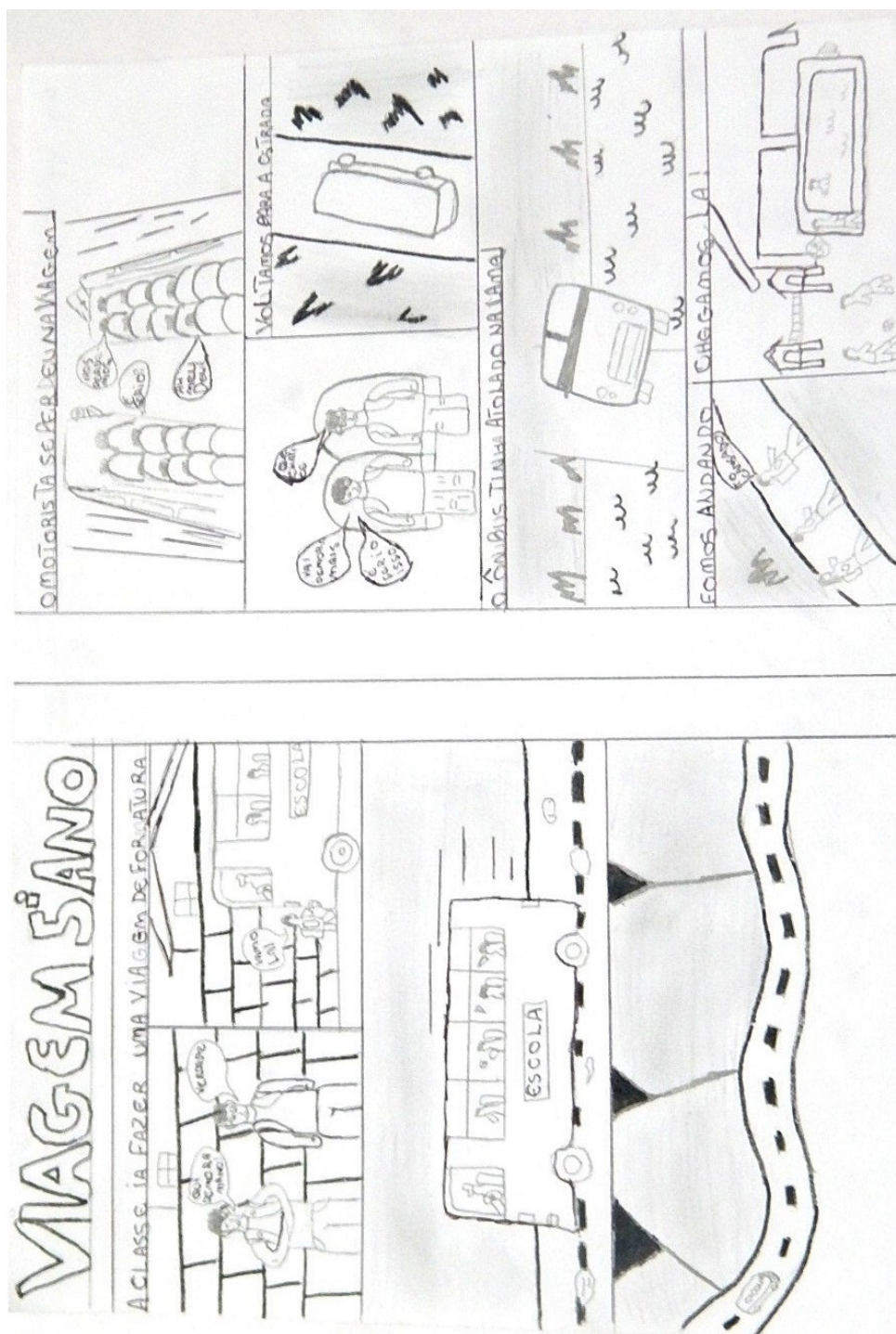
ANEXO 23- SUJEITO 11

<p>DESPEIDIDA!</p>	<p>ESSA SOO EU COM 11 ANOS. NO ANO DE 2014, QUANDO EU ESTAVA NO 5º ANO</p>  	<p>NESSE DIA O MOTO RISTA SE PERDEU MAIS POR FIM CONSEGUIMOS CHEGAR NA CHÁCARA</p>  	<p>NA HORA DE IR EM BOBÁ FOMOS TODOS EM ORDEM E TIRAMOS UMA FOTO DE TODOS JUNTOS.</p> 
<p>E ESSE E MEU ULTIMO ANO NA ESCOLA E M E F</p> 	<p>FUI VIAJAR COM A ESCOLA PARA UMA CHÁCARA.</p>  	<p>E ESSE FOI O MEU ULTIMO ANO NA ESCOLA?</p> 	<p>F W A!</p>

ANEXO 24- SUJEITO 29



ANEXO 25- SUJEITO 13



Legenda

A classe ia fazer uma viagem de formatura (legenda)

— Que demora mano! (balão à esquerda)

— Vamo lá! (à esquerda)

O motorista se perdeu na viagem

— Nos perdemos (à direita)

— É sério? (à esquerda)

— Ah, meu Deus (à direita)

(legenda)

— Vai demora mais (à esquerda)

— É sério isso (à esquerda)

— Que chatice (à esquerda)

Voltamos para casa (legenda)

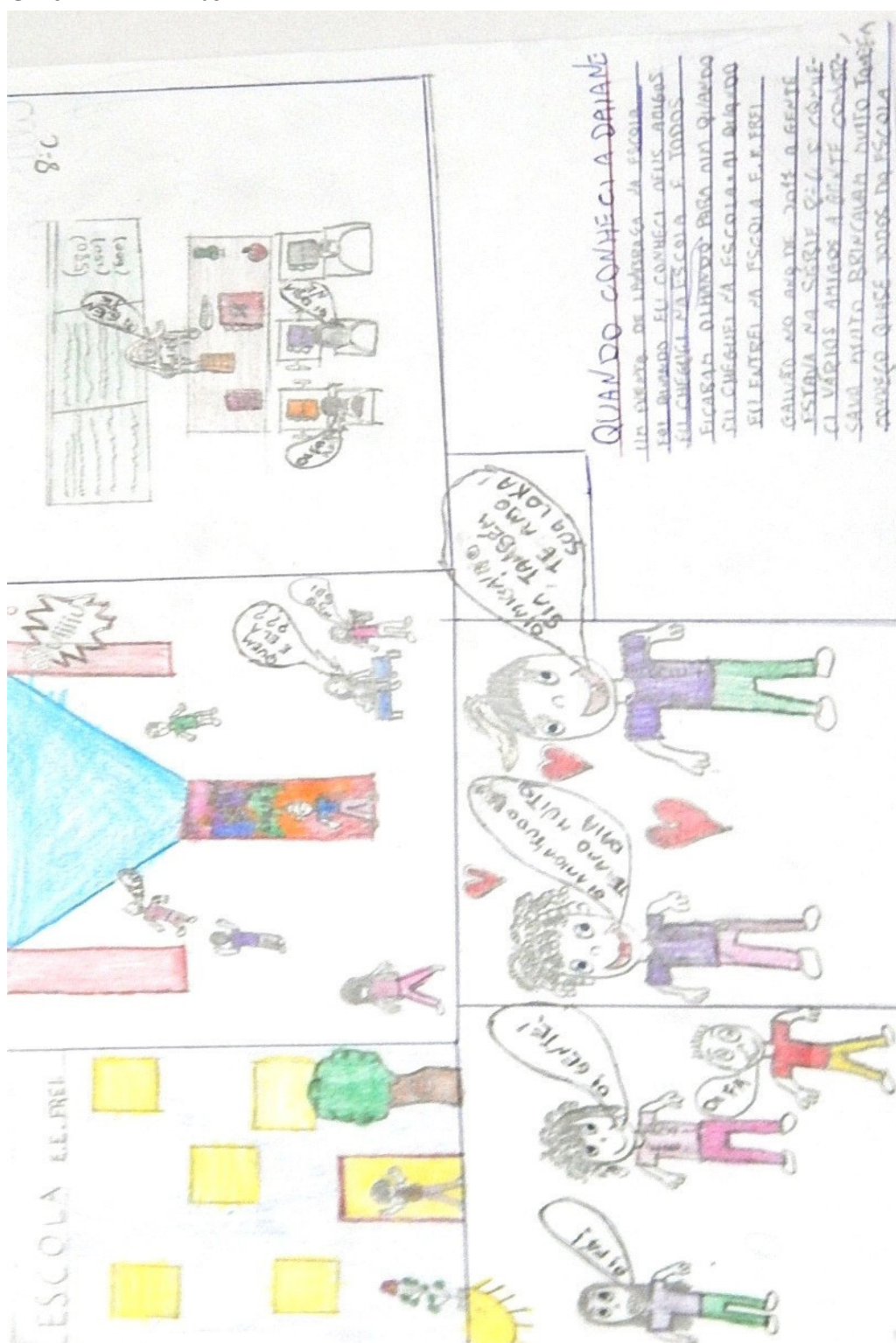
O ônibus tinha atolado na lama

Fomos andando (legenda)

— To cansado (à direita)

Chegamos lá (legenda)

ANEXO 26- SUJEITO 05

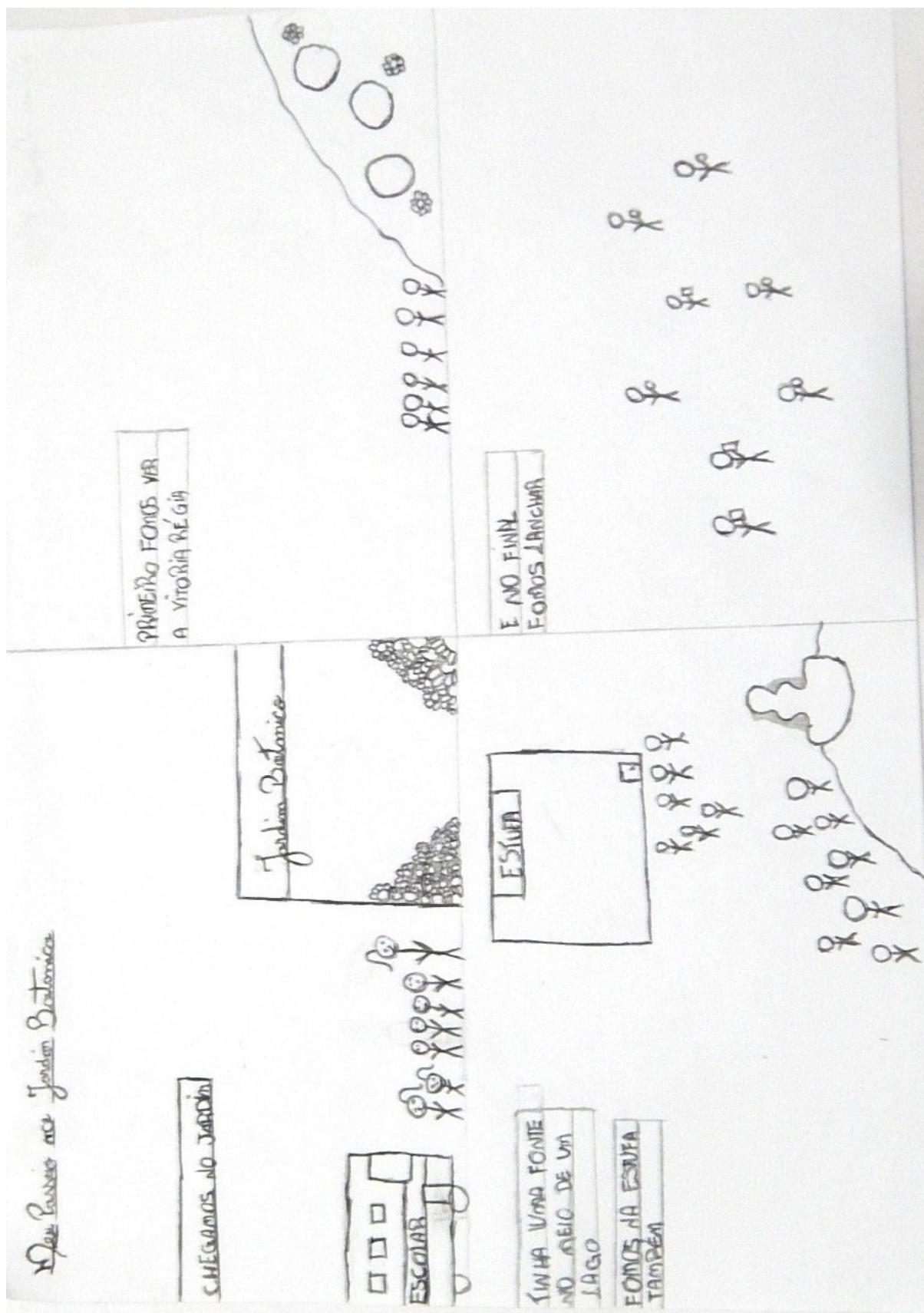


Legenda

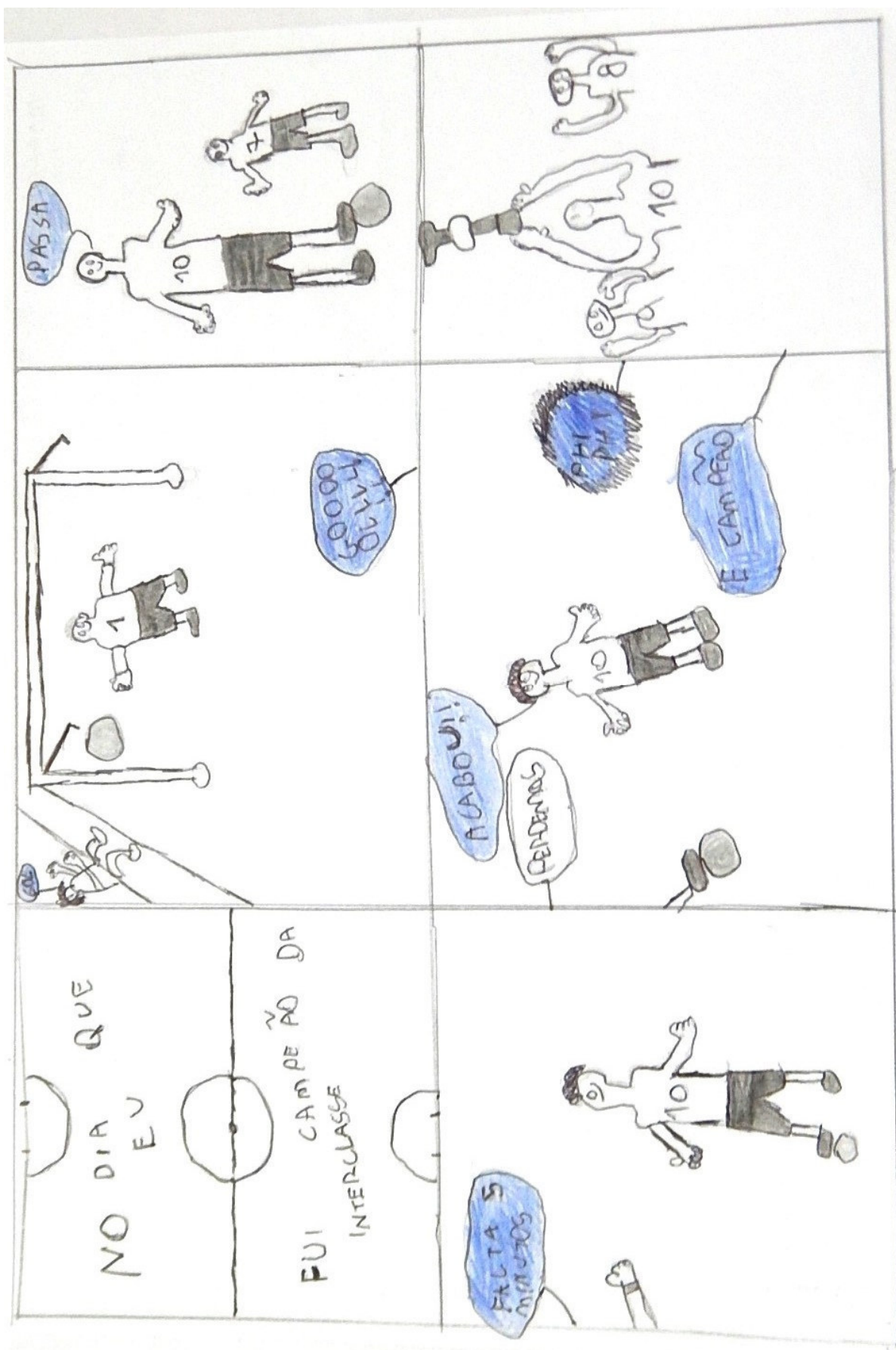
- Kkkk (balão à esquerda)
- Uiiiiiu. (à direita)
- Quem é ela??? (à direita)
- Não sei (à direita)
- Oi gente (ao centro)
- Oi Fabiana (à esquerda)
- Oi Daiane (à direita)

- Oi, Fá! (à esquerda)
- Oi, gente! (à direita)
- Oi Fá (à direita)
- Oi amiga! Tudo bem? Te amo muito Daia (à esquerda)
- Oi miga! To sim, também te amo sua loka! (à direita)

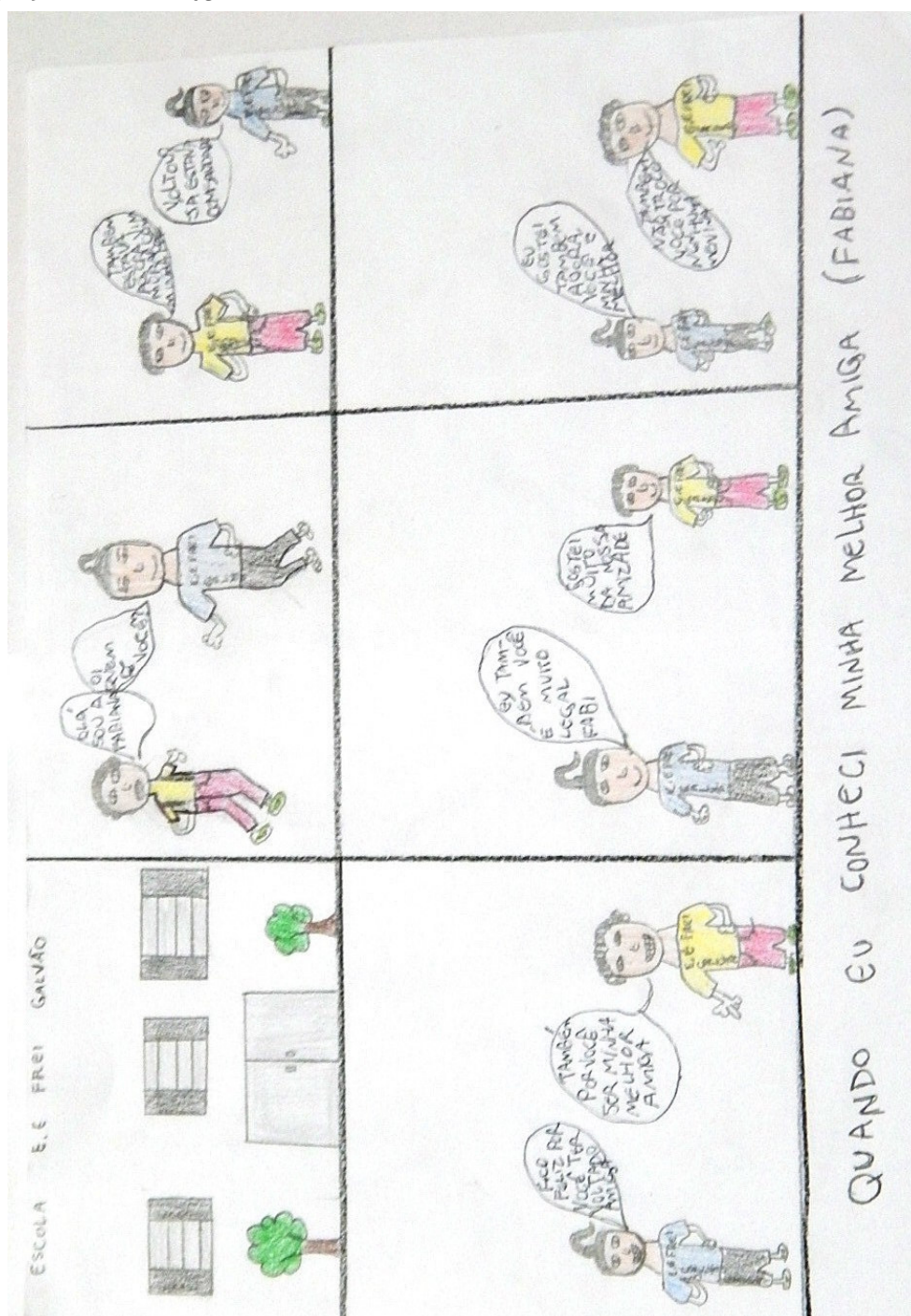
ANEXO 27- SUJEITO 22



ANEXO 28- SUJEITO 16



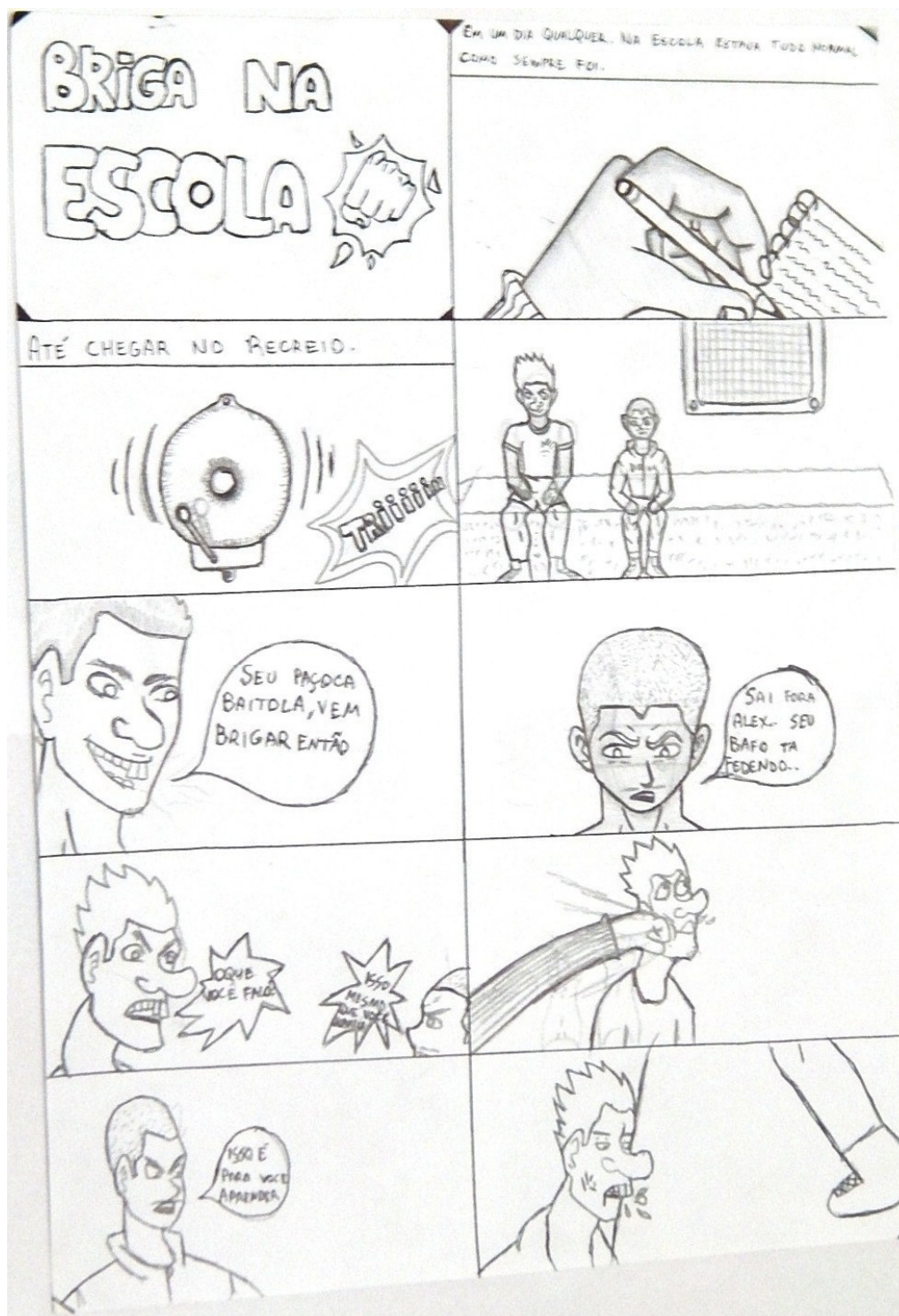
ANEXO 29- SUJEITO 03



Legenda

- Olá sou a Fabiana (balão à esquerda)
- Oi quem é você? (à direita)
- Voltou? Já estava com saudade (à direita)
- Também estava agora vim morar com minha mãe (à esquerda)
- Fico feliz por você ter voltado amiga (à esquerda)
- Também por ser minha melhor amiga (à direita)
- Eu também você é muito legal Fabi (à esquerda)
- Gostei muito da nossa amizade (à direita)
- Eu gostei também agora você é minha melhor (à esquerda)
- Também não troco você por nenhuma menina (à direita)

ANEXO 30- SUJEITO 01

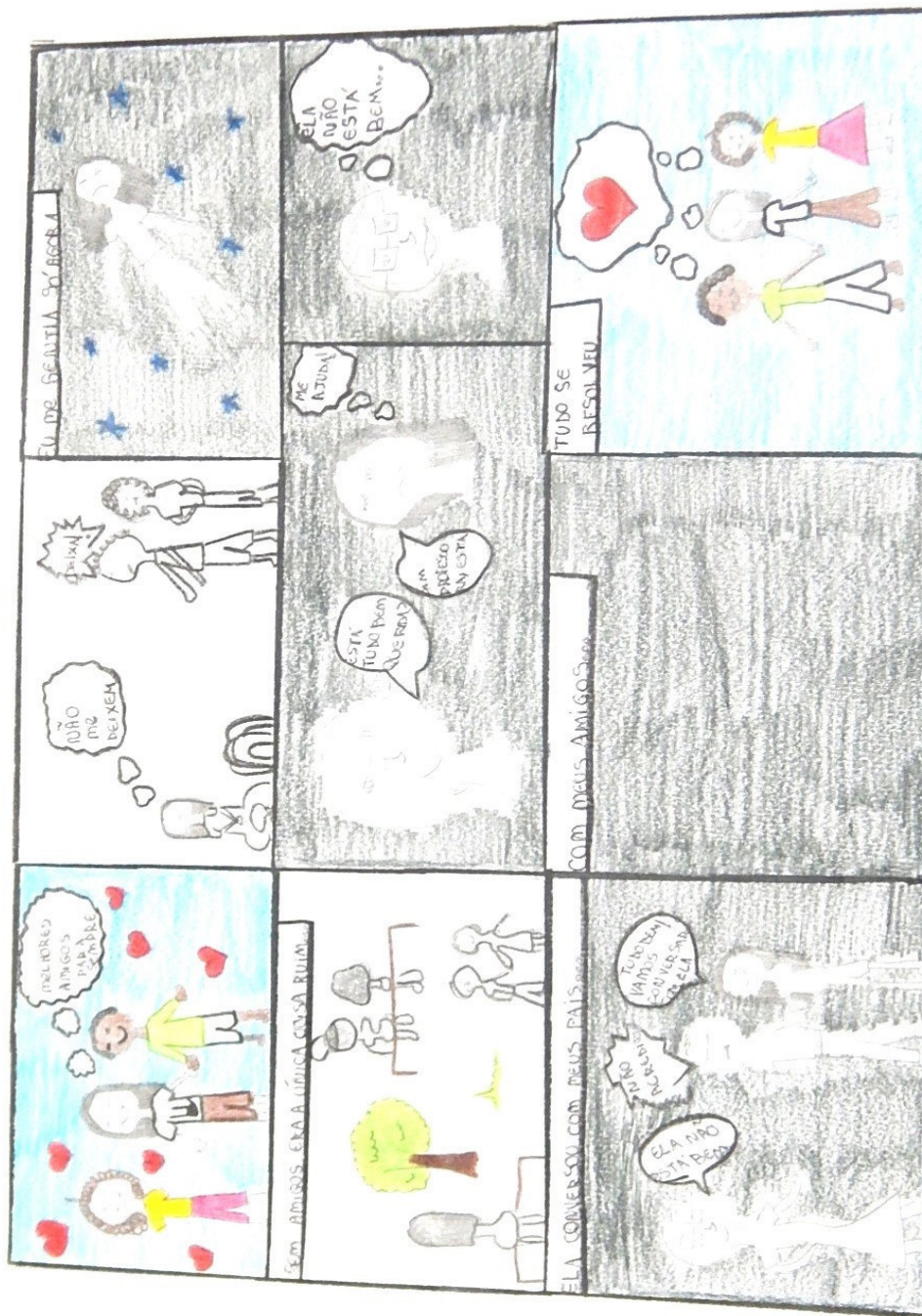


Legenda

Em um dia qualquer. Na escola estava tudo normal como sempre foi (legenda)
 Até chegar no recreio (legenda)
 Triiiii (onomatopeia)
 — Seu paçoça baitola, vem brigar então... (balão à direita)

— Sai fora Alex... Seu bafo tá fedendo... (à direita)
 — O que você falou? (à esquerda)
 — Isso mesmo que você ouviu (à direita)
 — Isso é para você aprender (à esquerda)

ANEXO 31- SUJEITO 23

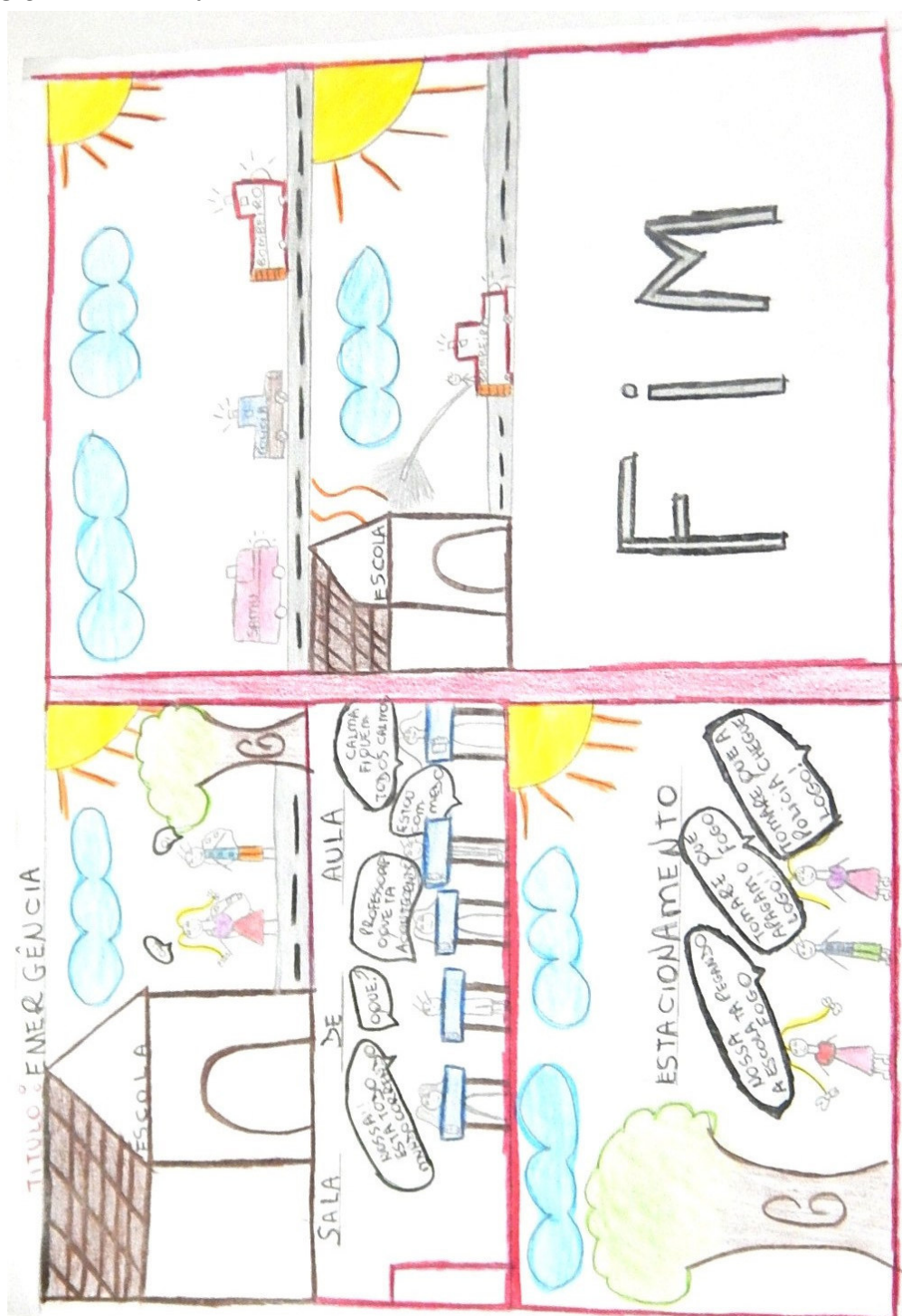


Legenda

- Melhores amigos para sempre (balão à direita)
- Não me deixem (à esquerda)
- Deixa (à direita)
- Eu me sentia só agora (legenda)
- Sem amigos. Era a única coisa ruim... (legenda)
- Está tudo bem querida? (à direita)
- Sim professora, está (ao centro)

- Me ajuda! (à direita)
- Ela não está bem... (à direita)
- Ela conversou com os meus pais... (legenda)
- Ela não está bem (à esquerda)
- Não acredito (ao centro)
- Tudo bem! Vamos conversar com ela (à direita)
- Com meus amigos... (legenda)
- Tudo se resolveu (legenda)

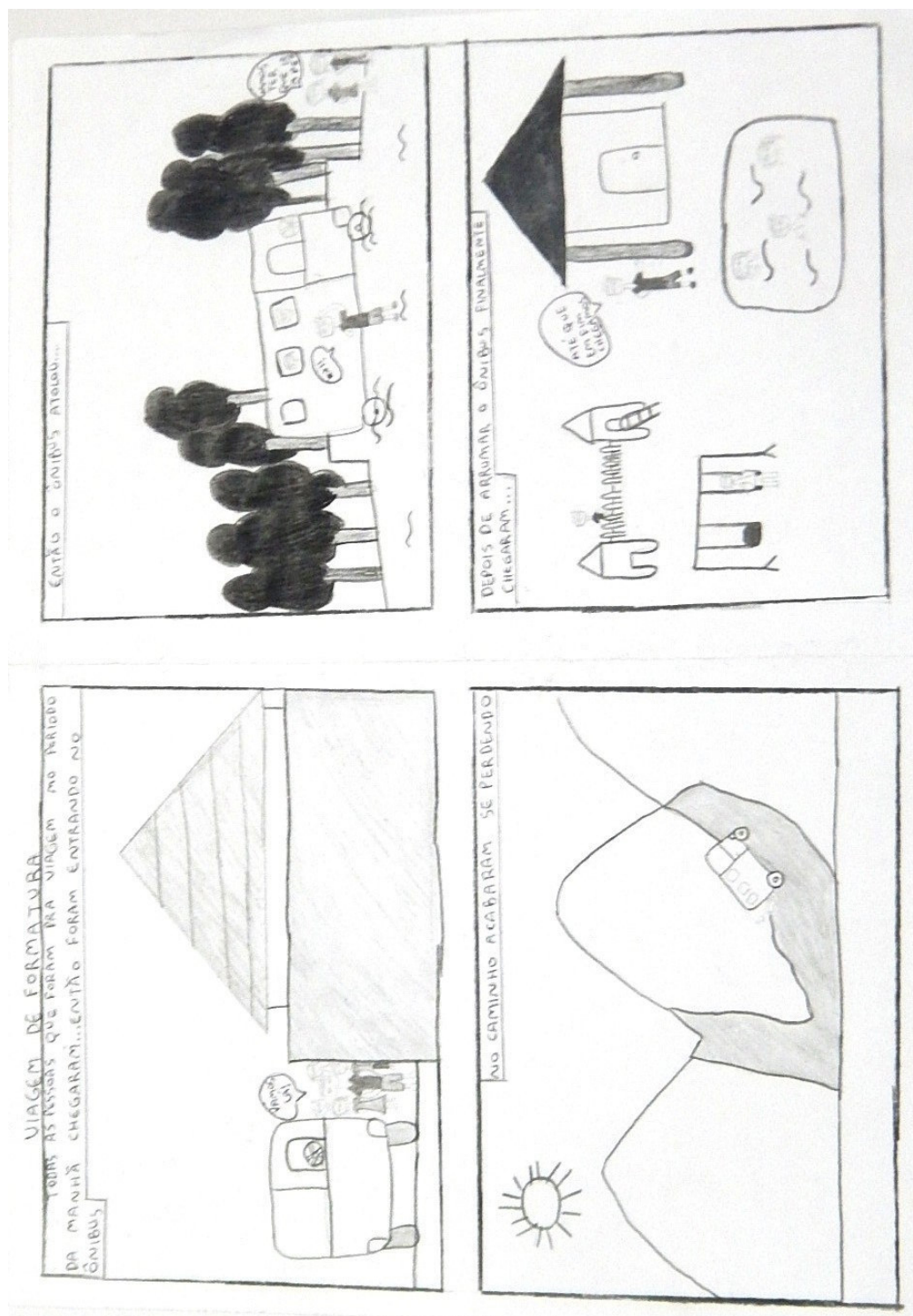
ANEXO 32- SUJEITO 02



Legenda

- | | |
|--|---|
| — Oii (balão à esquerda) | — Estou com medo (à direita) |
| — Oi (à direita) | — Calma fiquem todos calmos (à direita) |
| — Nossa está todo mundo correndo!!! (à esquerda) | — Nossa a escola tá pegando fogo (à direita) |
| — O que? (à esquerda) | — Tomara que apagam o fogo logo!! |
| — Professora o que está acontecendo (ao centro) | — Tomara que a polícia chegue logo! (à direita) |

ANEXO 33- SUJEITO 20



Legenda

Todas as pessoas que foram pra viagem no período da manhã chegaram... Então foram entrando no ônibus (legenda)

— Vamos lá! (balão ao centro)

No caminho acabaram se perdendo (legenda)

Então o ônibus atolou... (legenda)

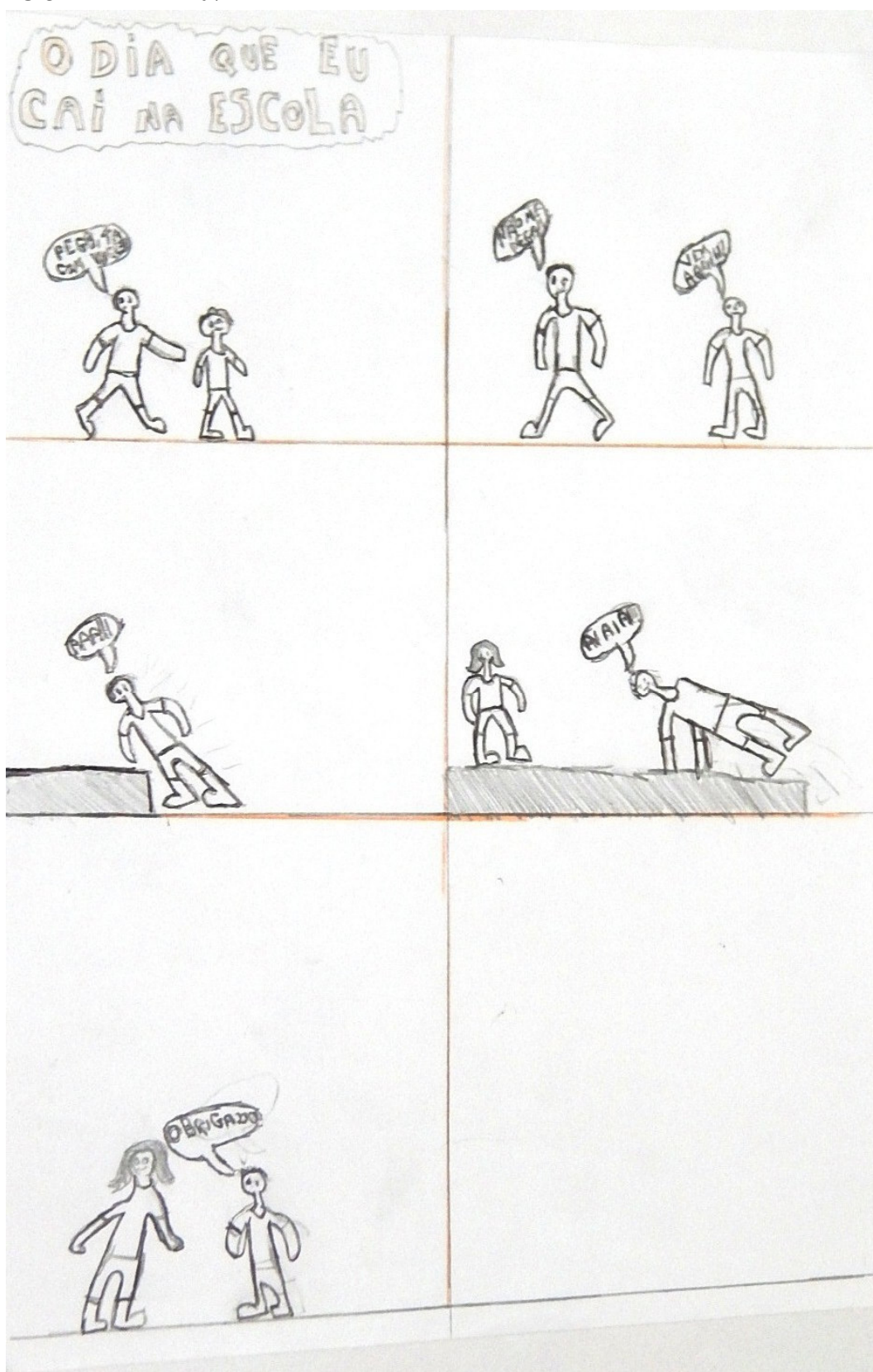
— Vixi!! (à esquerda)

— Vamos ter que ir a pé? (à direita)

Depois de arrumar o ônibus finalmente chegaram...

— Até que enfim chegamos (ao centro)

ANEXO 34- SUJEITO 07



Legenda

— Pegô, tá com você! (balão à esquerda)
 — Não me pega!! (à esquerda)

— Vem aqui!!! (à direita)
 — Aaa!!! (à direita)
 — Ai ai ai!!! (à direita)
 — Obrigado (à direita)

ANEXO 35- SUJEITO 10

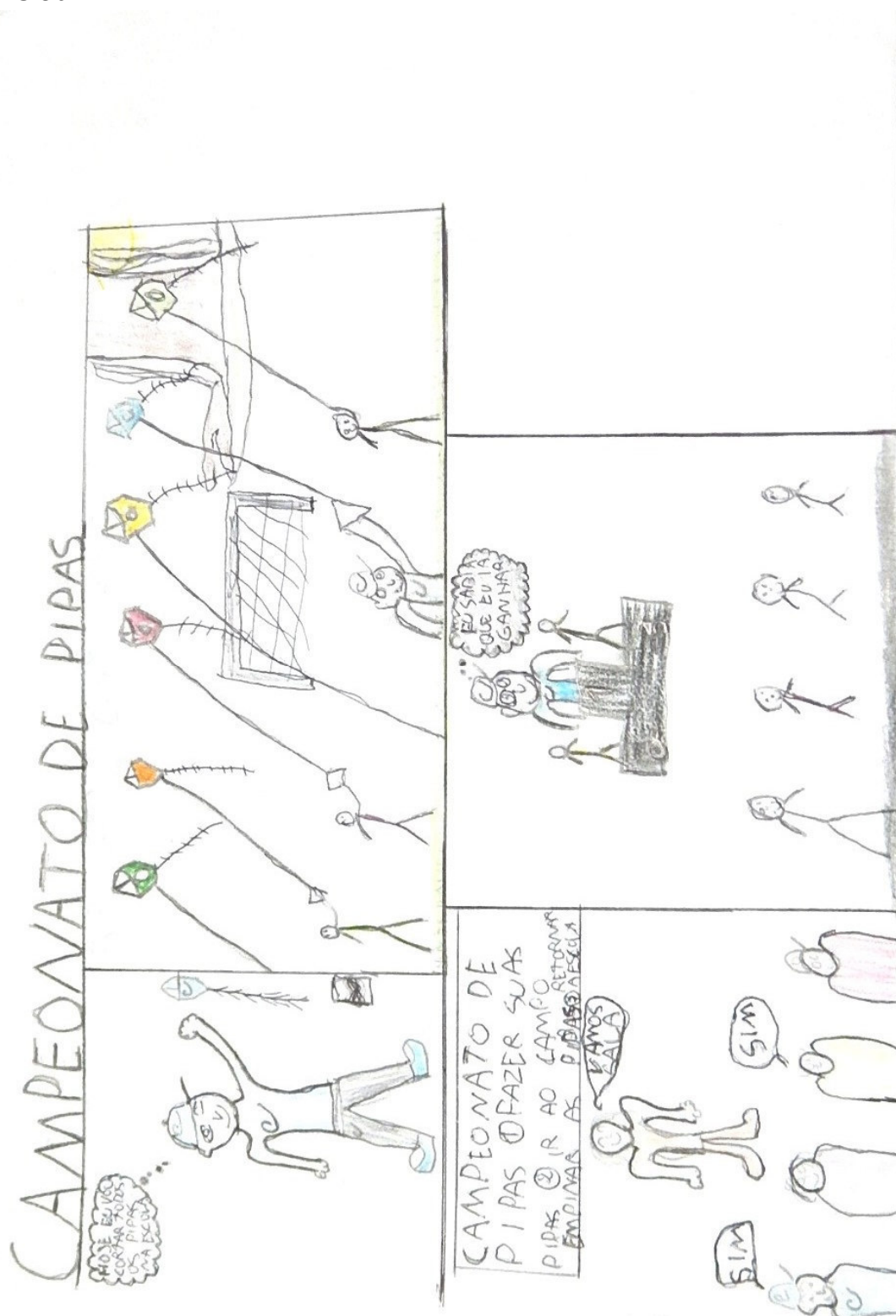


Legenda

- Será que ele vai chutar (balão à esquerda)
- Defende goleiro. Não deixa passar (à direita)
- Vou fazer o gol agora (à esquerda)
- Será que ele vai pegar (à esquerda)
- Faz o gol (à direita)

- Vamos ganhar bife (à direita)
- Vai não, porque vou mostrar as minhas habilidades haha! (à esquerda)
- Vou pegar essa bola haha! (à direita)
- Vou marcar (à esquerda)
- Ganhamos a medalha haha (à esquerda)
- Primeiro lugar (ao centro)
- Ninguém nos venceu haha

ANEXO 36- SUJEITO 14



Legenda

— Hoje eu vou cortar todos os pipas na escola (balão à esquerda)
 Campeonato de pipas 1- fazer suas pipas 2- ir ao campo empinar suas pipas 3- retornar a escola (legenda-lousa)

— Vamos sala (ao centro)
 — Sim (à esquerda)
 — Sim (à direita)
 — Eu sabia que ia ganhar (ao centro)

ANEXO 37- ENTREVISTA

A OUTRA FACE DO ISLÃ

Em uma conversa franca, Flávia Andréa Pasqualin e Francirosy Campos Barbosa, pesquisadoras da USP de Ribeirão Preto, revelam que a comunidade islâmica conta com cerca de 1,5 milhão de fiéis



No mês do Dia Internacional da Mulher, a homenagem a elas surge a partir de duas mulheres que usam o conhecimento como ferramenta para promover o diálogo e o respeito às diferenças entre os povos. Flávia Andréa Pasqualin faz doutorado em Psicologia no Departamento de Psicologia-FFCLRP/USP, é bolsista da FAPESP e pesquisadora do Grupo de Antropologia em Contextos Islâmicos e Árabes (GRACIAS – USP), coordenado por sua orientadora, Francirosy Campos Barbosa, pesquisadora e docente de Antropologia no Departamento de Psicologia Social da USP, em Ribeirão Preto, há cinco anos. Francirosy pesquisa comunidades islâmicas há 17 anos. Na entrevista, que foi acompanhada pela jornalista Carla Mimessi, aluna e professora, desvendam o fascinante universo islâmico e descontroem mitos existentes em torno dessa religião, de seu povo e especificamente da mulher, trazendo nova luz a velhos conceitos.

Flávia: Quem é o muçulmano e quais são os fundamentos da fé islâmica?

Francirosy: O Islã significa paz. O muçulmano é aquele que segue o Islã. A gente pode definir alguns fundamentos como os pilares da prática e os pilares da fé. Os pilares da prática no Islã são cinco: Shahada (profissão de fé). Não há Deus se não Deus, e o Profeta Muhammad é seu Mensageiro (colocar Deus acima de todas as coisas); fazer as cinco orações diárias (salat); pagar o Zakat (caridade, purificação), um tributo religioso anual que corresponde a 2,5% da riqueza do muçulmano; fazer o jejum no mês do Ramadã, que dura de 29 a 30 dias, em que nada é ingerido do nascer ao pôr do sol; e fazer o Hajj, que é a peregrinação a Meca (Caaba) e Medina. Todo muçulmano tem que seguir e praticar esses pilares. O Hajj pode ou não ser feito, dependendo das condições físicas e/ou financeiras. Os pilares da fé são seis: fé em Deus único; acreditar nos anjos; acreditar no destino (predestinação); e acreditar nos livros sagrados anteriores ao Alcorão, como a Bíblia, a Torá; Fé nos Profetas. Para o muçulmano, o Alcorão é o último livro sagrado revelado, mas as escrituras que vêm anteriormente são respeitadas, assim como Jesus, considerado um profeta; acreditar no dia do Juízo Final. O Islã é uma religião em que o fiel se empenha cotidianamente: com o Jihad (empenho, dedicação), todos se dispõem a serem melhores muçulmanos, a adorar a Deus em primeiro lugar. Maktub (está escrito) é o que define o destino. Essa entrega absoluta a Deus é ser muçulmano.



Flávia: A maioria da população islâmica se encontra em território asiático, no Oriente Médio, no norte da África, na África Subsaariana, na Europa e nas Américas. Com tanta diversidade cultural, o Islã é o mesmo em todos os lugares?

Francirossoy: O Islã, enquanto religião, sim. A base é a mesma, o que se modificam são os contextos. A maneira que as pessoas entendem a religião no Marrocos não é a mesma da Arábia Saudita, pois são países culturalmente muito diferentes. Há muitas práticas que julgam serem do Islã são determinadas pelo contexto cultural. Os contextos culturais modificam algumas “regras”, sugestões prescritas. Como no Brasil não há acesso à tâmara com tanta facilidade, quando o for quebrar o jejum, ele toma um copo de água, come um pedaço de melancia, toma uma sopa. O Islã facilita a prática, não há exageros, busca-se sempre o equilíbrio. O Islã é uma religião fácil, as pessoas se adaptam ao que está prescrito, independentemente do contexto. O Islã é único, mas os muçulmanos são plurais.

Flávia: Explique como foi a origem do Islã em nosso país?

Francirossoy: Nas caravelas do Pedro Álvares Cabral, já havia muçulmanos. Depois, foi registrada uma presença muito forte desse povo no período da escravidão, com os malês, escravos africanos de origem islâmica. Em 1835, aconteceu a revolta dos Malês. Uma grande parte dos muçulmanos no Brasil é descendente de imigrantes sírios e libaneses, que vieram na leva da Primeira Guerra Mundial, com a dissolução do Império Otomano. Há também muçulmanos de origem palestina, marroquina, egípcia, etc. Durante a Guerra do Líbano, em 1982, também houve uma grande imigração. A primeira mesquita construída no Brasil foi a Mesquita Brasil, em São Paulo, e a segunda em Barretos. O Brasil tem recebido refugiados palestinos, sírios e de diversos países da África.

Flávia: No cenário religioso brasileiro, como se configura o Islã, hoje?

Francirossoy: A maior comunidade está em São Paulo, a segunda no Paraná, mas há muçulmanos no Rio de Janeiro, em Brasília, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul. Há 17 anos, havia uma média de 10% a 15% de convertidos nas comunidades islâmicas. Só em janeiro deste ano, tive conhecimento de 32 conversões, mas acredito que tenha ocorrido duas vezes mais. Há comunidades muito estruturadas, como a de Belém do Pará, a de Salvador, a de João Pessoa e a de Brasília, elas se espalham pelo Brasil inteiro. Atualmente, uns 15 sheiks falam português, existe sheik brasileiro, e o crescimento de comunidades sunitas e xiitas. A expansão no Islã ocorreu em todas as regiões. Há cerca de um milhão e meio de muçulmanos no Brasil.



Flávia: Em Ribeirão Preto, tivemos casos de muçulmanas que deixaram de usar o Hijab devido às críticas recebidas. O uso do lenço, às vezes, é visto no ocidente como um símbolo de opressão. Como vê essa questão?

Francirosy: O uso do Hijab é uma obrigação religiosa, assim sendo, a mulher muçulmana sabe que tem que usar. Segundo o Islã, nenhum homem pode obrigar a mulher a usar essa vestimenta. A nossa sociedade vive uma hipocrisia muito grande, pois qualifica o conceito de modernidade ao não uso da vestimenta, qualifica como moderno o que não é islâmico, como se a mulher muçulmana, que usa o Hijab fosse ignorante, sem instrução, sem personalidade, sem interesse sexual, desconectada da vida social. Ao contrário, o véu não cobre pensamento. A ignorância está naquele que a olha como se ela fosse ignorante. Para as mulheres muçulmanas, o uso do véu a enobrece, a empodera e revela a religiosidade. O Islã é muito interessante do ponto de vista feminino: é a única religião monoteísta que aprova o divórcio, em que o sexo não é utilizado para procriação apenas, mas, também, para a obtenção de prazer. O marido tem obrigação de dar prazer à sua mulher, que pode, inclusive, pedir o divórcio se o marido não a satisfaz sexualmente. Quanto à herança, a mulher possui mais benefícios que muitos homens: o homem tem que distribuir entre as irmãs o que é dele e o que a mulher recebe é dela. A mulher não precisa trabalhar, o homem paga as contas, e, se ela trabalha, não é obrigada a contribuir com a casa. Um dos Hadith do profeta diz que todo muçulmano, homem ou mulher, tem obrigação de procurar o conhecimento. Quando se observa uma situação contrária a isso é porque a pessoa não segue a religião. Acho lamentável que uma pessoa que professa uma fé, cumpre com suas obrigações religiosas como qualquer fiel de outras religiões tenha que tirar a vestimenta, o sinal da sua religiosidade, em nome de uma promoção no serviço ou de sua segurança. Em Ribeirão Preto, uma muçulmana sentiu-se ameaçada por estar professando a religião que ela acredita. Isso mostra que vivemos em um país de intolerância. É preciso olhar para o outro com respeito, com generosidade. Quem sou eu para dizer que o outro é infeliz ou que ele está sendo obrigado? Pergunte às muçulmanas. Dar os parabéns a uma mulher que tirou o Hijab é não entender o significado da sua religião, é desconsiderar os sentimentos dela. É preciso entender o significado da religião que ela professa, e sua concepção de pessoa. Temos que rever os pressupostos de que o que nosso mundo e nossa religião são melhores do que os do outro. Vivemos em mundo de diversidades, é preciso aprender a respeitá-las.



Flávia: Em Ribeirão Preto e no Brasil, com o fenômeno da globalização, há mais casos de brasileiras casadas com muçulmanos estrangeiros. Como vê esse novo fenômeno?

Francirosy: Há várias questões. Há desde casos de “caça-passaporte”, crescendo após a primavera árabe, com homens desempregados, que vêm atrás de passaporte; há a Internet, que aproxima as pessoas rapidamente, mas há encantos e desencantos, pois ao se relacionar com alguém de religião e de cultura diferente, você compra o pacote inteiro. E comprar sem conhecê-lo é complicado. Esses relacionamentos também ocorrem por meio de cursos e de viagens. Os casamentos interculturais sempre existiram, mas, com a Internet, eles ocorrem mais. No Islã, não existe namoro, a afinidade acontece à distância e o contato se estabelece quando se encontram, no casamento. É feita uma prévia do casamento, que a gente pode chamar de noivado, e dali a alguns meses, o casamento em si é realizado. O contato pelas redes sociais aproxima e possibilita esse ‘namoro’, mas o encontro é a realização do casamento em si.

Flávia: O Islã está sempre na mídia. Como você vê essa exposição?

Francirosy: Acho ótimo, quanto mais falarem do Islã, melhor. As pessoas que têm pensamento crítico, não acreditarão nas exposições negativas, procurarão saber o que é a religião e o que é ser muçulmano. Desde o 11 de setembro, as pessoas têm procurado as mesquitas em busca de conhecimento, se sentem bem recebidas e começam a perceber que o Islã é muito diferente daquele propagado pela mídia. Os meios de comunicação passam o que não é o Islã e a comunidade islâmica passa o que é a religião: o cotidiano do muçulmano, como ele reza e como vive. No Brasil, há grupos religiosos aos quais não temos acesso, principalmente as mulheres, mas qualquer brasileiro pode entrar em numa mesquita, a diferença é que nela há o espaço feminino e o espaço masculino separados, e as mulheres, muçulmanas ou não, têm que cobrir a cabeça para entrar nesse espaço religioso. A mídia tem feito um trabalho tão negativo, que acaba revertendo positivamente, desperta a atenção, mas, aqueles que estão acostumados a sentar no sofá e a receber a informação sem pensar, nem processar, vão continuar não questionando e aceitando o que é transmitido. Os que questionam se sentem incomodados: o Islã é a segunda religião que mais cresce no mundo, se todo muçulmano fosse terrorista, não haveria mais mundo. Há algo tendencioso nessas informações, é preciso pensar nas questões políticas, econômicas e culturais. O que incomoda no Islã? A imprensa faz um desserviço, rotula, mas não quer conhecer uma comunidade muçulmana? A questão é: você quer obter o conhecimento sentado em sua cadeira ou quer o conhecimento por meio da vivência?

Flávia: Qual é o papel da Academia no que se refere aos estudos de comunidades religiosas?

Francirosy: Nós antropólogos e psicólogos temos um papel importante de desconstrução de estereótipos. Houve um crescimento do número de estudiosos: em 2014 havia 56 pesquisadores de Islã no Brasil, formando outros

estudiosos que descontroem essa realidade tão negativa. É diferente quando se questiona temas polêmicos como o terrorismo conhecendo a religião e os muçulmanos. No ano passado, tivemos oito candidatos muçulmanos para deputado estadual e federal. A Academia tem ajudado a pensar os assuntos relacionados ao Islã. A Antropologia, mais do que as demais áreas do conhecimento, tem investido em pesquisas de campo em contextos islâmicos. Como visamos à produção de etnografias, é fundamental estarmos nas comunidades para entender os significados atribuídos a cada ritual que praticam. Os trabalhos de antropólogos têm sido fundamentais para o conhecimento e o entendimento dessas comunidades e dos contextos nos quais o Islã está presente.

Flávia: Como o Departamento de Psicologia da USP está inserido nas pesquisas do universo islâmico?

Francirossoy: Sou muito grata ao Departamento de Psicologia da USP por ter abraçado os cursos que venho programando sobre a temática islâmica e árabe. Estou em Ribeirão Preto há quase cinco anos e trago alguns cursos que eu já ministrava na USP de São Paulo, na Antropologia. Temos que entender a psicologia do ponto de vista social, porque a sociedade brasileira é plural. Se abrir para isso é um grande mérito do Departamento, que está à frente de muitos outros porque abraça a diversidade, promove o aprendizado, o diálogo entre concepções diferentes de religiosidades.

Os cursos de extensão são uma porta aberta à comunidade e atraem não só alunos USP, mas interessados da comunidade local e da região. A única forma de diminuir a diferença entre as pessoas e aumentar o respeito em relação ao outro é por meio da produção do conhecimento. Esses cursos são para alunos e professores, inclusive das escolas públicas. No segundo semestre, faremos um curso específico sobre mulheres muçulmanas para tentar desconstruir a ideia de mulher sofrida e submissa. Temos que investir na psicologia intercultural. A universidade tem que estar aberta a todos os grupos, a todos os credos, a toda produção de conhecimento.

Flávia: Que estudos que você desenvolve, no momento, com a temática islâmica?

Francirossoy: Para um futuro próximo, pretendo desenvolver para minha Livre Docência uma tese sobre peregrinação do (Haji, Umrah) e a peregrinação Xia para descobrir o sentido delas e como elas transformam os fiéis, e fazer um documentário sobre os peregrinos. Há também uma pesquisa de fundo sobre o Islã político e tenho interesse em fazer um pós-doutorado em Oxford, com Tariq Ramadan, para pesquisar sobre a Irmandade Muçulmana. No momento, estou finalizando um documentário sobre o Malês, um projeto financiado pela FAPESP, coordenado pela minha orientadora Sylvia Caiuby Novaes.

Flávia: Se a religião tem com fundamento a paz, porque pessoas matam em nome do Islã?

Francirossoy: A religião não ordena que se mate em nome dela, são as pessoas que o fazem em nome da religião. É necessário conhecer o que o Islã diz e comparar a conduta das pessoas à religião. O Islã dá o direito da legítima defesa e proíbe agressão, portanto é necessário analisar as situações e verificar o que é uma e o que é outra. Muitos usam o nome da religião, basta ver no período das Cruzadas. O ex-presidente dos EUA, George Bush, também invocava, constantemente, o nome de Deus na “guerra ao terror”, e fez várias atrocidades com suas tropas, como na “ocupação” do Iraque. Os EUA também interferiram violentamente no Afeganistão e em outros contextos. No ano passado, 2.500 palestinos morreram na faixa de Gaza, sendo 500 crianças. A situação na qual se encontra o povo palestino é uma vergonha mundial e pouco se fala deles. Não podemos julgar a religião, no caso o judaísmo, pelo o que acontece na Palestina, mas sim os sionistas, portanto, não podemos julgar o Islã, e sim aqueles que dizem que seguem a religião. É preciso separar isto, senão olharemos sempre com as mesmas lentes e isto não é verdadeiro. Interessante é a reprodução de que há muçulmanos terroristas, mas não ouvimos dizer que sionistas são terroristas, mata-se criança, velhos, mulheres, famílias inteiras.

Flávia: Você acredita que nesses países onde estão ocorrendo esses conflitos, grupos estão usando o islamismo para impor ditaduras e reprimir manifestações?

Francirossoy: Certamente, o Islã está sendo utilizado para fins que não são o propósito da religião. O Islã tem 1.400 anos não dá para reduzi-lo apenas aos conflitos existentes nos dias de hoje. Há contribuições valiosas de povos muçulmanos em várias áreas do conhecimento da Matemática às Artes. O que vemos nos dias de hoje é uma propaganda negativa contra os muçulmanos. Não podemos pensar países do Oriente Médio, tal qual pensamos o Ocidente, seria um equívoco usar a mesma medida para aferir qualquer entendimento. Estamos falando de uma cultura muito mais antiga, que carrega pressuposto de organização social e política, muito diversa da nossa. Uma sociedade, família muçulmana se pensa de forma coletiva e não individual. O problema de um é problema de todos. Não dá para avaliar da mesma forma a realidade do Egito com a da Arábia Saudita, são países completamente diferentes, com jurisprudências islâmicas diferentes. No Islã, há cinco escolas de jurisprudência, quatro sunitas e uma xiita. Então, há diversidade de pensamentos, reflexões divergentes entre os sábios. É preciso desconstruir o nosso orientalismo, conforme já apontava Edward Said, e compreender a realidade islâmica dentro de cada contexto.

UM

TRABALHO

PELA

PAZ



Francirosy é pesquisadora de comunidades islâmicas há 17 anos. Respeitada entre os muçulmanos (de todas as vertentes) por seu trabalho incansável na compreensão do outro. Desde que chegou à FFCLRP-USP, não mede esforços para tornar esse espaço um local de interlocução com a sociedade. Promoveu curso de “Língua e Cultura Árabe”, curso sobre “História do Islã – Perspectiva Antropológica” e já estruturou seu próximo curso sobre “Mulheres e Islã”. Aprovou com outros colegas, a Moção a favor da causa Palestina em agosto de 2014. Uma intelectual comprometida com as causas sociais e engajada em promover diálogos que levem as pessoas a pensarem para além dos estereótipos. Apaixonada pela sua profissão, a professora é um exemplo de pessoa otimista, que acredita e trabalha por uma cultura de paz.

Flávia Andréa Pasqualin, doutoranda em psicologia

Texto: Carla Mimessi

Fotos: Julio Sian