



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JONATHAS ATAIDES PEREIRA

POR UM OUTRO OLHAR PARA O CONTINENTE AFRICANO: desconstruindo
estereótipos por meio da HQ *Akissi* de Marguerite Abouet

Recife

2025

JONATHAS ATAIDES PEREIRA

POR UM OUTRO OLHAR PARA O CONTINENTE AFRICANO: desconstruindo
estereótipos por meio da HQ *Akissi* de Marguerite Abouet

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial à obtenção do
Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Rosiane Maria
da Silva Soares Xypas.

RECIFE

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Pereira, Jonathas Ataides.

Por um outro olhar para o continente africano: desconstruindo estereótipos por meio da HQ Akissi de Marguerite Abouet / Jonathas Ataides Pereira. - Recife, 2025.

204f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2025.

Orientação: Rosiane Maria Soares da Silva Xypas.

1. Ensino; 2. FLE; 3. HQ; 4. Representações; 5. Leitura literária; 6. Didática. I. Xypas, Rosiane Maria Soares da Silva. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

JONATHAS ATAIDES PEREIRA

POR UM OUTRO OLHAR PARA O
CONTINENTE AFRICANO:
desconstruindo estereótipos por meio da
HQ *Akissi* de Marguerite Abouet,
apresentado ao Programa de
Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial à obtenção do
Título de Mestre em Letras.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Rosiane Maria Soares da Silva Xypas (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Margarida da Silveira Corsi (Examinador Externo)

Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Otávia Fernandes Pedrosa (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

A Deus, à minha esposa, à minha família
e a todas as pessoas que carecem de
representatividade.

AGRADECIMENTOS

Gostaria, primeiramente, de agradecer a Deus, porque, se não fosse por Ele, muitas coisas não teriam acontecido na minha vida. A graduação em letras francês e o mestrado em linguística são umas dessas inúmeras coisas. Em segundo lugar, gostaria de agradecer a minha esposa, que continuou ao meu lado me auxiliando, suportando todos os ônus da escrita acadêmica, mantendo-me motivado a continuar esse árduo caminho acadêmico em meio aos turbilhões, que só quem estuda, trabalha em dois empregos e ainda tem que gerenciar uma casa conhece. Aos meus pais, por terem iniciado esse percurso, sempre me apoiando e investindo quando necessário. Por último, gostaria de agradecer à minha orientadora Dra. Rosiane Maria Soares da Silva Xypas pelo empenho em me ajudar, pelas correções e incentivos, que me levaram a escrever esse trabalho.

RESUMO

As representações que o futuro professor de FLE tem sobre o continente africano, geralmente, envolvem pobreza, fome, guerras e miséria. Estas imagens são, na maior parte das vezes, transmitidas a eles por meio das notícias e filmes. Algumas histórias em quadrinhos de expressão francesa, porém, favorecem uma outra imagem da África, mais especificamente da Costa do Marfim, sem que seja necessário esconder os problemas sociais que grande parte do país enfrenta. Elas mostram um ambiente descontraído com crianças cheias de sonhos e que, nem sempre, querem sair do continente para ter “uma vida melhor”. Desse modo, esta pesquisa tem o objetivo geral de contribuir para a visibilidade da cultura da África francófona e da história em quadrinho em sala de aula, por meio da leitura e de atividades confeccionadas, tendo como base os quadrinhos de *Akissi*. Para tal, os objetivos específicos são: a) Apresentar as HQ's da “*Akiss*” de Marguerite Abouet, confeccionando uma proposta didática decolonial, doravante (PDD); b) Analisar os elementos culturais, hábitos e vivências expressos pelos professores nos questionários e nas produções de HQ's digitais; e c) Identificar, após o término da ficha didática, por meio das HQ's confeccionadas pelos sujeitos participantes com auxílio da inteligência artificial, se houve desconstrução de estereótipos após a vivência das obras selecionadas de Marguerite Abouet. Como aporte teórico, esta pesquisa se fundamenta em Cavalleiro (2001), Maldonado-Torres (2023), Gomes (2003) e outros autores, para mostrar a importância dos estudos sobre as africanidades e suas implicações no Brasil. Para analisar as características dos quadrinhos e como eles podem ser utilizados na sala de aula, selecionamos os trabalhos de Xavier (2017), Vilela (2015), Vergueiro e Ramos (2015) e outros autores. Por último, queremos que os alunos de francês língua estrangeira, ao lerem as obras de Abouet, escolhidas pelos pesquisadores, apropriem-se da obra e se identifiquem com a África francófona. Para isso, utilizaremos as ferramentas disponibilizadas pelas pesquisas em leitura subjetiva como os trabalhos de Xypas (2018), Langlade (2008) e Rouxel (2005), entre outros. Para alcançar esses objetivos, a metodologia desta pesquisa-ação foi dividida em quatro momentos. Primeiro, desenvolvemos uma ficha didática para ser aplicada com professores de FLE em formação da Universidade Federal de Pernambuco; segundo, aplicamos a ficha confeccionada utilizando a plataforma GOOGLE MEET; terceiro, propusemos

aos professores em formação a criação de uma HQ digital com a temática: *um outro olhar sobre o continente africano*, com o uso de inteligência artificial; e, por fim, fizemos uma análise dos dados coletados. Vimos que o trabalho com os quadrinhos pode contribuir para que a língua francesa, geralmente associada unicamente à França, seja associada também aos países da África francófona. Além disso, por meio da leitura dos quadrinhos, pudemos ressignificar a visão que o professor de FLE tem do continente Africano e despertar o interesse pelos estudos sobre a África francófona. Nesta pesquisa, vimos que o trabalho com Histórias em quadrinhos, na sala de aula de formação de professores de francês língua estrangeira, pode favorecer a desconstrução de estereótipos ligados ao continente africano, mais especificamente à Costa do Marfim. Esse processo de desconstrução ocorre a partir de uma expansão da imagem que é reduzida pelo simplismo do estereótipo. Ao conhecer o outro, o sujeito leitor se enxerga nele e vê o quão limitantes são os pré-julgamentos e crenças difundidas pela mídia.

Palavras-chave: Didática, Ensino, FLE, HQ, Leitura literária, Representações

RÉSUMÉ

Les représentations que les futurs professeurs de FLE ont du continent africain sont généralement associées à la pauvreté, la famine, les guerres et la misère. Ces images leur sont le plus souvent transmises par les médias et les films. Certaines bandes dessinées francophones favorisent toutefois une autre image de l'Afrique, plus précisément de la Côte d'Ivoire, sans pour autant occulter les problèmes sociaux auxquels une grande partie du pays est confrontée. Elles montrent un environnement détendu avec des enfants pleins de rêves qui ne veulent pas toujours quitter le continent pour avoir « une vie meilleure ». Ainsi, cette recherche a pour objectif général de contribuer à la visibilité de la culture francophone africaine et de la bande dessinée en classe, à travers la lecture et des activités élaborées à partir de la bande dessinée Akissi. À cette fin, les objectifs spécifiques sont les suivants :

- a) Présenter les bandes dessinées « Akissi » de Marguerite Abouet, en élaborant une proposition didactique décoloniale (PDD) ;
- b) Analyser les éléments culturels, les habitudes et les expériences exprimés par les enseignants dans les questionnaires et dans les productions de bandes dessinées numériques ;
- et c) Identifier, après la fin de la fiche pédagogique, à travers les bandes dessinées réalisées par les participants à l'aide de l'intelligence artificielle, s'il y a eu déconstruction des stéréotypes après l'expérience des œuvres sélectionnées de Marguerite Abouet.

Sur le plan théorique, cette recherche s'appuie sur Cavalleiro (2001), Maldonado-Torres (2023), Gomes (2003) et d'autres auteurs pour montrer l'importance des études sur les africanités et leurs implications au Brésil. Pour analyser les caractéristiques des bandes dessinées et la manière dont elles peuvent être utilisées en classe, nous avons sélectionné les travaux de Xavier (2017), Vilela (2015), Vergueiro et Ramos (2015) et d'autres auteurs. Enfin, nous souhaitons que les étudiants en français langue étrangère, en lisant les œuvres d'Abouet choisies par les chercheurs, s'approprient l'œuvre et s'identifient à l'Afrique francophone. Pour ce faire, nous utiliserons les outils mis à disposition par les recherches en lecture subjective, tels que les travaux de Xypas (2018), Langlade (2008) et Rouxel (2005), entre autres. Pour atteindre ces objectifs, la méthodologie de cette recherche-action a été divisée en quatre étapes. Tout d'abord, nous avons élaboré une fiche pédagogique à utiliser avec les professeurs de FLE en formation à l'Université fédérale de Pernambuco ; ensuite, nous avons appliqué la fiche élaborée

à l'aide de la plateforme GOOGLE MEET ; troisièmement, nous avons proposé aux professeurs en formation de créer une bande dessinée numérique sur le thème : un autre regard sur le continent africain, à l'aide de l'intelligence artificielle ; enfin, nous avons procédé à une analyse des données collectées. Nous avons constaté que le travail avec la bande dessinée peut contribuer à associer la langue française, généralement associée uniquement à la France, aux pays d'Afrique francophone. De plus, grâce à la lecture de bandes dessinées, nous avons pu redéfinir la vision qu'ont les professeurs de FLE par rapport au continent africain et éveiller leur intérêt pour les études sur l'Afrique francophone. Dans cette recherche, nous avons constaté que le travail avec des bandes dessinées, dans les classes de formation des professeurs de français langue étrangère, peut favoriser la déconstruction des stéréotypes liés au continent africain, plus précisément à la Côte d'Ivoire. Ce processus de déconstruction s'opère à partir d'une expansion de l'image qui est réduite par la simplification du stéréotype. En apprenant à connaître l'autre, le lecteur se reconnaît en lui et se rend compte à quel point les préjugés et les croyances diffusés par les médias sont limitatifs.

Mots-clés: Représentations, Bande dessinée, Lecture littéraire, FLE, Didactique, Enseignement

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Diagrama das dimensões básicas da colonialidade	33
Imagem 2: Tintim no Congo. Milu tenta levantar uma locomotiva	36
Imagem 3: Representação dos congoleses em Tintim no Congo	36
Imagem 4: Tintim fala com Coco e é carregado por congoleses	36
Imagem 5: Analítica da decolonialidade	38
Imagem 6: Histoires en Estampes	40
Imagem 7: Max uns Moritz	40
Imagem 8: As cobranças	40
Imagem 9: The Yellow Kid (1895)	41
Imagem 10: Os Smurfs iniciam um jogo com a bola	52
Imagem 11: Papai Smurf sai do laboratório e reclama com os outros Smurfs	53
Imagem 12: Os Smurfs voltam a jogar bola	54
imagem 13: Quadro tríade leitor/obra/leitura	71
Imagem 14: A formação do conceito de alterleitor	72
Imagem 15: Tirinha Calvin	74
Imagem 16: Autobiografia languageira em quadrinhos	81
Imagem 17: Imagem gerada por IA generativa 1	82
Imagem 18: Imagem gerada por IA generativa 2	83
Imagem 19: “Bonus marfinense”	85
Imagem 20: Pesquisa sobre casas no Google	86
Imagem 21: Casas representadas em <i>Akissi</i>	86
Imagem 22: <i>Akissi</i> e seus amigos brincam num terreno baldio/ Amiga de <i>Akissi</i> pega comida do chão	87

Imagem 23: Akissi e seus primos vão ao banheiro na mata/ Mulher joga lixo em terreno baldio	87
Imagem 24: Akissi Álbum 7	88
Imagem 25: Edmond faz sua apresentação oral	97
Imagem 26: Edmond fala estereótipos franceses	98
Imagem 27: Edmond compara os hábitos de Akissi com os dos franceses	99
Imagem 28: Edmond termina a exposição oral e é corrigido pelo professor	100
Imagem 29: Grelha de avaliação QECR	103
Imagem 30: Rahan e Tarzan	114
Imagem 31: Imagens a) e b), respectivamente:	128
Imagem 32: Geração de imagens a partir dos prompts criados pelos participantes 1, 2 e 3, respectivamente	129
Imagem 33: Representação do negro em Akissi	131
Imagem 34: Primeiro e segundo conjunto de imagens pesquisadas, respectivamente	140
Imagem 35: Imagem b)	142
Imagem 36: Imagem c)	143
Imagem 37: Imagem d)	144
Imagem 38: Imagem e)	144
Imagem 39: Imagem f)	145
Imagem 40: Imagem g)	146
Imagem 41: Imagem h)	147
Imagem 42: Imagem i)	147
Imagem 43: Imagem j)	148
Imagem 44: Imagem k)	149

Imagem 45: Imagem I)	150
Imagem 46: Quadrinho gerado pelo participante 2	152
Imagem 47: Quadrinho gerado pelo participante 3	153
Gráfico 1: Trabalhos encontrados nas plataformas UAM e PUBMED	55
Gráfico 2: Trabalhos encontrados nas plataformas ÉRUDIT e repositório UFS	56
Gráfico 3: Trabalhos encontrados em 4 plataformas	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estereótipos de negros e alemães nos anos 30	29
Tabela 2: Gêneros do hipergênero Quadrinhos, segundo Xavier (2017)	48
Tabela 3: Proposta para os conceitos sobre a atividade ficcionalizante	70
Tabela 4: Resposta 1 dos participantes	121
Tabela 5: Resposta 2 dos participantes	122
Tabela 6: Resposta 3 dos participantes	123
Tabela 7: Respostas 4 dos participantes	124
Tabela 8: Resposta 5 dos participantes	125
Tabela 9: Resposta 6 dos participantes	127
Tabela 10: Resposta 7 dos participantes	128
Tabela 11: Resposta 8 dos participantes	139
Tabela 12: Resposta 9 dos participantes	132
Tabela 13: Resposta 10 dos participantes	133
Tabela 14: Resposta 11 dos participantes	136
Tabela 15: Resposta 12 dos participantes	137
Tabela 16: Resposta 13 dos participantes	138
Tabela 17: Resposta 14 dos participantes	139
Tabela 18: Resposta 15 dos participantes	141
Tabela 19: Resposta 16 dos participantes	141
Tabela 20: Resposta 17 dos participantes	143
Tabela 21: Resposta 18 dos participantes	143
Tabela 22: Resposta 19 dos participantes	144
Tabela 23: Resposta 20 dos participantes	145

Tabela 24: Resposta 21 dos participantes	145
Tabela 25: Resposta 22 dos participantes	146
Tabela 26: Resposta 23 dos participantes	147
Tabela 27: Resposta 24 dos participantes	147
Tabela 28: Resposta 25 dos participantes	149
Tabela 29: Resposta 26 dos participantes	149
Tabela 30: Resposta 27 dos participantes	150

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. QUADRO TEÓRICO	21
2.1 A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS DAS AFRICANIDADES E DA DECOLONIZAÇÃO NO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO	21
2.2 ESTEREOTIPIA E REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO QUADRINHOS	28
2.3 O DIFÍCIL CAMINHO DOS QUADRINHOS NA SALA DE AULA?	39
2.4 QUADRINHOS E LITERATURA	44
2.5 TRABALHOS QUADRINÍSTICOS NA SALA DE AULA	54
2.7 QUE LUGAR DO SUJEITO LEITOR NA OBRA QUADRINÍSTICA?	66
2.6 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM SALA DE AULA: O USO DO GÊNERO PROMPT	75
3. METODOLOGIA	84
3.1 AK/SSI, UM OUTRO OLHAR SOBRE O CONTINENTE AFRICANO	84
3.2 SELEÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS A SEREM TRABALHADAS	90
3.3 ESCOLHA DO PÚBLICO ALVO	101
4. PROPOSTA DIDÁTICA DECOLONIAL (PDD)	106
4.1 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA FICHA DIDÁTICA	106
4.2 ANÁLISE DOS DADOS	120
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	159
ANEXOS	168
APÊNDICES	173

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um país rico e diversificado étnica e culturalmente, que, no início, era formado apenas por indígenas e depois foi colonizado por portugueses. Estes, ao invadirem a região, utilizaram mão de obra escrava indígena, mas, em seguida, importaram-na da África. Tal acontecimento histórico, que dispensa referências, é de conhecimento de todos e marcou a história do nosso país. Marcou-o de tal forma que vivemos ainda hoje, mais de 500 anos após a invasão dos portugueses, os efeitos deste marco.

Hoje, apesar de não sermos colonizados por Portugal, já que conquistamos nossa independência em 1822, ainda vivemos os efeitos do sistema colonial. Sobre tal fato, Torres *et al.* (2023, p. 36) nos dizem que: “A “descoberta” do novo mundo e a escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade.”, ou seja, um sistema econômico de desumanização do sujeito negro na época colonial se faz presente até hoje na sociedade como um todo, mesmo na ausência das colônias. (Torres *et al.*, 2023)

Nilma Lino Gomes (2023, p. 227), no livro *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, livro que discute a temática decolonial, escrito por intelectuais negros e não-negros, acrescenta:

A colonialidade é o resultado de uma imposição de poder e da dominação colonial, que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas de educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio do currículo. (Gomes, 2023, p.227)

Essas amarras citadas pela autora podem ser representadas de diversas formas, como: baixa representatividade negra nas posições de poder, nas universidades, nas produções acadêmicas e nos currículos, como citado pela autora. Esse fato já está tão enraizado em nossa sociedade, que por vezes nem nos damos conta. Para que esse cenário possa ser revertido, ao menos em curto prazo, felizmente, contamos com políticas públicas, como as leis 12.990 de junho de 2014 e 10.639 de 9 de janeiro de 2003, lei das cotas raciais e lei que prevê o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena, respectivamente.

Porém, apesar de os estudos sobre Africanidade estarem se tornando cada vez mais comuns no Brasil, país onde mais de 50% da população se declara não-branca, eles ainda são poucos e estão longe de ter a importância que lhes é merecida.

O continente Africano e o Brasil têm mais características em comum do que queremos acreditar. Apesar disso, Ferreira (2012, p. 283), em um estudo sobre as aulas de história nas escolas do Brasil, nos diz que “a história não leva em consideração as lutas dos negros afrodescendentes e as suas contribuições para a história brasileira”. Esse quadro também se repete em outras disciplinas, a exemplo da educação física, como podemos ver no trabalho de Crelier e Da Silva (2018, p. 1316), quando na conclusão de sua pesquisa, eles perceberam que na sala de aula “não há uma estreita relação entre a cultura africana, afro-brasileira [...] [e as] manifestações artísticas e culturais, e a sua aplicação se dá de forma pontual, estanque”.

Quando passamos para o ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE), cremos que acontece a mesma coisa como nas outras disciplinas, pois, apesar de o continente africano ter a maior quantidade de falantes de língua francesa (Statista, 2023), ele ainda é pouco representado. cremos que esse continente também é esquecido no currículo de formação do professor de Francês Língua estrangeira, que, geralmente, foca somente na cidade das luzes, mesmo após o advento da abordagem comunicativa e da perspectiva acional, que se aprofundaram no estudo da quinta competência linguística:

O intercultural na França festeja seus 40 anos. Essa noção, nascida nos anos 70, foi primeiramente mencionada no discurso do conselho da Europa (1976), com o objetivo de regulamentar as problemáticas relativas à vida de imigrantes que tinham vindo trabalhar nos países que precisavam de mão de obra. De acordo com Porcher (2000), a noção, então reservada aos imigrantes, “suscitava somente indiferença nos didáticos de línguas”. Depois, os trabalhos de pesquisa sobre o intercultural se expandiram de pouco em pouco e outros campos além da educação, tais como a linguística, a antropologia, a literatura, o mundo médico e até mesmo o turismo e a geomática aplicadas (Gadal e Samsonova, Porcher apud. Lemoine, 2018, p.2, nossa tradução).¹

¹ Trecho original: “L’interculturel en France fête ses 40 ans [1]. La notion, née dans les années 1970 est d’abord véhiculée par les discours du Conseil de l’Europe (1976) en vue de régler les problèmes relatifs à la vie des migrants venus travailler dans les pays accueillant de la main d’œuvre. Selon Porcher (2000), la notion, alors réservée aux migrants, ne « suscitait qu’indifférence chez les didacticiens des langues » (p. 42). Puis, les travaux de recherche sur l’interculturel se sont peu à peu élargis à d’autres champs au-delà de l’éducation, tels que la linguistique, l’anthropologie, la littérature, le monde médical, voire même le tourisme et la géomatique appliqués”. Tradução nossa.

O intercultural passou a ser tratado em sala de aula e ganhou espaço em alguns manuais de francês língua estrangeira. Porém, mesmo depois desse marco histórico no ensino de línguas estrangeiras, os manuais dificilmente saem do hexágono e se aventuram no vasto mundo da francofonia.² Além disso, Fernandes (2021) diz que:

Alunos que optam pelo francês geralmente reproduzem representações, aparentemente cristalizadas da língua, como símbolo de erudição e refinamento, que poderia servir de meio para atingir uma condição social e cultural de destaque. (Fernandes, 2021, p. 133)

Para que esse cenário seja modificado, precisamos mostrar em sala de aula, algo que vá além das representações estereotipadas que os alunos carregam desde antes do início da sua formação. Em relação à formação de professores de FLE e, principalmente, professores de FLE no Brasil, cremos de suma importância o estudo do continente Africano e suas representações na literatura. Por vezes, esse professor em formação inicial conhece inúmeros autores do hexágono, mesmo antes de ingressar na universidade, mas não conhece o nome de nenhum autor da África francófona. Consequentemente, esse futuro professor ainda não experimentou a língua francesa, em sua diversidade e complexidade. É por essa razão que nos perguntamos: o trabalho com Histórias em quadrinhos, na sala de aula de formação de professores de francês língua estrangeira, pode favorecer a desconstrução de estereótipos ligados ao continente africano, mais especificamente à Costa do Marfim? De que forma isso pode ocorrer?

Esse trabalho árduo, que muitos pesquisadores têm tentado pôr em prática passa também pela ampliação da representação social do continente africano, já que a imagem dos países africanos, passada pela mídia, influencia o imaginário da população brasileira de maneira que as palavras evocadas, quando se pensa em África, geralmente são: fome, pobreza e guerras (Semedo, 2005). Moumouni (2003) diz que as imagens projetadas sobre a África são apocalípticas e estão ligadas a secas, fome, doenças mortais de todos os gêneros, golpes militares e etc. Acreditamos que a imagem estereotipada desse continente contribui para que o

² Ver manuais Latitudes (Didier 2008), Interactions (CLÉ Internationale, 2013), Pourquoi pas (Maison des langues, 2008), entre outros. Não haverá desenvolvimento nem análise desta temática do intercultural em livro didático em FLE por sair do foco do nosso estudo.

aluno/professor de FLE não se interesse por esse continente riquíssimo culturalmente, gerando um círculo vicioso que só pode ser quebrado pelo aumento do repertório imagético do continente Africano.

Para trabalhar a imagem estereotipada da Costa do Marfim em sala de aula escolhemos um gênero que trabalha texto e imagem e que apresenta uma linguagem acessível, mesmo para os níveis mais iniciantes de francês: a história em quadrinhos (HQs), um dos gêneros presentes no Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QECR), referenciado na parte do documento que trata sobre o uso estético ou poético da língua:

Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As actividades estéticas podem ser produtivas, receptivas, interactivas ou de mediação (ver 4.4.4.), e podem ser orais ou escritas. Alguns exemplos serão: a audição, a leitura, a escrita ou a narração oral de textos criativos (histórias, rimas, etc.), incluindo textos audiovisuais, *banda desenhada*, fotonovelas, etc.; • representação de peças de teatro escritas ou improvisadas, etc (QERCL, 2001, p. 47, grifo nosso).

Para cumprir os objetivos que serão apresentados adiante, escolhemos seis histórias em quadrinhos de uma série de Marguerite Abouet chamada: *Akissi*. A autora, nascida na Costa do Marfim, conta com diversas obras do gênero como *Aya de Yopougon* (2005-2023), *Terre gâtée* (2018), *Le commissaire Kouamé* (2017-2025) e *Bienvenue* (2010-2014). Uma de suas obras mais recentes é a que escolhemos para fazer parte deste trabalho de pesquisa. As HQ's de *Akissi* (2010-2024) contam a história de uma menina que vive na Costa do Marfim. Nessa revista em quadrinhos, vemos um país descontraído, onde vivem crianças cheias de sonhos e que nem sempre querem viver no “mundo ideal europeu”. A série *Akissi* conta com 11 volumes e mais de 70 pequenas histórias. Porém, selecionamos 06 para compor o *corpus* do nosso trabalho, a saber: *Adieu Paris*, *Sage décision*, *Fin de grève*, *Douce chicotte*, *Bébés forcés* e *Exploit touristique* por serem bem diversificadas no tratamento do tema escolhido nesta pesquisa.

Para estruturar o nosso trabalho, começaremos por mostrar a importância de continuar a estudar as africanidades e suas implicações no Brasil, apoiando-nos nos trabalhos de Eliane Cavalleiro (2001), Nelson Maldonado Torres (2023), Nilma Lino Gomes (2003) entre outros.

Para analisar as características dos quadrinhos e como eles podem ser utilizados na educação, selecionamos os trabalhos de Xavier (2017), Vilela (2015), Vergueiro e Ramos (2015) e outros autores.

Por último, queremos que os alunos de francês língua estrangeira, ao lerem as obras de Abouet se apropriem da obra e se identifiquem com a África francófona, já que, segundo Xypas (2018, p. 65), o texto literário é um espaço psicossocial acionado pelo processo de leitura. Ele permite que o leitor viaje para além de si mesmo e também permite um processo de retorno a si. Para isso, utilizaremos as ferramentas disponibilizadas pelas pesquisas em leitura subjetiva como os trabalhos de Xypas (2018), Langlade (2008) e Rouxel (2005), entre outros.

Este trabalho tem o objetivo geral de contribuir para a visibilidade da cultura da África francófona e da história em quadrinho em sala de aula, por meio da leitura e de atividades confeccionadas, tendo como base os quadrinhos de *Akissi*. Para tal, os objetivos específicos são: a) Apresentar as HQ's da "*Akissi*" de Marguerite Abouet, confeccionando uma PDD; b) Analisar os elementos culturais, hábitos e vivências expressos pelos professores nos questionários e nas produções de HQ's digitais; e c) Identificar, após o término da ficha didática, por meio das HQ's confeccionadas pelos sujeitos participantes com auxílio da inteligência artificial, se houve desconstrução de estereótipos após a vivência das obras selecionadas de Marguerite Abouet.

A presente dissertação está dividida em 4 capítulos. O presente capítulo tem como objetivo introduzir o assunto tratado nesta dissertação ao leitor. Em seguida, no nosso quadro teórico, trabalhamos a importância do estudo das africanidades (por muitas vezes esquecida nos currículos), as representações do negro nos quadrinhos, o percurso dos quadrinhos da educação, a relação do sujeito leitor com a obra quadrinística e, por fim, falamos brevemente sobre a criação de *Prompts* com inteligência artificial (gênero que utilizamos para a criação das HQ's digitais). Em seguida, tratamos da metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos neste trabalho. Sendo assim, apresentamos o nosso *corpus*, bem como apresentamos a ficha didática que aplicamos em sala de aula. Por último, analisamos os resultados e apresentamos nossas conclusões sobre a pesquisa.

Desta forma, até o final desta dissertação, descobriremos como trabalhar quadrinhos africanos de expressão francesa em sala de aula. Acreditamos que tanto

o tema “África francófona” quanto o gênero em questão são esquecidos nas aulas de FLE. Desse modo, verificamos o lugar da África e da HQ no ensino e, por fim, demonstraremos como a cultura da África francófona pode ser trabalhada em sala de aula de FLE, apresentando uma proposta didática decolonial (PDD) com história em quadrinhos.

2. QUADRO TEÓRICO

Neste capítulo, estruturamos os pensamentos que darão base para a parte prática da nossa proposta. Em um primeiro momento, estudaremos as africanidades e os quadrinhos no âmbito da sala de aula. Em seguida, trataremos das representações sociais, como estereótipos e clichês, que podem afetar o sujeito leitor. Sujeito este que buscamos formar por meio da leitura do *corpus* escolhido.

2.1 A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS DAS AFRICANIDADES E DA DECOLONIZAÇÃO NO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO

Desde o primeiro século da invasão portuguesa às terras brasileiras, o povo africano se faz presente neste território, já que, segundo Alencastro (2018, p.1):

Os dados disponíveis assinalam que os primeiros desembarques de cativos africanos ocorreram nos anos 1560 em Pernambuco. Contudo, a data geralmente utilizada como início do tráfico é o ano de 1550. Da mesma forma, o final do tráfico clandestino para o Brasil é fixado em 1850, embora 6900 africanos escravizados ainda tenham sido desembarcados no país entre 1851 e 1856 (Alencastro, 2018, p.1).

Porém, após a abolição da escravidão em 1888, apesar de se propagar um discurso de igualdade entre todos os cidadãos, sabe-se que a condição dos negros libertos não era levada em consideração pelo Estado, gerando, assim, uma grande desigualdade no país.

Não é por coincidência que o hino da República, criado em inícios de 1890 - portanto, um ano e meio após a abolição da escravidão - entoava orgulhoso: "Nós nem cremos que escravos outrora/ Tenha havido em tão nobre país!". Ora, o sistema escravocrata mal acabara e já se supunha que era passível de esquecimento! (Schwarcz, 2012, p. 22).

Entretanto, apesar do tratamento dado à comunidade negra no país e da falta de políticas de apoio à população de escravos libertos, hoje a quantidade de negros é tão expressiva que suplantou a quantidade de brancos e indígenas:

Para fins de estudos demográficos, no Brasil, a atual classificação racial do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) é a que é tomada como oficial desde 1991. Tal classificação tem como diretriz, essencialmente, o fato de a coleta de dados se basear na autodeclaração. Ou seja, a pessoa escolhe, de um rol de cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) em qual deles se aloca. (...) Um outro dado que merece destaque é que a população negra, para a demografia, é o somatório de preto + pardo (Oliveira, 2004, p. 57,58).

Ora, já que a população negra representa mais da metade da população, segundo o IBGE, deveríamos encontrar também uma maioria negra sendo representada nas diversas esferas da sociedade, como nas escolas, na política, no

cinema, no teatro e nos livros, por exemplo. No entanto, apesar de a população negra representar a maioria da população brasileira, eles ocupam principalmente os trabalhos menos qualificados e são minoria nas posições de poder ainda nos dias de hoje. No seu artigo publicado no Jornal da USP (2017), Larissa Fernandes diz que a “ausência de pessoas negras em cargos de liderança é reflexo do racismo estrutural”. Esse cenário não está presente somente em empresas privadas e multinacionais, mas também está presente nas escolas, nas universidades e nas repartições públicas em geral. Dessa forma, as relações sociais no Brasil estariam tão permeadas de preconceitos raciais, por conta do passado colonialista do Brasil e de outros países, que seria difícil dissociar o sistema, no qual estamos inseridos, do racismo. Nesse sistema, confere-se vantagens e desvantagens para determinados indivíduos em razão da raça. (Batista, 2018).

Larissa Fernandes continua dizendo que “apesar de ser a maioria da população, negros são excluídos de diversas esferas da sociedade” (2017). Entretanto, a discussão sobre esse assunto permanece de forma “estabilizada” e “naturalizada”, como se as posições sociais fossem determinadas naturalmente. De acordo com Schwarcz (2012), vivemos em um país que nega o preconceito e o reconhece como algo leve. Esse negacionismo pôde ser visto em uma pesquisa feita em 1988, em São Paulo, na qual 97% dos cidadãos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% dos mesmos cidadãos afirmaram conhecer pessoas preconceituosas. (*ibidem*, p. 30). Em 1995, o jornal Folha de São Paulo realizou uma pesquisa e obteve resultados semelhantes: 89% dos brasileiros dizem haver preconceito contra negros no Brasil, porém só 10% admitem tê-lo. (Schwarcz, 2012, p. 31). O negacionismo visto nessas pesquisas realizadas no século passado revelam o quão silencioso é o racismo e o quanto ele está enraizado nas práticas sociais e nas instituições do país. Carine (2023, p.57) diz que é impossível não ser racista em um país estruturalmente racista. Pessoas brancas são racistas, e pessoas negras reproduzem o racismo - inevitavelmente internalizado - contra elas mesmas.

De Souza (2001), no capítulo do livro *Racismo e antirracismo na educação*, que fala sobre as *repercussões do discurso pedagógico sobre as relações raciais nos PCN's*, afirma que:

Esta condição de desigualdade não é segredo para ninguém. Teve origem com a escravidão no período colonial (secs.XVI - XIX). Naquele período, foi estruturada uma pirâmide social cuja larga base foi alicerçada pela população escravizada negra e indígena. Para justificar a dominação, alimentou-se a ideia de superioridade branca diante das populações marginalizadas. Um longo processo no qual houve contato dos europeus com povos de aparências e hábitos diferentes fez com que aqueles prejulgassem sua cultura mais forte e civilizada. Os novos povos foram identificados pelos europeus como animais. (De Souza, 2001, p.41)

Portanto, vemos que, tal qual o modelo social da época colonial, o modelo social pós-colonial ainda mantém os povos negros em condições de subserviência, fazendo com que uma minoria continue exercendo sua influência no país. Isso quer dizer que os efeitos do colonialismo são tão fortes e devastadores que ainda são sentidos nos dias atuais, mesmo após a “extinção” das colônias. Aos efeitos da colonização que continuam a ser sentidos, mesmo após a extinção do sistema colonial, damos o nome de **colonialidade**; ao combate às lógicas colonialistas, damos o nome de **decolonialidade**. Esses dois conceitos se diferem dos conceitos de “colonialismo” e “descolonização”. Dessa forma, 1) o **colonialismo** seria a formação histórica do sistema de colônias; 2) a **descolonização** seria o processo histórico de independência dessas colônias; 3) a **colonialidade** seria a “lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (Maldonado-torres, 2023, p.36); e 4) a **decolonialidade** se configuraria como a luta contra essa lógica que se mantém na modernidade.

De acordo com a Carine (2023), intelectual negra e professora da Universidade Federal da Bahia, no seu livro *Como ser um educador antirracista* (2023), a colonialidade se manifesta em três domínios: (1) no saber, (2) no poder e (3) no ser. Ao refletir sobre a educação no Brasil, a autora viu que 1) o currículo é pensado e reproduzido a partir de uma visão eurocêntrica e os povos negros e indígenas tinham suas histórias “barradas”, ou seja, na educação centrada na europa, apenas os intelectuais brancos eram levados em consideração; 2) A escola reproduz o racismo presente na macro-estrutura da sociedade. Sendo assim, os espaços de poder da escola são ocupados por pessoas do mesmo fenótipo: branco. Em contrapartida, “eram pessoas negras que limpavam o chão da escola e o bumbum das crianças, eram elas que serviam o cafezinho, cozinhavam, que abriam o portão e que manobravam o carro”; 3) Como a escola reproduz a maneira como a

sociedade se organiza, as crianças não se viam representadas nem na estrutura escolar, nem na estética da escola: nas fotos dos murais, no outdoor, na literatura e nos livros didáticos. (Carine, 2023, p. 26, 27). Este cenário apresentado pela professora Bárbara Carine se apresenta na maior parte das escolas brasileiras, nas escolas da rede pública e privada de ensino, refletindo mais uma vez a estrutura do sistema colonialista. Sobre a estrutura escolar colonialista, Gomes (2023) declara que a colonialidade opera com maior contundência em alguns espaços: “As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos” (p.227). Entende-se, portanto, que as instituições de ensino, através dos currículos escolares, perpetuam as ideias colonialistas ao longo do tempo. Elas fazem isto muitas vezes omitindo a história do povo negro ou impedindo que esse povo esteja representado nos documentos.

Como estudante da Universidade Federal de Pernambuco, vi essa omissão de perto sendo perpetuada no currículo do curso de Letras Francês. Ao ler a bibliografia básica das disciplinas relacionadas à “literatura de língua francesa” que constam no projeto pedagógico do curso, surpreendi-me ao constatar que não havia, nem mesmo em “literatura de língua francesa IV: século XX”, um autor ou obra proveniente do continente africano.³ Entenda que não se trata de literatura francesa, mas sim, de *literatura de língua francesa*, o que deveria abranger autores de outros países fora da França. De Carvalho (2023) afirma que este cenário se repete em todas as instituições de ensino superior e frisa a importância de que seja feito algo além das políticas afirmativas:

Não seria de modo algum satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo colonizado, racista e branqueado que vem se repetindo cronicamente em **todas** (grifo nosso) as nossas instituições de ensino superior. (De Carvalho, 2023, p. 80).

Esse cenário, que se repete, como foi dito anteriormente, em todas as instituições de ensino superior, pode ser questionado e remodelado, caso tenhamos um ensino voltado à educação decolonial, que dê espaço aos conhecimentos não ocidentais. (De Carvalho, 2023, p. 80).

³ Vide página 170

Para que isso seja feito, um trabalho aprofundado, em toda estrutura universitária e, principalmente, nos currículos, precisa ser iniciado, já que temos, na maioria das vezes, um currículo eurocêntrico. No século XX, por exemplo, século tratado na disciplina de *Literaturas de língua francesa IV* do curso de *letras-francês* da UFPE, temos grandes nomes da literatura africana de expressão francesa como: Léopold Sédar Senghor, poeta e primeiro presidente do Senegal; Mariama Bâ, senegalesa e autora do romance epistolar “*Une si longue lettre*”; Ahmadou Kourouma, marfinense e autor de romances como “*En attendant le vote des bêtes sauvages*”, romance que fala das dinâmicas africanas pós-coloniais; Amadou Hampâté Bâ, autor malinense de diversos livros de contos africanos, como *Petit Bodiel et autres contes de la savane* e *Contes initiatiques peuls*; entre outros grandes autores. Porém, nenhum deles é apresentado durante a graduação e, na nossa opinião, poucos professores já formados conhecem alguns desses autores ou suas obras. Neste aspecto, corroboramos Carine (2023, p. 83), quando ela afirma que “para combater a colonialidade, é necessário intelectualizar pessoas negras”. Desse modo, já que a academia é um espaço de convivência de saberes; e já que o nosso país tem raízes negras e indígenas, devemos, sim, apresentar referências teóricas de intelectuais negros e negras; para que os outros povos tenham voz e se tornem visíveis, em um sistema que os invisibiliza.

Nesse aspecto, Maldonado-torres (2023) fala sobre a importância da mudança do currículo universitário e sobre o seus efeitos na vida dos jovens universitários:

A despeito desse cenário, que ainda precisa ser avaliado cuidadosamente, uma das necessidades que emergem em todo o processo é a urgência da descolonização dos currículos, esforço que vem sendo empreendido pelos diversos núcleos de Estudos Afro-Brasileiros das universidades brasileiras. Essa obviamente é uma necessidade para os diversos estudantes negros, que são, muitas das vezes, os primeiros de suas famílias a chegarem à universidade, que não querem reproduzir o cânone moderno colonial, mas sim buscar de maneira ativa a produção do conhecimento a partir das suas experiências e vivências (Maldonado-torres *et al*, 2023, p.18).

O PPC do curso de *Letras-Francês* (Licenciatura) da UFPE, entretanto, apresenta duas disciplinas que tratam sobre a francofonia: *Cultura dos povos de língua francesa I*, *Cultura dos povos de língua francesa II*. Esta disciplina, que tem como ementa o “estudo dos diversos aspectos da francofonia, tanto nos países onde o francês é língua oficial ou segunda quanto naqueles onde ele é língua

administrativa/política ou língua estrangeira.”, apresenta, em seu programa de disciplina, pontos cruciais para a formação do professor de francês língua estrangeira. Esses pontos ampliam o repertório cultural deste professor em formação inicial, no que tange à francofonia e a diversidade que ela carrega. Um desses pontos diz respeito ao continente africano. Os pontos 1, 3 e 4 do conteúdo programático da disciplina *Cultura dos povos de língua francesa II* falam sobre “A francofonia, herança ou marca pós-colonial?”, a “Françafrique e presença francesa na África” e “Africanidade, identidades transnacionais e língua francesa”⁴, respectivamente.

O fato de tais assuntos serem tratados no curso de formação em francês língua estrangeira já é louvável. Porém, ao olharmos a bibliografia básica desta disciplina, veremos que há somente uma autora argelina, a saber Beïda Chiki. Sabemos que se trata de uma bibliografia básica, ou seja, pode-se adicionar mais autores e obras a ela. Apesar do currículo eurocentrado, em minha experiência como aluno do curso de letras francês da UFPE, pude conhecer artistas de fora do hexágono, em disciplinas como: *cultura dos povos de expressão francesa II* e *Literatura contemporânea de expressão francesa*. Entretanto, nem todos os professores o fizeram e, ao termos, em sua maioria, autores e autoras franceses na bibliografia básica da disciplina para tratar desses assuntos, vemos apenas um ponto de vista, ou seja, deixamos de conhecer o ponto de vista dos outros povos de língua francesa. Foi isso o que aconteceu por anos nas aulas de “história da formação do Brasil”, quando se falava de “descobrimento”, o que carrega um discurso de que não havia nada nas terras brasileiras antes da chegada dos portugueses, ou de que os povos que aqui habitavam não tinham importância. É justamente isto que se subentende quando deixamos de lado autores e autoras da África francófona na hora de contar sua própria história.

A autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie nos conta, em seu TED intitulado “*O perigo de uma única história*”, com mais de 260 mil visualizações, que ela consumia somente histórias britânicas, quando ela era pequena. Dessa forma, seu imaginário era composto majoritariamente das vivências que ela lia nesses livros, fazendo com que as histórias que ela criava ainda na infância não tivessem os elementos da sua vivência, mas, sim, da vivência do outro.

⁴ Vide páginas 168 e 169

Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de encontrar quanto os livros estrangeiros, mas devido a escritores como Chinua Achebe e Camara Laye eu passei por uma mudança mental em minha percepção da literatura. Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos-de-cavalo, também podiam existir na literatura. Eu comecei a escrever sobre coisas que eu reconhecia. Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que pessoas como eu podiam existir na literatura. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que são os livros.⁵ (Adichie, 2009)

Ela continua falando que seus pais haviam contratado um novo empregado e que a única história que ela ouvia sobre a família desse empregado era que eles eram muito pobres e que eles passavam muita necessidade. Em certa ocasião, ao visitar o vilarejo do empregado, ela viu que um dos seus irmãos havia feito sozinho um cesto muito lindo. Ela conta que ficou surpreendida, pois, em suas palavras: “Tudo que eu tinha ouvido sobre eles era como eram pobres. Assim, havia se tornado impossível pra mim vê-los como alguma coisa além de pobres. A pobreza deles era minha única história sobre eles.”⁶ (Adichie, 2009).

O relato de Adichie, comprova a importância de se conhecer outros pontos de vista, principalmente, quando se trata da história da construção da identidade de um povo, pois isso se reflete na construção da identidade do indivíduo. Na sala de aula de francês língua estrangeira, conhecer apenas o ponto de vista francês da formação da cultura **dos povos** de língua francesa faz com que não conheçamos as diferentes maneiras de enxergar esse assunto. Ora, se a língua francesa foi uma “herança ou marca pós-colonial”, deixemos os povos colonizados expressarem suas opiniões sobre o tema.

William Edward Burghardt du Bois, um dos mais influentes escritores afro-americanos de sua geração, acreditava que:

⁵ Trecho no original: “Well, things changed when I discovered African books. There weren't many available and they weren't as easy to find as foreign books, but due to writers like Chinua Achebe and Camara Laye I went through a mental shift in my perception of literature. I realized that people like me, girls with chocolate-colored skin, whose curly hair couldn't form ponytails, could also exist in literature. I started writing about things I recognized. Well, I loved those American and British books that I read. They stirred my imagination, opened up new worlds for me. But the unexpected consequence was that I didn't know that people like me could exist in literature. So what the discovery of African writers did for me was: it saved me from having a single story about what books are”. Tradução nossa.

⁶ Trecho no original: “All I had heard about them was how poor they were, so it had become impossible for me to see them as anything but poor. Their poverty was my unique story about them”. Tradução nossa.

As universidades e agências de pesquisa do governo poderiam desempenhar um papel importante na superação de preconceitos, racismos e diferenças. Especialmente, as universidades são descritas como instituições capazes de elevar o nível de conhecimento da sociedade e, portanto, de superar os preconceitos existentes (Bernardino-Costa, 2023, p. 256, 257).

Sendo assim, vê-se a importância das instituições de ensino superior e dos grandes órgãos de pesquisa adquirirem práticas decoloniais, que vão além das políticas já adotadas, como as leis de cotas e a lei que torna obrigatório o ensino de história da África em todas as escolas brasileiras (De Carvalho, 2023, p. 83).

Dessa forma, vemos que o modelo colonialista constatado pela professora Bárbara Carine e por nós se faz presente em outras instituições de ensino no Brasil. É por essa razão que, no nosso ponto de vista, a problemática da falta de representatividade negra francófona na sala de aula de francês língua estrangeira tem uma forte relação com a falta de representatividade negra no Brasil, pois: 1) A comunidade negra é maioria quando se trata de falantes de francês e a comunidade negra também é a maioria da população brasileira. 2) Essas comunidades, apesar de serem maioria, são as menos representadas nos currículos escolares e na literatura. Porém, veremos agora que, nas poucas vezes que estes grupos são representados, geralmente, estão em posição de subserviência ou são representados de maneira estereotipada nas mais variadas esferas da sociedade.

2.2 ESTEREOTIPIA E REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NOS QUADRINHOS

O termo estereótipo tem sua origem nas formas fixas de impressão. Amossy e Pierrot (2021) dizem que :

O dicionário Larousse (1875) definia a palavra “obra estereotipada” em referência ao adjetivo: impresso com placas cujos caracteres não são móveis e que se conservam para novas impressões. No século XIX, substantivo continua ligado à referência etimológica. A “estereotipia” designa também a arte de estereotipar (...) É o particípio passado do verbo “estereotipar” que adquire um sentido figurado: saiu de “impresso para processo de estereotipia”, para uma ideia de rigidez: que não se modifica, que continua sempre o mesmo.⁷ (Amossy e Pierrot, 2021, p.27).

⁷Trecho no original: “Larousse (1875) définit le substantif (« ouvrage stéréotype ») par référence à l'adjectif : « Imprimé avec des planches dont les caractères ne sont pas mobiles, et que l'on conserve pour de nouveaux tirages. » Au XIXe siècle, le substantif reste lié à la référence étymologique. La « stéréotypie » désigne, de même, l'art de stéréotyper ou l'atelier (...) C'est le participe passé du verbe « stéréotyper » qui acquiert surtout un sens figuré. Du sens de « imprimé par les procédés de la stéréotypie », on arrive à l'idée de fixité : « – Fig. Qui ne se modifie point, qui reste toujours de même »”. Tradução nossa.

Porém, alguns anos depois, o termo foi emprestado para as ciências sociais e, basicamente, refere-se às imagens que temos em nossas cabeças que intermedeiam nossa relação com o que é real. Sem o estereótipo, o homem não poderia nem categorizar o que é real e nem agir sobre ele (*ibidem*, p.28). Para o publicista americano Walter Lippmann, não seria possível examinar cada ser humano em sua própria especificidade e com detalhe, sem categorizá-lo ou generalizá-lo. Logo, vemos que a crença relativa aos hábitos de um grupo, para esse autor, seria importante para a vida em sociedade, funcionando como um sistema de defesa do cérebro para saber quais comportamentos esperar de determinado grupo ou pessoa. É assim que um empregado gerencia sua relação com o empregador e que um eleitor vota em um candidato que ele nem mesmo conhece (*ibidem*, p.28).

A partir dessas ideias, os cientistas sociais desenvolveram diversos estudos. Um deles, realizado em 1933 por Katz e Braly nos mostra quais são os adjetivos que a sociedade americana dos anos 30 relacionava aos negros e aos alemães. Ao lado de cada atributo, temos a porcentagem de aparição:

Tabela 1 - Estereótipos de negros e alemães nos anos 30 pelos estadunidenses⁸

Negro	Porcentagem	Alemão	Porcentagem
Supersticioso	84%	Espírito científico	75%
Preguiçoso	75%	Trabalhador	65%
Imprudente	38%	Fleumático	44%
Ignorante	38%	Inteligente	32%
Musical	26%	Metódico	31%
Espalhafatoso	24%	Extremamente Nacionalista	24%
Muito religioso	22%	Progressista	16%
Sujo	17%	Eficaz	16%
Ingênuo	14%	Jovial	15%

⁸ Trecho no original: “Noir: superstitieux (84), paresseux (75), insouciant (38), ignorant (38), musical (26), tape-à-l’œil (24), très religieux (22), malpropre (17), naïf (14), négligé (13), peu fiable (12). Allemand : esprit scientifique (78), travailleur (65), flegmatique (44), intelligent (32), méthodique (31), extrêmement nationaliste (24), progressiste (16), efficace (16), jovial (15), musical (13), tenace (11), pratique (11)” (Amossy e Pierrot, 2021, p.34). Tradução nossa.

Ignorado	13%	Musical	13%
Pouco confiável	12%	Teimoso	11%
–	–	Prático	11%

Fonte: Amossy e Pierrot (2021, p.34)

Vemos, portanto, a partir da tabela 1, que o estereótipo também pode ter um lado pejorativo, levando ao racismo e, possivelmente, à discriminação. Observamos que para os alemães contam-se 12 adjetivos qualificativos positivos, enquanto para o negro existem 11 adjetivos qualificativos negativos. Destes adjetivos, ressaltamos os de maior porcentagem tanto para o Alemão quanto para o negro, entendendo que, enquanto o Alemão apresenta o espírito científico com uma porcentagem de 75% e 75% para trabalhador, o negro apresenta dos 84% supersticioso e 75% de preguiçoso. Acreditamos que, se essa pesquisa se repetisse nos dias atuais, os resultados não seriam muito diferentes.

No entanto, essas classificações, ao contrário do que se pensava, não são fixas e podem ser modificadas. É por conta disso que Amossy (1991, *apud*. Amossy e Pierrot, 2021, p. 30) fala sobre a ambivalência constitutiva da noção de estereótipo na sociedade contemporânea, ou seja, entende-se a importância da esquematização e da classificação e o quanto eles são indispensáveis para a cognição, entretanto, entende-se também o quão simplistas e excessivas podem ser essas classificações. A autora continua afirmando que algumas correntes da ciência social que vieram após esses estudos propõem não tratar os estereótipos como categorias rígidas. Eles seriam, então, construídos discursivamente, em diferentes contextos sociais, com objetivos específicos e surgem da utilização que fazemos da língua para concretizar atos como: persuasão, culpa, refutação, etc. O estereótipo seria muito mais uma prática discursiva do que processo cognitivo (*ibidem*, p.35). Em se tratando do colonialismo, vemos que o discurso sobre o negro tem sido construído há muito tempo e tem sido passado de geração a geração a tal ponto que as pessoas às vezes nem se dão conta de que enxergam tal grupo de maneira estereotipada. Portanto, vemos que o que se faz presente nos discursos sobre esses povos, nas diversas relações sociais, é a memória discursiva. Eni Orlandi (2005) define memória como:

Aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob forma do pré construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra (Orlandi, 2005, p. 31).

Essa memória trabalha, nesse caso, para uma manutenção do discurso estereotipado sobre os povos Africanos. Orlandi (2005) continua dizendo que: “Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos. Como dissemos, o discurso é o lugar de trabalho da língua e da ideologia.” (ibidem, p.38). Portanto, entendemos que o discurso perpetuado na sociedade é ideologicamente marcado, já que aquilo que o indivíduo diz passa pela sua memória discursiva, ou seja, por aquilo que já foi dito.

Esse discurso classificatório estereotipado em relação aos negros no Brasil e fora dele se reflete em várias esferas das relações sociais, como na arte, na literatura e no marketing, por exemplo.

A autora do livro *“Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira”*, Lilia Moritz Schwarcz (2012), narra-nos um pouco sobre o conto da “Princesa Negrina”, que, como maldição, havia nascido com a pele “negra como um carvão”, mas que alcançou sua **redenção**, tornando-se branca e bela. Entendendo que o conto citado fundamenta nossa temática de uma maneira explícita, pedimos desculpas ao leitor por esse texto longo. Porém, julgamos necessário apresentá-lo por completo:

Na história que parece um misto de “Bela Adormecida”, “A Bela e a Fera” e “Branca de Neve”, tudo isso aliado a narrativas bíblicas nos trópicos -, um bondoso casal real lamenta-se de sua má sorte: depois de muitos anos de matrimônio, Suas Majestades ainda não haviam sido presenteadas com a vinda de um herdeiro. No entanto, como recompensa por suas boas ações, afinal, nos contos de fadas os reis e cônjuges legítimos são sempre generosos, o casal tem a oportunidade de fazer um último pedido à fada madrinha. E é a rainha que, comovida, exclama: “Oh! Como eu gostaria de ter uma filha, mesmo que fosse escura como a noite que reina lá fora”. O pedido continha uma metáfora, mas foi atendido de forma literal, pois nasceu uma criança “preta como o carvão”. E a figura do bebê escuro causou tal “comoção” em todo o reino que a fada não teve outro remédio senão alterar sua primeira dádiva: não podendo transformar “a cor

preta na mimosa cor de leite", prometeu que, se a menina permanecesse no castelo até seu aniversário de dezesseis anos, teria sua cor subitamente transformada "na cor branca que seus pais tanto almejavam". Contudo, se desobedecessem à ordem, a profecia não se realizaria e o futuro dela "não seria negro só na cor". Dessa maneira, Rosa Negra cresceu sendo descrita pelos poucos serviçais que com ela conviviam como "terrivelmente preta", mas, "a despeito dessa falta, imensamente bela". Um dia, porém, a pequena princesa negra, isolada em seu palácio, foi tentada por uma serpente, que a convidou a sair pelo mundo. Inocente, e desconhecendo a promessa de seus pais, Rosa Negra deixou o palácio e imediatamente conheceu o horror e a traição, conforme previra sua madrinha. Em meio ao desespero, e tentando salvar-se do desamparo, concordou, por fim, em se casar com "o animal mais asqueroso que existe sobre a Terra" "o odioso Urubucaru". Após a cerimônia de casamento, já na noite de núpcias, a pobre princesa preta não conseguia conter o choro: não por causa da feição deformada de seu marido, e sim porque nunca mais seria branca. "Eu agora perdi todas as esperanças de me tornar branca", lamentava-se nossa heroína diante de seu não menos desafortunado esposo. Nesse momento, algo surpreendente aconteceu: "Rosa Negra viu seus braços envolverem o mais belo e nobre jovem homem que já se pôde imaginar, e Urubucaru, agora o Príncipe Diamante, tinha os meigos olhos fixos sobre a mais alva princesa que jamais se vira". Final da história: belo e branco, o casal conheceu para sempre "a real felicidade (Schwarcz, 2012, p.10,11).

A história contada pela autora, faz parte do livro infantil *Contos para crianças* publicado em 1912 e escrito pela autora Chrysanthème, pseudônimo de Cecília Moncorvo Bandeira de Mello Rebello de Vasconcellos, escritora brasileira nascida em 1869. Vemos em sua obra, portanto, a perpetuação do discurso colonial, trabalhando para a desconstrução da identidade negra, associando-a a palavras como: maldição, horror, feiura, tristeza e fracasso.

Da Silva (2001, p. 65,66) diz que essas práticas de estereotipização e de subalternização do negro afetam crianças e adolescentes negros e brancos em sua formação, "destruindo a autoestima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, empobrecendo em ambos o relacionamento humano", limitando, assim, as possibilidades exploratórias da diversidade cultural e étnico-racial (*ibidem*, p.66).

Dos Santos (2001), diz que nos anos 80 houve uma série de pesquisas com o livro didático levando em consideração alguns aspectos discriminatórios e sua

influência na formação de crianças e adolescentes, já que, muitas vezes, esse é o único instrumento de leitura escrita deles:

Nesses trabalhos foram colocados vários estereótipos atribuídos a negros, colocando-os numa posição de inferioridade aos brancos, dos quais destacamos: a) as imagens de mulheres negras eram sempre caricatas com lenço na cabeça, brinco de argolas e traços animalizados; b) as mulheres negras eram sempre “cuidadoras”, sem família, numa brutal referência à “ama de leite”; c) quanto ao trabalho, apareciam associados a atividades não qualificadas (pedreiros, domésticas, etc.) d) a invisibilidade da população negra, pois, apesar de apresentar 44% (na época) da população, em meio a multidões aparecia apenas um negro; e) os negros como sinônimo de escravos. Em contrapartida, os valores inversos, positivos, eram atribuídos aos brancos (Dos Santos, 2001, p. 102,103).

É exatamente assim que trabalha a colonização na dimensão do *ser* (uma das três dimensões básicas de uma visão de mundo - as outras dimensões seriam o *poder* e o *saber*, como foi dito anteriormente). Segundo Maldonado-Torres:

Cada uma dessas principais dimensões (saber, ser e poder) do que constitui uma visão de mundo tem ao menos três componentes básicos, e cada um deles inclui referência ao sujeito corporificado:

Saber: sujeito, objeto, método

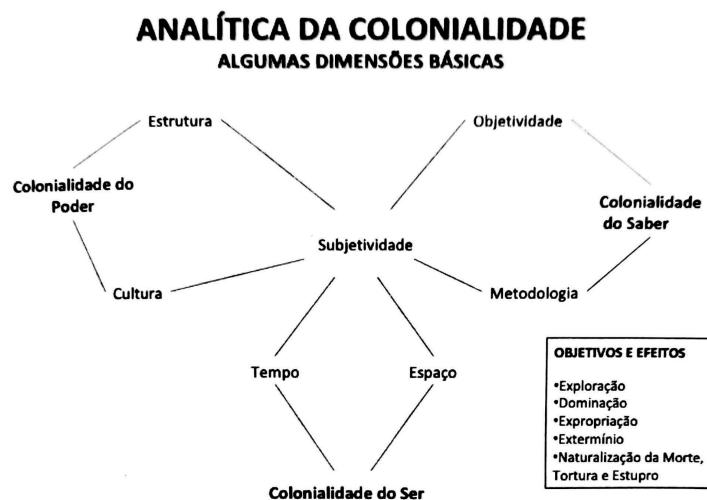
Ser: tempo, espaço, subjetividade

Poder: estrutura, cultura, sujeito

(...) O que quer que um sujeito seja, ele é construído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber (Maldonado- Torres, 2023, p.42, 43).

O autor nos mostra, portanto, como a colonialidade trabalha em cada uma das três dimensões. Em seguida, ele nos apresenta o seguinte diagrama:

Imagem 1: Diagrama das dimensões básicas da colonialidade



Fonte: Maldonado-Torres (2023, p. 43)

Desta forma, vemos que a colonialidade do ser trabalha na dimensão do tempo, do espaço, afetando a subjetividade, ou seja, a colonialidade do ser “inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo” (Maldonado-Torres, p.24). No exemplo do conto citado acima, a colonialidade do ser se dá na “manipulação” de como o sujeito negro se vê e como ele é visto pela sociedade. Podemos ver isso ainda nos dias de hoje quando nossos olhos são bombardeadas a todo momento com fotos de pessoas negras ligados a atos negativos como: roubos, violência e atentados. Carine (2023) diz que nascemos em um país que naturaliza a pobreza da gente preta. Sendo assim, quando se vê uma pessoa negra com um carro caro, pensa-se logo: “de onde vem esse dinheiro?”, ou atribui-se a origem do dinheiro ao fato da pessoa ser um “jogador de futebol”, “cantor de pagode” ou de “funk”.

É aquela coisa de uma pessoa branca de paletó ser empresária e a preta ser segurança ou pastor de uma igreja protestante; aquela coisa de um branco correndo ser atleta e um preto correndo ser suspeito; de um branco de jaleco no hospital ser médico e um negro de jaleco no hospital ser o auxiliar de enfermagem. Essa e tantas outras conjecturas estão aí, na sua mente, por mais que você não queira (Carine, 2023, p. 58).

Tais imagens condicionam o cérebro tal qual uma propaganda que induz o consumidor a comprar determinado produto sem que ele mesmo se dê conta que está sendo manipulado. Todo esse mecanismo tem como consequência, como falado anteriormente, a desfiguração do ser negro. Dessa forma temos um sujeito negro que quer se afastar cada vez mais do “ser negro”, gerando falas como a dessa criança de 6 anos: “É, eu disse para ela [à professora] que eu não queria ser preta, eu queria ser como a Angélica (apresentadora brasileira branca). Ela é bonita!” (Cavalleiro, 2001, p. 145).

Podemos, erroneamente, pensar que essa desconstrução da identidade negra acontece somente no Brasil, mas, como podemos ver no documentário *Noirs en France* (Negros na França, tradução nossa) essa triste realidade também está presente no mundo da francofonia. No documentário, repetiu-se o experimento realizado com crianças afro-americanas dos anos 40. Esse experimento consistiu em pegar duas bonecas idênticas, porém uma branca e outra preta, e em pedir para que as crianças afro-americanas escolhessem uma das duas bonecas para brincar e explicassem o porquê. Cabe ressaltar que os Estados-Unidos estavam vivendo um período de segregação racial, no qual pretos e brancos ocupavam,

explicitamente, lugares diferenciados socialmente. O resultado da pesquisa foi que, na maioria das vezes, as crianças negras preferiam as bonecas brancas ao invés daquelas que mais se pareciam com elas. Dessa forma, o estudo revelou que as crianças achavam que eram mais feias e menos agradáveis do que uma pessoa de pele branca. Bem, o teste foi repetido na França em 2022, mais de 80 anos depois do primeiro experimento, e obtiveram o mesmo resultado: as crianças negras preferiam as bonecas brancas. As respostas obtidas pelas crianças foram “Porque minha irmã só brinca com as bonecas brancas” e “Eu prefiro a branca porque eu gosto muito dos seus olhos azuis”. Quando perguntavam qual era a boneca mais feia, apontavam para a boneca preta e quando perguntavam o porquê, diziam: “Porque ela é preta”, “Porque eu não gosto do preto, pois todos os alunos na minha escola são brancos e quando eu crescer, eu vou usar um creme para ficar branca” (Noirs en France, 2022).

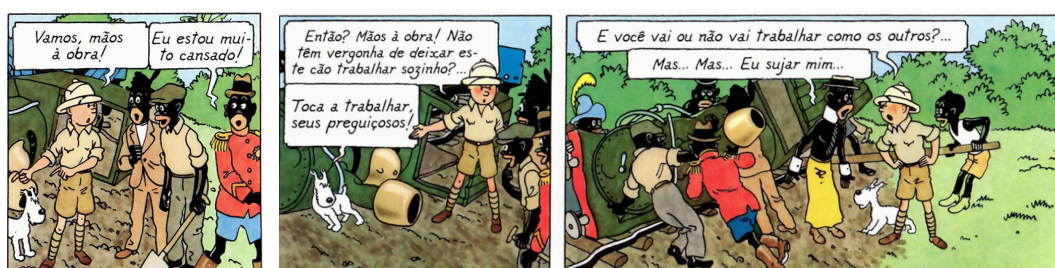
O que acabamos de ver acima se dá por conta do discurso colonial que permeia o imaginário coletivo e as representações sociais relativas ao negro. Ainda falando sobre a francofonia, podemos citar como exemplo de perpetuação desse imaginário o quadrinho do autor belga Hergé, que nos anos 30 lançou uma história onde um dos seus personagens mais conhecidos, Tintim, visita o Congo. Na época, o Congo ainda era colônia da Bélgica, como havia sido definido na conferência de Berlim (1894-1895) e, ao chegar na colônia, Tintim **explora** o país conversando com os nativos, vencendo guerras entre tribos e lutando contra animais selvagens. Essa obra coleciona polêmicas e possui diversos estudos sobre o tom colonialista e racista que apresenta⁹. Tal fato fez com que a revista em quadrinhos recentemente, em 2023, ganhasse outra versão (que não está disponível na internet), com um prefácio explicando o seu contexto colonial. O próprio autor disse em uma entrevista: “eu era colonialista como todo mundo, na época” (Paradou, 2020)¹⁰, mostrando-nos, portanto, que a memória discursiva do autor se faz presente na construção do seu discurso veiculado pelo seu quadrinho.

⁹ Exemplos de trabalhos sobre o tema racista da revista em quadrinhos tintim no congo: Tintin ou la negrerie en clichés (Abomo, 1993); Une relecture de Tintin au Congo (Girard, 2012); As aventuras de Tintim no congo Belga- Uma discussão sobre colonialismo, racismo e representação (Saad, 2022).

¹⁰ Publicado no Podcast RFI, tradução nossa: Disponível em <https://www.rfi.fr/fr/podcasts/20200624-herg%C3%A9>. Acesso 16 jun 2024.

Em algumas passagens do quadrinho de Hergé, vemos o discurso ideológico do colonialismo de maneira implícita, o que reafirma os estereótipos difundidos na época em que foi criado. A passagem a seguir reforça o estereótipo do negro preguiçoso. Neste trecho, o cachorro Milu tenta levantar sozinho a locomotiva que havia tombado:

Imagem 2: Tintim no Congo. Milu tenta levantar uma locomotiva



Fonte: Hergé (2010, p.22)

Além disso, podemos ver que os traços do desenho representam os negros de forma caricatural, como homens assustados, ingênuos e medrosos. Além disso, apresentam características físicas bizarras e exóticas, como podemos ver a seguir:

Imagem 3: representação dos congoleses em Tintim no Congo



Fonte: Hergé (2010, p. 22, 25)

Além do elemento visual, que revela a forma como o colonizador via o colonizado, há também elementos verbais que revelam a falta de domínio da língua por parte dos nativos do Congo: balões de fala com “sinhô” ao invés de “senhor”, verbos no infinitivo e personagens que tratam a si mesmos em terceira pessoa, de maneira a apresentá-los como “ignorantes”. Em um dos trechos abaixo, vemos um exemplo do diálogo de Tintim com um congolês. Tintim apresenta certa surpresa ao

saber que seu carro havia sido roubado por um branco. Em outro trecho, vemos como os nativos ocupam lugar de subserviência em relação aos brancos.

Imagem 4: Tintim fala com Coco e é carregado por congoleses



Fonte: Hergé (2010, p.16, 55)

Esses são uns dos exemplos da representação dos negros na arte, que perpetuam discursos colonialistas tanto no Brasil quanto na francofonia. Faltam-nos palavras para descrever o quão covarde é um sistema que faz com que crianças e jovens pensem que não são belos ou agradáveis e que faz com que queiram ser algo que elas não são. Porém, como já vimos, a escola pode ser uma das responsáveis por perpetuar esse sistema passado de geração em geração.

Para ir de encontro a esse problema em sala de aula, Carine (2023) fala de potência. Veja que o nosso objetivo aqui não é eliminar a bibliografia européia branca, mas de dar igual ou alguma visibilidade a grandes autores, obras e artistas negros que têm sido negligenciados ao longo dos séculos. Carine propõe que tratemos:

do nosso pioneirismo no mundo enquanto humanos, dos nossos reinos e impérios ancestrais, dos nossos conhecimentos antepassados que fundaram as ciências em África etc, com o intuito de dizer que, se nós viemos de uma ancestralidade ativa, potente e pioneira, não tem como sermos diferentes no presente nem como não projetarmos isso no futuro a partir da emancipação da nossa comunidade negra (Carine, 2023, p.45,46).

Dessa forma, como disse a autora, mostraremos a grande relevância que a comunidade negra teve e o grande potencial que ela ainda tem. Carine (2023) conta que nunca tinha conhecido um negro que tivesse feito engenharia. Porém, conhecia negros e negras docentes, o que a fez pensar que esse deveria ter sido o caminho dela e que ela deveria escolher entre a química e a matemática. Contudo, ela

poderia ter feito engenharia química sem precisar escolher entre as duas disciplinas. (2023). Este fato mostra o quanto a representatividade é importante, pois, quando vemos um determinado lugar sendo ocupado por alguém como nós, dificilmente, não nos projetamos naquele lugar. A recíproca é verdadeira: quando não vemos pessoas com o mesmo tom da pele que o nosso ou da mesma classe social que a nossa, em determinado lugar, torna-se difícil essa projeção.

Dessa forma, podemos ver o quão importante é a representatividade na construção da identidade do indivíduo. Através da representatividade quebramos categorizações simplistas provenientes de estereótipos construídos discursivamente ao longo do tempo. De acordo com Maldonado-Torres (2023), quando aqueles que foram desumanizados pelo colonialismo agem contra o sistema, por meio das mudanças que vimos acima e de outras ações antirracistas, poderemos mudar esse cenário. Isso pode ser melhor visto a partir do diagrama da analítica da decolonialidade:

Imagem 5: Analítica da decolonialidade



Fonte: Maldonado-Torres (2023, p.50)

O autor nos mostra, portanto, a decolonialidade como um trabalho a ser feito, ou seja, um trabalho através do qual os condenados, a partir do ativismo social, do questionar/do pensar/ do teorizar e da criatividade, conseguem mostrar uma outra

estrutura, uma outra cultura, mais do que objetividade, mais do que metodologia, um outro tempo e um outro espaço, desconstruindo, assim, o mundo do Eu, para construir um mundo do “Ti”.

Desta forma, nesta pesquisa, gostaríamos de fazer este trabalho de desconstrução através das histórias em quadrinhos, gênero que trabalha texto e também imagens. Sendo assim, buscamos expandir, a partir das imagens, o repertório cultural, social e teórico dos alunos de francês língua estrangeira. Este gênero, porém, como iremos ver a seguir, não foi facilmente aceito em sala de aula.

2.3 O DIFÍCIL CAMINHO DOS QUADRINHOS NA SALA DE AULA?

Muito se tem discutido sobre esse gênero discursivo chamado “quadrinhos”. Há quem diga que ele surgiu nos primórdios, quando nossos ancestrais faziam as paredes das cavernas de tela, meio pelo qual se comunicavam com seus contemporâneos (Vergueiro 2012). Para Feijó (1997), o foco dessa arte:

Não era apenas decorativo, mas também, e principalmente, registrar acontecimentos ou reforçar mitologias e crenças religiosas. Por quê? Porque a comunicação por meio de imagens reconhecíveis sempre permitiu que se atingisse um público muito mais amplo do que aquele capaz de ler no sentido tradicional (ler palavras e frases), ou seja, o público alfabetizado. [...] Na Idade Média, por exemplo, a Igreja abusava da arte sequencial para divulgar episódios da vida dos homens santos ou histórias religiosas junto a fieis de pouca educação formal (Feijó, 1997, p.14;, apud Xavier, p.4).

Porém, somente no final do século XIX, teremos publicações de narrativas sequenciais em papel, como: “as Histoires en Estampes (1846), de Rodolphe Töpffer, na Suíça (Imagem 6); Max uns Moritz (1865), de Wilhelm Busch (Imagem 7), na Alemanha; e As Cobranças (1867), por Angelo Agostini (Imagem 8), no Brasil”; todas tinham legendas escritas na parte inferior dos quadros” (Rosa, 2014, p. 40, *apud*. Xavier, 2017, p.3).

Imagem 6: Histoires en Estampes

Fonte: Kourouma, 2019

(<https://i0.wp.com/www.superpouvoir.com/wp-content/uploads/2019/04/87339838019726da82f715699b7d3bc1-1.jpg?resize=3000%2C1787&ssl=1>. Acesso em: 20 de jun 2025)

Imagem 7: Max uns Moritz

Fonte: Vintage Books

(<https://www.vintagebooks.de/schwager-steinlein-sus/hefte-buecher-im-format-ca-26-x-19-cm/max-un-d-moritz-von-wilhelm-busch/>, Acesso em 20 de jun 2025)

Imagem 8: As cobranças

Fonte: Internet (<https://d3swacujrr1g.cloudfront.net/img/uploads/2000/01/010254001019.jpg>, acesso em 20 de jun 2025)

Entretanto, é apenas com *The Yellow Kid* (1895) que teremos a história em quadrinhos como conhecemos hoje. Essa história foi concebida como um suplemento do jornal dominical nos Estados Unidos e apresentava, pela primeira vez, diversas histórias de um mesmo personagem, que falava por balões. Por conta deste último fato, atribui-se a *The yellow Kid* (1895) o título de primeiro quadrinho. (Goida, 2011, p.9; Feijó,1997, p. 17; *apud.* Xavier, 2017, p. 4).

Imagem 9: The Yellow Kid (1895)



Fonte: Boyce (2022)

Desde então essa “nova” forma de contar histórias tem gerado polêmicas, pois:

Para muitos psicólogos americanos, [o quadrinho] era, junto com o tal de rock and roll, a causa da juventude transviada. Para os professores mais conservadores, uma preguiça mental, um meio de desestimular a leitura e empobrecer a cultura dos estudantes. Para os filósofos, uma forma de propaganda política ou de reforço de certos valores ideológicos. Para os leitores, porém, sempre foi apenas uma maneira superlegal de se divertir e também de se informar (Feijó, 1997, p. 7, *apud.* Xavier, 2017, p. 7).

Dessa forma, por muito tempo os quadrinhos foram proibidos de entrar em sala de aula. Essa proibição não atingiu somente os alunos, mas também os professores, que eram mal vistos, caso resolvessem trabalhar com esse gênero em sala de aula. Segundo Vilela (2015), os quadrinhos eram motivo de rejeição por parte dos educadores por conta de dois pressupostos:

- De que os quadrinhos afastaram os jovens da leitura de “livros de verdade” estimulando a “preguiça mental”, trazendo consequentemente prejuízos no rendimento escolar dos estudantes;
- Ação e a violência mostradas nos quadrinhos influenciaram negativamente os leitores mirins e adolescentes que, sob essa influência nociva, imitaram os crimes contidos nessas histórias ou, confundindo fantasia e realidade, iriam se expor a risco de acidentes ao tentarem imitar os seus heróis favoritos em brincadeiras (pular janelas tentando “voar igual ao Super-homem” e coisas do tipo), Ainda dentro dessa visão, se os quadrinhos se constituíram em um “mal inevitável”, apenas a leitura daqueles considerados “inofensivos” (histórias infantis com bichinhos e crianças, sem qualquer menção a armas de fogo ou coisas do tipo) deveria ser permitida ou tolerada (Vilela, 2015, p.76,77).

Com o passar do tempo, essas teorias foram sendo desmentidas por meio de pesquisas feitas sobre quadrinhos (Bari, 2008, *apud*. Vilela, 2015). Ao contrário do que se pensava, os quadrinhos não afastam os jovens da leitura, mas muitos adultos que têm o hábito de leitura começaram a ler quadrinhos na infância. Vilela (2015, p.77) continua dizendo:

Crianças que têm acesso às histórias em quadrinhos podem ser letradas mais facilmente e apresentar rendimento superior nos estudos se comparadas às que não possuem contato com esse material (Vilela, 2015, p. 77).

Segundo o autor, o preconceito que já se tinha em relação aos quadrinhos fez com que eles fossem criticados por conter certas ações (como cenas de violência, brigas, roubos, sequestros, etc), fazendo com que as pessoas confundissem o meio com a mensagem, já que essas ações também eram apresentadas na literatura em prosa e em outras formas de arte. Isso quer dizer que filmes sobre violência, como *Tropa de elite* e *Cidade de Deus*, podem ser usados em sala de aula para falar de questões sociais, mas, quando se trata de quadrinhos com a mesma temática, o material é considerado “inapropriado” (Vilela, 2015).

Apesar de hoje ainda haver certa resistência, os quadrinhos estão cada vez mais presentes nas escolas e na academia:

Com o passar do tempo, os quadrinhos começaram a ser publicados em jornais de maior prestígio, atingindo um novo público. Num lento processo, os quadrinhos foram conquistando seu espaço e o preconceito foi diminuindo. Eles passaram a ser considerados, então, assim como a Literatura e o Cinema, uma forma de arte (Xavier, 2017, p. 7).

No Brasil, essa visão durou até a segunda metade do século XX, iniciando uma era de mudanças sobre como os quadrinhos são enxergados e como eles podem ser usados na educação. Essa mudança começou, de maneira oficial, com a

criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante, LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, mesmo que os quadrinhos não fossem explicitamente citados:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

(...)

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (Incluído na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) (Brasil, 1996).

A LDB, com certeza, apresentou uma grande oportunidade para o trabalho com outras linguagens em sala de aula, mas o trabalho com quadrinhos só foi explicitamente citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Os parâmetros da área de Artes para 5ª a 8ª séries mencionavam especificamente a necessidade de o aluno ser competente na leitura de histórias em quadrinhos e outras formas visuais, como publicidade, desenhos animados, fotografias e vídeos. (Vergueiro e Ramos, 2015, p.10).

Os PCN de língua portuguesa indicam, para os temas transversais, a produção de quadrinhos, já que eles podem contextualizar o aprendizado da língua e podem ser revertidos como produções de interesse da comunidade (Brasil, 1997). Nos PCN do ensino médio, há também menções ao uso de quadrinhos como formas artísticas a serem trabalhadas em sala de aula. Os PCN do ensino médio, por sua vez, na seção que fala sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em arte, aconselha a apreciação dos produtos de arte, em suas várias linguagens, para trabalhar o prazer pela arte e a análise estética. Essa apreciação pode, segundo o documento, levar o professor a trabalhar aspectos filosóficos, históricos, científicos e tecnológicos da arte. Isso nos mostra a versatilidade do trabalho com a arte quadrinística (Brasil, 2000). Com o passar do tempo, não só os PCN, mas também o Exame Nacional do Ensino Médio passou a

incluir o gênero em suas avaliações, como requisito de leitura em outras semioses (Vergueiro e Ramos, 2015).

Em seguida, veio o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), programa iniciado em 1997, mas que incluiu, apenas em 2006, quadrinhos na lista de livros a serem comprados pelo governo para as bibliotecas das escolas públicas (Vergueiro e Ramos, 2015). Com certeza, esses programas, parâmetros e exames legitimaram o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula, já que as escolas tiveram que se adaptar aos parâmetros e os alunos às exigências dos exames. Porém, com o crescente número de trabalhos sobre os quadrinhos, questionamentos surgiram a respeito da classificação das histórias em quadrinhos.

2.4 QUADRINHOS E LITERATURA

Apesar de haver um consentimento sobre o uso dos quadrinhos em sala de aula, alguns teóricos ainda discordam sobre a classificação de quadrinhos como literatura.

Parece-nos muito pertinente começarmos este subtópico debruçando-nos sobre o conceito de literatura. É necessário adiantar que também não há um consenso, mas é interessante que nossa pesquisa se preocupe em escolher uma dos conceitos existentes, para que possamos moldar nossa pesquisa e basear nossa proposta didática em um deles.

Amrouch (2022) começa seu artigo *Pour une définition de la littérature*, dizendo que:

A literatura se define, de fato, como um aspecto particular da comunicação verbal e coloca em jogo uma exploração dos recursos da língua para multiplicar os efeitos sobre o destinatário. Ela se caracteriza, não pelos seus suportes e seus gêneros, mas por sua função estética: a moldagem da forma se sobrepõe ao conteúdo, indo além, assim, da comunicação utilitária limitada de informações na transmissão até mesmo complexas. A definição da literatura está também submissa a um outro conceito, o do escritor. Sendo assim, a literatura é o trabalho do escritor. (Amrouch, 2022. p.428)¹¹

¹¹Trecho no original: “La littérature se définit en effet comme un aspect particulier de la communication verbale qui met en jeu une exploitation des ressources de la langue pour multiplier les effets sur le destinataire. Elle se caractérise, non par ses supports et ses genres, mais par sa fonction esthétique : la mise en forme du message l’emporte sur le contenu, dépassant ainsi la communication utilitaire limitée d’informations à la transmission même complexes. La définition de la littérature est

Vemos então que a literatura, para o autor, é um conjunto de obras escritas ou orais que possuem um caráter estético, indo além da sua função comunicativa usual (Amrouch, 2022). Lyas (1969), porém, no *Journal of philosophy*, critica o trabalho de Beardsley (1958), que tenta achar uma conceito de literatura: O trabalho literário é um discurso no qual uma parte importante do sentido está implícito e nós podemos dizer que a literatura também é definida como discurso com uma significação importante¹² (1969, p. 84).

Lyas diz que é difícil achar um termo que conceitua literatura, já que diferentes textos se encaixam no que se convencionou como “literatura” e todos possuem características bem distintas como biografias, autobiografias, ensaios, contos, cartas, etc. Além disso, seria muito improvável que alguém consiga criar uma lista de características do que é literatura e que seria ainda mais improvável achar, como proposto por Beardsley *uma* característica que a defina (Lyas, 1969). Este autor acrescenta que podemos, no máximo, encontrar o que podemos chamar de “propriedades literárias” e que:

(i) Nem todo trabalho precisa ter todas essas características (ii) não é necessário que duas obras tenham algumas dessas características em comum, ainda (iii) qualquer obra que se queira chamar obra literária tem de exemplificar pelo menos algumas destas propriedades. Mas nos parece, à primeira vista, improvável que achemos uma lista de propriedades (P) onde: (i) todo trabalho literário tenha que exemplificar P, (ii) dois trabalhos literários tenham P em comum e (iii) se alguma coisa exemplifica P, então, isso é, de fato, um trabalho literário (Lyas, 1969, p.81).¹³

O que o autor nos propõe aqui é muito interessante e demonstra o quão difícil é a tarefa de conceituar literatura. O autor continua dizendo que damos a estas obras literárias alguns adjetivos como: “compacto, rico, encantador, sofisticado, simples, encantador, sombrio, elegante, emocionante, espirituoso, comovente, bem

aussi soumise à un autre concept, celui de l'écrivain, en effet, la littérature est le travail de l'écrivain”. Tradução nossa.

¹²Trecho no original: “Literature is a type of discourse that is characterized by the domain value “artistic,” the content value “fictional,” and the functional value “positively affective,” or simply “divertive.”. Tradução nossa.

¹³ Trecho no original: “(i) not every work need have all these properties, (ii) no two works need have any one of these properties in common, yet (iii) any work that is to be called a work of literature must exemplify at least some of these properties.’ But it seems prima facie unlikely that we could find a property or set of properties P such that (i) every work of literature must exemplify P, (ii) any two works of literature will have P in common, and (iii) if anything exemplifies P, then it is ipso facto a work of literature”. Tradução nossa.

construído, bem proporcionado, medido, vivaz, perceptivo e sensível”, que são características, ou propriedades estéticas, segundo o autor (Lyas, 1969, p.83).

Para finalizar, o autor diz que:

Chamar algo de “literatura” é, geralmente, elogiá-lo, pela posse de certo mérito, entre os quais, aqueles que eu já mencionei. Hoje, alguns trabalhos são classificados como literatura, mesmo não tendo nenhuma dessas características. Seções nomeadas “literatura”, na maioria das livrarias, estão cheias de livros assim. Mas esses trabalhos são assim classificados porque deveriam ter algumas das qualidades mencionadas acima, ou porque é razoável pensar que eles podem ter tais características. Eu penso, portanto, que chamar algo de literatura é, primeiramente, elogiar algo (Lyas, 1969, p.83).¹⁴

Vemos, portanto, que os autores aqui mencionados concordam com a nomenclatura de literatura como arte, pois ela pode ser caracterizada esteticamente, mas não conseguem achar um conjunto de características que defina alguma obra como sendo literária. A definição de uma obra como sendo ou não literatura passa, portanto, por uma classificação subjetiva. Mesmo que um grupo de indivíduos de determinada sociedade concorde que determinada obra é ou não literatura, sua definição do que é estético, é apenas um recorte da realidade.

Sendo assim, uma obra só se faz literária no ato de leitura, já que é o leitor que a define como Tal. Vemos então que há uma inter-relação entre autor, leitor e obra, para que haja literatura. Mestrot (2014) no resumo da obra de Sartre (1948) diz que:

A obra literária pode assim se definir como um “chamado” feito ao leitor, para que ele colabore com a criação da obra, para que ele se engaje livremente na obra. A obra literária só existe com a junção da atividade do leitor, só existe com uma espécie de “pacto de generosidade”, onde cada um reconhece a liberdade que o outro engaja (Mestrot, 2014).¹⁵

¹⁴Trecho no original: “To call something “literature” is usually to praise it for the possession of certain merit-giving features, some of which I have already mentioned. Now some works are classed as literature even though they have none of these features. Sections labeled “literature” are, in most libraries, full of such works. But these works are so classified because they were meant to have some of the qualities to which I have referred, or because it is reasonable to suppose that they might be thought to have such qualities. I shall assume, therefore, that to call something “literature” is, in the primary sense of the term, to praise it”. Tradução nossa.

¹⁵ Trecho no original: “L’œuvre littéraire peut ainsi se définir comme un « appel » fait au lecteur, à ce qu’il collabore à la création de l’ouvrage, à ce qu’il s’engage librement dans l’œuvre. L’œuvre littéraire n’existe qu’à la conjonction de l’activité de l’auteur et du lecteur, qu’autour d’une sorte de « pacte de générosité » où chacun reconnaît la liberté que l’autre engage.” Tradução nossa.

Uma outra característica da literatura que nos parece pertinente frisar é a linguagem escrita, já que um conceito de literatura é, segundo o dicionário online Michaelis: “Arte de compor escritos, em prosa ou em verso, de acordo com determinados princípios teóricos ou práticos”. Observa-se que com essa definição, Michaelis não abarca a produção oral. Porém, Amrouch (2022) destaca que:

A literatura não exclui de seu campo a oralidade, já que ela supõe a utilização da letra. Na verdade, antes de ser signo, a letra é som. As obras orais fazem parte integral do repertório literário de um povo. Elas se transmitem de boca a boca. A literatura concerne às formas diversas da expressão oral como o conto (em plena renovação depois de numerosos anos nos países ocidentais), a poesia tradicional dos povos sem escrita ou o teatro, destinado a ser recebido por meio da voz e do corpo dos comediantes¹⁶ (Amrouch, 2022, p. 429)

Portanto, assumimos aqui, a partir das definições apresentadas, que literatura é uma forma de arte escrita ou oral definida pela sua função estética. Ela vai além da comunicação utilitária e é construída tanto pelo autor quanto pelo leitor. Desta forma, podemos dizer então que quadrinhos são literatura?

Ramos (2014), um dos maiores especialistas em quadrinho do Brasil diz em seu livro *A leitura dos quadrinhos* que:

É muito comum alguém ver nas histórias em quadrinhos uma forma de literatura. Adaptações em quadrinhos de clássicos literários - como ocorreu com *A relíquia*, de Eça de Queirós, e *O alienista*, de Machado de Assis, para ficar em dois exemplos - ajudam a reforçar este olhar. Chamar quadrinhos de literatura, a nosso ver, nada mais é do que uma forma de procurar rótulos socialmente aceitos, ou academicamente prestigiados (caso da literatura, inclusive a infantil) como argumento para justificar os quadrinhos, historicamente vistos de maneira pejorativa, inclusive no meio universitário. (Ramos, 2014, p.17)

Como visto anteriormente, tal nomenclatura é sim utilizada para trazer prestígio a uma obra. É assim também para as outras formas de arte definidas por Canudo (1923) na sua obra *O manifesto das sete artes*. Nesta obra, além de definir as sete artes, o autor também discorreu sobre o hibridismo das artes, numa época em que se discutia o que era o cinema. Para ele, o filme é constituído por elementos de outras expressões artísticas, como a música, o movimento, a dança, a

¹⁶ Trecho no original: “La littérature n’exclut donc pas de son champ l’oralité du fait qu’elle suppose l’utilisation de la lettre. En fait, avant d’être signe, la lettre est son. Les œuvres orales font partie intégrante du répertoire littéraire d’un peuple. Elles se transmettent de bouche à oreille. La littérature concerne les formes diverses de l’expression orale comme le conte (en plein renouveau depuis de nombreuses années dans les pays occidentaux), la poésie traditionnelle des peuples sans écriture ou le théâtre, destiné à être reçu à travers la voix et le corps des comédiens”. Tradução nossa.

arquitetura e a literatura, ou seja, é uma arte híbrida (Covaleski, 2012). Então, a partir destas formas de arte definidas por Canudo (1923), surgem outras formas de arte híbridas, forma de arte na qual as linguagens se misturam:

Convencionando-se o cinema como a sétima expressão, instituída pelo manifesto de Canudo, compreende-se que as surgidas posteriormente são, na classificação atual: fotografia, a oitava; quadrinhos, a nona; games, a décima; arte digital, a décima primeira (Covaleski, 2012, p.89).

Entende-se, então, que os quadrinhos se inserem na lista de Canudo como sendo uma forma de arte autônoma, assim como defende Ramos (2014):

Quadrinhos são quadrinhos. E como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar elementos narrativos. Há muitos pontos comuns com a literatura, evidentemente. Assim como há também com o cinema, o teatro e tantas outras linguagens (...) o cinema, o teatro, a literatura, os quadrinhos e tantas outras formas de linguagem comporiam ambientes próprios e autônomos. Mas todos compartilhariam elementos de outras linguagens, cada um à sua maneira (Ramos, 2014, p.17, 18).

Os quadrinhos seriam, de acordo com Ramos (2014, p. 20), um hipergênero, que abarca outros gêneros como: graphic novels, tirinhas, cartuns, charges, histórias em quadrinhos, Scroll comics (quadrinhos digitais), entre outros. Para que o leitor conheça um pouco melhor esses gêneros e suas características, disponibilizamos abaixo uma tabela feita por Xavier (2017):

Tabela 2: Gêneros do hipergênero Quadrinhos, segundo Xavier (2017)

Charge	Histórias mais curtas (até quatro quadrinhos), de caráter sintético e geralmente humorístico, normalmente publicadas em jornais diários (MENDONÇA, 2002, p. 197). A charge costuma satirizar fatos atuais que normalmente saem nos noticiários. Ela recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual (ROMUALDO, 2000).
Cartum	Relata, ao contrário da charge, um fato atemporal, universal que independe do contexto de uma época ou cultura. De acordo com Ramos (2010, p. 23), “não estar vinculado a um fato do noticiário é a principal diferença entre a charge e o

	cartum”; no mais, os dois são muito parecidos.
Graphic Novel	Narrativas “mais longas e completas, publicadas em livros de capa dura ou cartonada, com 100 páginas em média”; são produtos “mais bem acabados e voltados para o público adulto” (ROSA, 2014, p. 50).
HQ's	(comics, nos EUA) – São sequências narrativas com personagens fixos (MENDONÇA, 2002, p. 197), publicadas em suportes (gibis, comic books) que permitem uma condução narrativa maior e mais detalhada que as tiras. No entanto, em relação às graphic novels, são narrativas mais breves, de curta duração.
Tiras Cômicas	Histórias mais curtas (até quatro quadrinhos), de caráter sintético e geralmente humorístico, normalmente publicadas em jornais diários (MENDONÇA, 2002, p. 197). Possuem formato retangular e com poucos quadrinhos, o que deu origem a seu nome. Suas principais características são: temática atrelada ao humor; texto de curta extensão (devido à restrição do formato, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos; presença de personagens fixos ou não; narrativa com desfecho inesperado no final (RAMOS, 2010, p. 24).
Tiras seriadas	As tiras seriadas estão ligadas a uma história maior, só que é narrada em partes, assim como ocorre com as telenovelas. Cada tira traz um capítulo diário interligado a uma trama maior; se as tiras forem acompanhadas em sequência, funcionam como uma história em quadrinhos mais longa (HQ). Por isso, é muito comum o material ser reunido posteriormente na forma de revistas ou livros (RAMOS, 2010, p. 26). Esse gênero quase não existe no Brasil, embora já tenha sido muito popular no país; ainda é

	produzido nos Estados Unidos e, até alguns anos atrás, na Argentina (op. cit., p. 27).
Tiras Cômicas seriadas	“Fica na exata fronteira que separa a tira cômica da tira seriada”: trata-se de um texto que usa elementos próprios às tiras cômicas, como o desfecho inesperado da narrativa e o efeito de humor, mas, ao mesmo tempo, a história é produzida em capítulos, assim como ocorre com a tira de aventuras (op. cit., p. 27).
Literatura em Quadrinhos	São adaptações de obras literárias em histórias em quadrinhos. Cirne (1990, p. 31) ressalta que a transposição da literatura para o mundo dos quadrinhos “implica uma série de questões ligadas à intersemiotividade das propostas semânticas, estéticas, informacionais”, ou seja, transpor uma obra literária para os quadrinhos significa assumir os códigos de uma outra linguagem.
WebComics/ HQtrônica	Quadrinhos publicados na internet, ricos em diferentes recursos de linguagem. São “trabalhos que unem um (ou mais) dos códigos da linguagem tradicional das HQs no suporte papel, com uma (ou mais) das novas possibilidades abertas pela hipermídia”, definição que exclui as HQs que são simplesmente digitalizadas (FRANCO, 2012, p. 233). De acordo com Franco (op. cit., p. 234-235), tais quadrinhos podem apresentar: animação, interatividade, diagramação dinâmica, trilha sonora, efeitos sonoros, tela infinita, narrativa multilinear.
	Nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa, que são “caracterizadas por suas tiragens astronômicas e por um estilo peculiar de desenho e produção” (LUYTEN, 2012, p. 9). Nas últimas décadas, o mangá, de origem oriental, tem cada vez mais ganhado notoriedade no mundo ocidental. De acordo com

Mangá	Luyten (2003), foram os desenhos animados, os animês, que deram grande difusão ao conhecimento dos mangás, quando as editoras japonesas e os estúdios de cinema e animação começaram a fazer contratos em grande escala com vários países ocidentais.
--------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Xavier (2017, p. 9 e 10)

Acreditamos que a tabela facilita a compreensão em relação aos gêneros quadrinísticos, de maneira a identificá-los mais facilmente pelas características dos gêneros disponibilizadas no quadro. Portanto, respondendo à nossa pergunta, assumimos que os quadrinhos não são literatura, são uma forma de arte diferente e, conseqüentemente, possuem uma linguagem própria. Porém, assim como outras formas de arte híbridas, os quadrinhos possuem características de outras formas de arte, como da pintura, da fotografia, do cinema e da literatura, por exemplo. Da literatura, os quadrinhos “pegam emprestado” a narrativa, a escrita, principalmente em discurso direto, e o suporte, por exemplo. Porém, esses elementos, diferentemente do que acontece na literatura, precisam estar ligados a uma imagem.

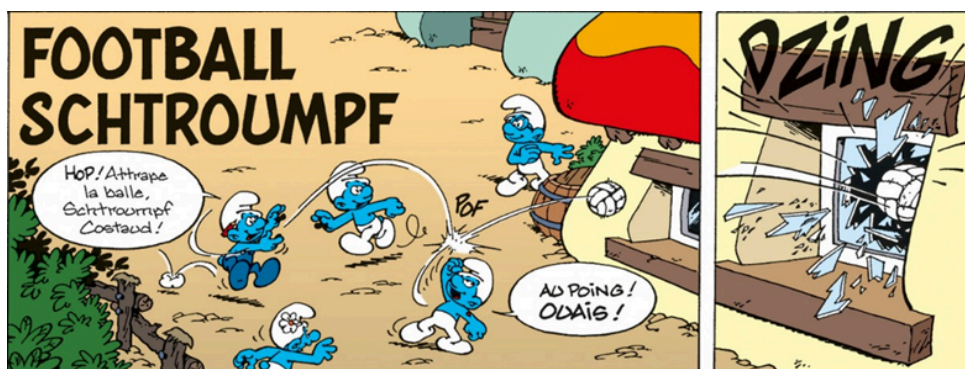
Para exemplificar a “independência” do gênero, trouxemos um quadrinho do artista belga Pierre Culliford, mais conhecido como Peyo. O autor nasceu em 1928 e faleceu em 1992, deixando como legado uma das histórias em quadrinhos mais conhecidas da atualidade. Mesmo sendo uma obra do século passado, ainda hoje vemos adaptações das suas obras nos mais diversos formatos, como desenhos animados e longa metragens *live-action*. Seus personagens mais conhecidos, inclusive no Brasil, são *Les Schtroumpfs* (Os Smurfs, no Brasil). Após a sua morte, alguns álbuns foram feitos com ajuda de seu filho e publicados pela editora Lombard.

Escolhemos o álbum *“L’univers des Schtroumpfs - Les schtroumpfs font du sport”* (O universo dos Smurfs - Os Smurfs fazem esportes, tradução nossa) para o nosso exemplo. Neste álbum, temos um conjunto de seis pequenas histórias que possuem de 5 a 8 páginas, tratando da temática do esporte. Nele, temos diversos

elementos paratextuais que trabalham na construção de sentido, como: os balões, os quadros, as imagens com suas expressões e ícones e as fontes.

Todos esses elementos concorrem para a construção de sentido, principalmente quando temos palavras desconhecidas pelo interlocutor, como é o caso de algumas palavras que são apresentadas na história:

Imagem 10: Os Smurfs iniciam um jogo com a bola



Fonte: (Peyo, 2015, p. 1)

Já nos dois primeiros quadros, vemos diversos elementos que contextualizam as falas dos balões, como o ambiente em que estão, as expressões dos personagens, os ícones, as onomatopeias e os balões em si. Esses elementos não estão presentes na literatura, por exemplo. Os ícones, estão sendo usados, neste caso, para passar uma ideia de movimento e de continuidade no quadrinho, já que podemos assumir que a fala do primeiro balão foi reproduzida quando a bola ainda estava na mão do personagem. Mesmo o leitor que entra em contato com o universo desse quadrinho pela primeira vez, se já possui um letramento no gênero, consegue entender o contexto das falas.

Se continuarmos a leitura, veremos que o autor introduz uma palavra inventada, “*schtroumpfe*”, no quadrinho. Ora, se se trata de uma palavra inventada, então como o leitor compreenderá o texto, já que estamos diante de uma palavra que não está presente no círculo social do leitor, tendo seu significado acordado por um único indivíduo (o criador da HQ)?

Imagem 11: Papai Smurf sai do laboratório e reclama com os outros Smurfs

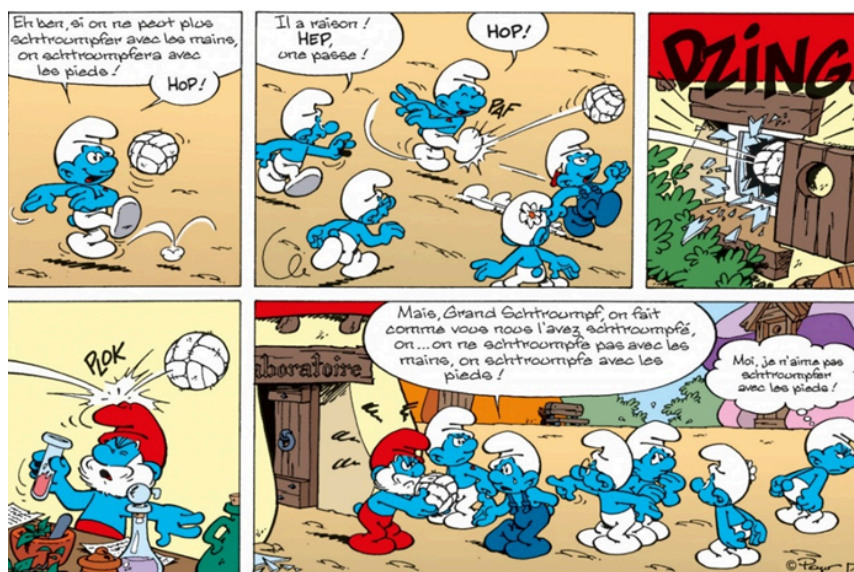


Fonte: (Peyo, 2015, p. 1)

Neste caso, o sentido só pode ser compreendido por conta do contexto, dado pela junção do texto, com a imagem. O leitor, ao ler o texto do segundo quadrinho já sabe em que contexto ele está inserido. Os personagens jogavam a bola no primeiro quadrinho e faziam isto com as mãos. Neste momento, a atitude do leitor é totalmente responsiva e tenta encontrar uma *contrapalavra* à palavra do personagem, ou seja, o leitor procura uma palavra (do seu conjunto de palavras definido socialmente) que corresponda à palavra do personagem naquele contexto. Desta forma, o sentido é conduzido para alguns verbos como “frapper (bater)”, “jouer (jogar)”, já que era isso que os personagens faziam com a bola nos quadrinhos anteriores.

Poderíamos pensar, portanto, que o significado do verbo “schtroumpfer” ou “smurfar” já estaria definido, ou seja, dicionarizado. Porém, esse verbo tende a ter significados diferentes em contextos diferentes. Em outro quadro, podemos observar que esta palavra apresenta significados diferentes

Imagem 12: Os Smurfs voltam a jogar bola



Fonte: (Peyo, 2015, p. 1)

Vemos nestes quadrinhos que o verbo “schtroumpfer (smurfar)”, retomou o seu significado anterior, mas também adquiriu outros significados, como “dire (dizer)”, “parler (falar)”, “alerter (alertar)”, “recommander (recomendar)”, “prevenir (prevenir)”, “informer (informar)”, entre outros. Vemos que todas essas palavras podem ser encaixadas nesse contexto, sem prejuízo de sentido para o quadrinho.

Dessa forma, podemos observar a independência dos quadrinhos como arte, pois, apesar de existirem quadrinhos sem escrita, não existem quadrinhos sem imagem, o que definiria uma característica indispensável para esse tipo de arte. Entretanto, mesmo quando não há texto escrito, os quadrinhos não se afastam da literatura, pois ainda há narrativa.

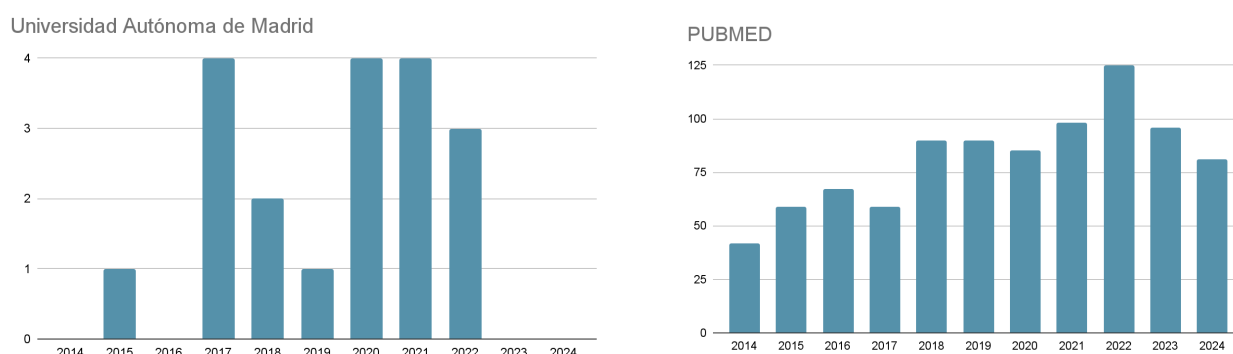
Essa discussão, porém, ainda está longe de se esgotar, pois, com a inserção dos quadrinhos na sala de aula e na academia, houve um aumento no número de pesquisas sobre este gênero nas mais variadas áreas de conhecimento, como veremos no próximo tópico.

2.5 TRABALHOS QUADRINÍSTICOS NA SALA DE AULA: UMA DÉCADA DE TRABALHOS ACADÊMICOS (2014-2024)

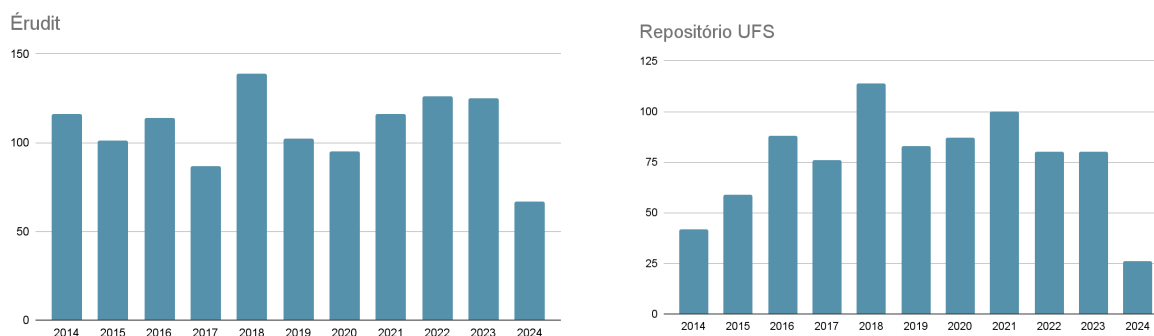
Neste subtópico, apresentaremos algumas pesquisas que utilizam os quadrinhos em sala de aula. Esses trabalhos foram selecionados a partir de uma pesquisa feita em plataformas de repositórios online como UAM Journals, Érudit, Repositório da UFS e Pubmed. A escolha desses motores de busca se deu por conta das línguas em que se encontram escritas a maior parte dos trabalhos disponíveis nesses sites: espanhol, francês, português e inglês, respectivamente. Desta forma, conseguimos encontrar trabalhos que estavam disponíveis somente em uma determinada língua, ampliando, assim, o nosso campo de busca. A palavra chave que foi utilizada para encontrar as pesquisas foi “quadrinhos”, no site do repositório da UFS, e suas respectivas traduções na língua espanhola, inglesa e francesa, a saber: “cómic”, “comics” e “bande dessinée”, sendo a tradução espanhola utilizada no site da UAM, a inglesa no site Pubmed e a francesa no site Érudit .

Além disso, foi utilizado o filtro de 10 anos, a contar da presente data, para que tivéssemos ciência dos trabalhos mais recentes na área de quadrinhos. Logo, limitamos nossa busca e chegamos aos seguintes gráficos que relacionam a quantidade de trabalhos encontrados em determinado ano:

Gráfico 1: Trabalhos encontrados nas plataformas UAM e PUBMED

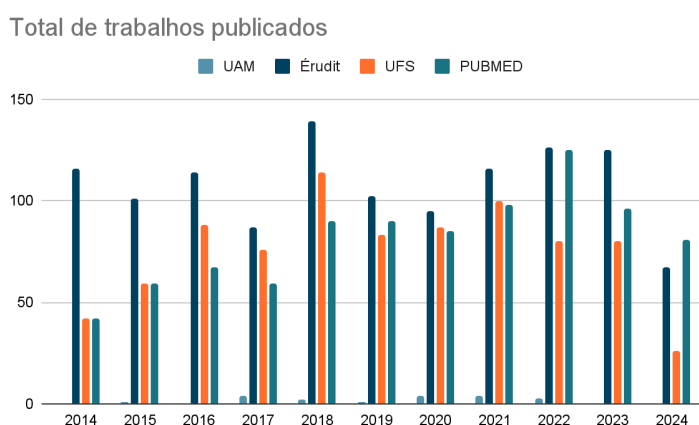


Fonte: O autor (2025)

Gráfico 2: Trabalhos encontrados nas plataformas ÉRUDIT e Repositório UFS

Fonte: O autor (2025)

Observa-se, portanto, após a análise dos gráficos acima, uma diminuição na publicação de trabalhos sobre quadrinhos nos últimos dois anos. Vê-se, igualmente, um aumento no número de trabalhos no período da pandemia COVID-19 (2020-2022). Buscando apresentar a totalidade dos 4 gráficos anteriores, decidimos elaborar o gráfico 5, que nos apresenta os seguintes resultados analisados por nós:

Gráfico 3: Trabalhos encontrados em 4 plataformas

Fonte: O autor (2025)

Analisando o gráfico 5, constata-se que a plataforma Érudit, plataforma francófona, lidera em quantidade de trabalhos sobre quadrinhos. Tal constatação pode ser explicada pela cultura da “BD” (Bande dessinée) em alguns países

francófonos, intensificada, em partes, pelo ministério da cultura da França em 2019, ao anunciar uma intensificação da política pública em favor dos quadrinhos (Ministère de la culture)¹⁷.

Dando continuidade à busca da presença das HQ's em pesquisas nacionais e internacionais, selecionamos trabalhos que envolvessem ou a temática da educação, ou a da interculturalidade ou a da leitura quadrinística, temáticas de interesse da nossa pesquisa. Desse modo, chegamos aos trabalhos de Santos Júnior e De Araújo (2022), *Tendências conceituais e metodológicas adotadas no ensino-aprendizagem de língua inglesa através de histórias em quadrinhos*; Diamond et al. (2021), *Developing pandemic comics for youth audiences*; Soto (2019) *El uso del cómic en el aula de Francés como Lengua Extranjera (FLE)*; Whiting (2019), *Comics as Reflection: In opposition to formulaic recipes for reflective processes*; e Jacquet e Côté (2014), *L'utilisation de la bande dessinée en salle de classe : un outil de formation interculturelle critique*;

O texto de Santos Júnior e De Araújo (2022) é uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) de trabalhos feitos sobre o ensino-aprendizagem através dos quadrinhos nas aulas de inglês. Os artigos foram selecionados por meio de critérios de inclusão e exclusão, fazendo com que as autoras chegassem a 24 trabalhos a serem analisados. Esses trabalhos, por sua vez, tratam da utilização de Histórias em Quadrinhos (HQ's) nas salas de aula de Inglês Língua Estrangeira.

Já o trabalho de Diamond et al. (2021), foi escrito durante a pandemia do COVID-19 e teve como objetivo criar uma história em quadrinhos científica que mostrasse aos alunos as descobertas sobre o CORONAVIRUS até aquele momento. Para isso, os autores contaram com a ajuda do desenhista Bob Hall, que trabalhou para Marvel, DC, e Valiant Comics, desenhando personagens como The Avengers (Os vingadores), Thor, Spider-man (Homem-aranha), The Fantastic Four (O quarteto fantástico), Batman, Shadowman, and Doctor Doom (Doutor Destino). Hall, por sua vez, contou com a ajuda dos desenhistas Bob Camp, mais conhecido pelo seu trabalho na Nickelodeon com The Ren and Stimpy Show, e o artista e membro da tribo Winnebago do Nebraska, Henry Payer. Eles também contaram com a participação de virologistas para assegurar a pertinência e a veracidade das informações. Assim, eles criaram três revistas em quadrinhos "C'rona comix I",

¹⁷ Disponível em: <https://www.culture.gouv.fr/themes/bande-dessinee>. Acesso em 27 de junho de 2025.

“C’rona comix II” e “Tribal C’rona comix”, mostrando aos jovens, em sala de aula informações científicas por meio de HQ’s.

O artigo de Soto (2019), por sua vez, começa mostrando a importância do utilização dos quadrinhos em sala de aula, citando o documento que rege o ensino do Francês língua estrangeira (FLE), o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. Em seguida, a autora fala sobre a dificuldade de definir a origem das HQ’s, já que também não há uma unanimidade quanto à definição terminológica do gênero. Após este breve panorama, a autora apresenta algumas das diversas formas de se trabalhar este gênero em sala de aula, passando por estereótipos e chegando até à interculturalidade presente nas obras quadrinísticas.

O trabalho de Whiting (2019) também fala sobre a importância de se trabalhar com histórias em quadrinhos na educação. Porém, desta vez, as atividades propostas pelo autor se destinam a graduandos e pós graduandos em medicina. O autor acredita que os quadrinhos sejam uma ótima ferramenta de expressão de experiências laborais:

“Diferentemente das abordagens padronizadas e formais, os quadrinhos promovem um ótimo método, misturando de maneira congruente múltiplas abordagens para a reflexão, bem como promove um processo de reflexão legítimo e natural, que pode agradar também outros profissionais da saúde.” (Whiting, 2019, p.1) ¹⁸.

É exatamente para a reflexão que gostaríamos de utilizar o nosso *corpus*. Além disso, no corpo do trabalho, Whiting faz uma análise de sua própria produção sobre a experiência vivida durante a residência médica, o que nos mostra a versatilidade da utilização dos quadrinhos na educação, já que seu uso não está restrito às áreas das humanidades.

Além disso, Jacquet e Côté (2014), fazem um trabalho sobre o intercultural presente nas histórias em quadrinhos. Elas começam falando sobre o potencial intercultural presente nesse gênero, apesar de, tradicionalmente, as HQ’s serem alvo de diversas críticas e preconceitos infundados. Para as autoras, as Histórias em Quadrinhos são recursos multimodais que engajam os leitores, já que os leitores das BD 's têm mais chances de se tornarem leitores do que aqueles que não têm contato com o gênero. Em seguida, as autoras propõem uma pesquisa exploratória

¹⁸Trecho no original: In opposition to formal, standardized approaches to reflection, it is argued that comics can provide one such method, by meshing congruously with multiple approaches to reflection and, as such, promoting legitimate natural reflective processes, which may appeal to other health care professionals”. Tradução nossa.

a professores em formação inicial, para que eles analisem algumas HQ's selecionadas através de um quadro de análise criado por elas, que será mostrado mais a frente.

Por fim, podemos observar que há uma unanimidade entre os textos selecionados no que tange à importância da utilização dos quadrinhos em sala de aula. Todos os textos enxergam as HQ's como uma ótima ferramenta de aprendizagem e de reflexão sobre sua própria cultura e sobre as experiências profissionais vividas anteriormente. Além disso Jacquet e Côté (2014) enxergam a leitura quadrinística como um incentivador à leitura, principalmente nos meios menos favorecidos:

A HQ se apresenta igualmente como uma ferramenta didática multimodal engajadora tanto para meninas quanto para meninos - os quais são poucos motivados pela leitura de textos literários tradicionais (ministério da educação, do lazer e do esporte, 2009) - bem como para os alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos, onde o acesso aos livros pode ser mais restrito (Jacquet e Côté, 2014, p.153).¹⁹

Soto (2019) também diz que o ensino dos quadrinhos em sala de aula está totalmente de acordo com o que prevê o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), documento que rege o ensino de línguas estrangeiras na Europa e que também é utilizado para confecção de provas de proficiência como o DELF (Diploma de Estudos em Língua Francesa) e o DALF (Diploma Aprofundado em Língua Francesa):

(...) devemos colocar em evidência que o QECR advoga por uma metodologia focada na ação que trata de ensinar os alunos a não só se comunicar, mas também a adquirir os aspectos socioculturais ligados à aprendizagem linguística. Daí podemos afirmar que os quadrinhos apresentam um recurso didático privilegiado na medida que recria situações de comunicação e permite introduzir de maneira simultânea estruturas linguísticas, léxico e aspectos culturais. (Soto, 2019, p.147)²⁰

¹⁹Trecho no original: "La BD se présente également comme un outil didactique multimodal engageant pour les filles comme pour les garçons – lesquels sont souvent peu motivés par la lecture de textes littéraires traditionnels (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009) – ainsi que pour les apprenants issus de milieux sociaux défavorisés où l'accès aux livres pourrait être plus restreint." Tradução nossa.

²⁰Trecho no original: "(...) debemos poner de relieve que el MCER aboga por una metodología enfocada en la acción que trata de enseñar a los alumnos no sólo a comunicar, sino también a adquirir los aspectos socioculturales ligados al aprendizaje lingüístico. De ahí que podamos afirmar que el cómic presenta un recurso didáctico privilegiado en la media en la que recrea situaciones de comunicación y permite introducir de manera simultánea estructuras lingüísticas, léxico y aspectos socioculturales.

Dessa forma, segundo a autora, os quadrinhos, por representarem situações de comunicação, transformam-se em uma ótima ferramenta para se trabalhar em sala de aula, já que eles trabalham aspectos sócio-linguístico-culturais. Ela continua dizendo que analisar os quadrinhos em sala de aula apresenta uma cena pedagógica atrativa, pois trabalha as competências comunicativas e linguísticas simultaneamente. (Soto, 2019).

Quanto a Whiting (2019), ele diz que os quadrinhos incentivam a criatividade através dos “espaços” entre os quadrinhos, que chamamos de “sarjeta” ou “calha”. De Araújo (2013) define “calha” como o espaço que existe entre um quadro e outro. Porém, na maior parte das vezes, ela representará o ritmo de tempo de um quadro para o outro. Whiting diz que esses espaços

(...) requerem do leitor que ele faça conexões e construa sentido entre quadros separados para formar uma narrativa coerente. Esses são espaços para liminaridade - desorientação e ambiguidade - tanto para o leitor quanto para o autor, presentes na sólida estrutura do storyboard quadrinista. (Whiting, 2019, p. 2)²¹

Sendo assim, vemos que a HQ se apresenta como uma ferramenta de trabalho intercultural que incentiva a criatividade dos alunos em sala de aula. Além disso, Bolton-Gary (2012):

Cita algumas das características das HQs como elementos que favorecem o trabalho com o gênero, tais como, a união de imagens e palavras combinadas com o humor, podendo ser encontradas em uma variedade de contextos. As HQs foram utilizadas como exemplo humorístico do processamento de informação e abordagens meta-cognitivas; também como meio de despertar o interesse e para apresentar conceitos de uma maneira mais lúdica. Conectando conceitos e imagens, como nos quadrinhos, os alunos são capacitados a construir o conhecimento em mais de uma modalidade. (Bolton-Gary 2012, *apud* Santos Júnior e De Araújo, p. 10)

Ao se trabalhar com as histórias em quadrinhos, de acordo com Diamond *et al.* (2021), utilizamos um dos seus benefícios, que consiste em: levar os jovens a aprender sobre um determinado conteúdo que nem sempre lhes agrada.

Além disso, as maneiras de se trabalhar com as HQ's em sala de aula são inúmeras e os trabalhos que selecionamos nesta revisão nos dão ideias de algumas formas de trabalhar com elas em sala de aula. Jacket e Côté (2014), como já foi

²¹Trecho no original: “(...) require the reader to make connections and construct meaning between separate panels to form a coherent narrative. These are spaces for liminality—disorientation and ambiguity—for both the reader and the creator, in-between the solid structure of the paneled storyboard”. Tradução nossa.

dito, propõem uma atividade com os professores de francês língua estrangeira e francês língua materna em formação através de um quadro de análise de histórias em quadrinhos selecionadas por elas, apresentando os seguintes objetivos:

- 1) identificar os estereótipos; 2) refletir de maneira crítica sobre os valores, as crenças ou comportamentos apresentados; 3) fazer relações com sua própria cultura; 4) tomar consciência da heterogeneidade da/das cultura(s) francófona(s); 5) identificar diferentes registros de língua (Jacquet e Côté, 2014, p 155)²²

Após realizar a análise das HQ's, o professor em formação deveria escrever um texto sobre o grau de conforto/desconforto com algumas HQ's utilizadas, além de identificar as dificuldades particulares encontradas durante a análise das HQ's, bem como o que eles gostaram em relação à atividade proposta. Ao final, as autoras destacaram as seguintes dificuldades encontradas pelos estudantes: o registro da língua e os regionalismos, as diferenças de normas culturais, o “saber ser” e a busca pelo que é familiar. Isso quer dizer que, durante a leitura, os alunos em formação continuada tiveram dificuldades com palavras desconhecidas; com as diferenças culturais (O exemplo utilizado no artigo é a nudez presente nos quadrinhos, que gerou certo desconforto nos professores em formação, por não saberem como lidar com esse “tabu” em sala de aula); com a identificação de estereótipos (nesse ponto, os alunos não souberam identificar que um quadrinho, que tratava as culturas chinesa e japonesa como sendo a mesma, tratava-se da representação de uma cultura ficcional); e com a busca de novos desafios em sala de aula (os alunos tenderam a trabalhar com HQ's de fácil compreensão e que não fossem tão complexas e “polêmicas” a ponto de eles não saberem como trabalhá-las em sala de aula).

Soto (2019), por sua vez, propõe possibilidades pedagógicas, começando por um letramento no gênero quadrinho, através do léxico que compõe esse gênero e de como ele pode ser lido:

Consideramos, porém, que seria oportuno que, com o objetivo de criar uma sequência pedagógica que permita explorar o quadrinho nas dimensões lexicais, culturais, gramaticais e socioculturais, propuséssemos começar por uma fase de descobrimento em que o docente explique ou recorde como se lê um quadrinho, pois a leitura deste gênero literário no ocidente possuem um código que nem todos os estudantes conhecem previamente. Daí surge também a necessidade de explicar, em um primeiro momento, o

²² Trecho no original: “1) identifier les stéréotypes; 2) réfléchir de manière critique sur les valeurs, croyances ou comportements représentés; 3) faire des rapprochements avec leur propre culture; 4) prendre conscience de l'hétérogénéité de la / des culture(s) francophone(s); 5) identifier les différents registres de langues.” Tradução nossa.

léxico específico (balão, tirinha, tipo de plano, etc.) tanto na língua estrangeira quanto na língua materna (...). (Soto, 2019, p.147)²³

O letramento em quadrinhos é uma tarefa muito importante a se fazer antes de começar a se trabalhar quadrinhos em sala de aula, já que a falta de letramento quadrinístico pode levar à má compreensão da sequência narrativa.

A autora continua falando que as possibilidades pedagógicas de se trabalhar leitura, compreensão e interpretação de texto são inúmeras, dando como exemplo a utilização do quadrinho *Asterix e Obelix na Hispânia* (1969). Com esse quadrinho, a autora propõe atividades que vão desde analisar a estrutura da história em quadrinho até fazer uma lista com os estereótipos sobre a Espanha e investigar os estereótipos dos franceses na Espanha (2019, p. 148). A autora também recomenda a utilização da revista *À boire et à manger* (2012) e sua tradução para espanhol *A comer y a beber* (2012) e propõe atividades como a tradução das receitas e a preparação de pratos presentes na Graphic Novel. Ela cita ainda a possibilidade de comparar as receitas apresentadas com aquelas que são cozinhadas em casa e a criação de um menu e de uma lista de compras com os produtos das receitas. (2019). Por fim, Soto nos traz o quadrinho *Josephine* de Pénélope Bagieu, propondo as seguintes atividades:

(...) realizar tarefas e atividades relacionadas com as atividades cotidianas. Se nossa tarefa é ir às compras, podemos, por exemplo, fazer uma lista com o vocabulário de roupa que aparece em certo fragmento do quadrinho selecionado, utilizar essa informação em uma entrevista realizada com outro companheiro com o objetivo de saber quais são seus gostos em questões de moda, pedir informação em uma loja, elaborar um diálogo entre um vendedor e um comprador seguindo o modelo apresentado ou ainda ir mais além e descobrir os modelos de algum dos eventos de “tapete vermelho”, sejam atuais ou passados (Soto, 2019, p.149).²⁴

²³ Trecho no original: Consideramos, sin embargo, que sería oportuno que, con el objetivo de crear una secuencia pedagógica que permita explotar el cómic en las dimensiones léxica, gramática y sociocultural proponemos empezar por una fase de descubrimiento en la que el docente explique o recuerde cómo se lee un cómic, porque la lectura de este género literario en occidente conlleva un código que no todos los estudiantes conocen previamente. De ahí surge también la necesidad de explicar en un primer momento el léxico específico (bocadillo, viñeta, tipo de plano, etc.) tanto en la lengua extranjera como en lengua materna (...).

²⁴Trecho no original: (...) realizar tareas y actividades relacionadas con las actividades cotidianas. Si nuestra tarea es ir de compras, podemos, por ejemplo: hacer una lista con el vocabulario de la ropa que aparece en el fragmento del cómic seleccionado, utilizar esta información en una entrevista realizada a otro compañero con el objetivo de saber cuáles son sus gustos en cuestiones de moda, pedir información en una tienda, elaborar un diálogo entre un vendedor y un comprador siguiendo el modelo presentado o incluso ir más allá y describir los modelos de alguno de los eventos de alfombra roja, ya sea actuales o pasados. Tradução nossa.

Desta forma, o professor consegue trabalhar, em sala de aula, todas as cinco competências, tendo como base a leitura quadrinística. Já a pesquisa de Diamond *et al.* (2021) aposta na criação de revistas em quadrinhos científicas para a transmissão de dados científicos de maneira lúdica. Além disso, os autores propõem uma história para os povos autóctones, com o intuito de levar a informação sobre a pandemia para locais que tinham poucos recursos para lutar contra o vírus. Para isso, eles passaram pelos seguintes passos:

Desenvolvimento do personagem, criação da narrativa e escrita do script, esboço do layout, reajuste e alinhamento das imagens sequenciais e script, tintagem, inserção de textos com balões, revisão e, quando necessário, pintura. (Diamond *et al.* 2021, p.4)²⁵.

Todo o processo de criação foi feito pelo time de criação, de estudantes da graduação, virologistas e representantes das comunidades dos povos indígenas. Em estudos prévios do mesmo grupo, já havia sido constatado que estudantes que leram quadrinhos científicos ficcionais apresentaram o mesmo nível de conhecimento que aqueles aos quais foram apresentados ensaios não ficcionais sobre o mesmo assunto. (idem, 2021).

Ao aplicarem os quadrinhos criados por eles em salas de aula do ensino médio nos Estados Unidos, a maioria dos alunos disse que os quadrinhos eram fáceis de entender. Porém, cerca de 20% dos alunos acharam “chato” e 10% acharam confuso. Desta forma os autores concluíram que:

(...) os quadrinhos podem ser uma ferramenta efetiva para ajudar jovens a entender a biologia de uma pandemia enquanto ela está acontecendo. Mas uma avaliação preliminar também nos traz um lembrete de que uma metodologia “genérica” para a educação na pandemia pode não ser a melhor metodologia. (Diamond *et al.* 2021, p. 7)²⁶

Já o trabalho de Whiting (2019) se preocupou com a criação de histórias em quadrinhos por alunos da residência médica. Nesse exercício, o pesquisador propôs a criação de um quadrinho para retratar experiências vividas durante o exercício em um hospital geriátrico. Ele diz que a produção de quadrinhos pode ser uma forma de

²⁵Trecho no original: “character development, narrative outline and script writing, rough story layout, readjustment and alignment of sequential graphics and script, inking, insertion of text balloons, proofing, and where needed, coloring”. Tradução nossa.

²⁶Trecho no original: “(...) comics can be an effective medium for helping youth understand the biology of a pandemic while it is occurring. But the preliminary evaluation findings also provide a reminder that a one-size-fits all approach to pandemic education is not likely to be the most successful strategy.”. Tradução nossa.

reflexão divertida e agradável e que eles dão liberdade aos residentes, para que eles explorem diferentes maneiras de pensar, atuar em um meio informal e criativo (Whiting, 2019). Ele foca principalmente nas sarjetas, que podem ser “mensageiros invisíveis”, que carregam mensagens através de espaços vazios. Esses espaços fazem com os leitores processem a informação, façam deduções e tirem conclusões sobre a história. Para ele, os quadrinhos podem chamar a atenção para situações do dia-a-dia, trazendo uma nova luz para essa situação que pode causar estranheza, ou seja, a criação de histórias em quadrinhos é uma ótima ferramenta para processamento das memórias empáticas (*idem*, 2019).

Para Kumagai e Wear:

(...) depois do estranhamento na literatura, os leitores ou a audiência são levados ao sentimento de desconforto e desestabilização, à não-familiaridade que os leva a refletir e reavaliar suas crenças, perspectivas, e conhecimentos assumidos (Kumagai e Wear, *apud*. Whiting, 2019, p.3).²⁷

É exatamente esse sentimento de desconforto e desestabilização que gostaríamos de despertar durante o trabalho com os quadrinhos de Akissi em sala de aula. William (*apud*. Whiting, 2019, p.3) descreve

(...) o quanto os quadrinhos podem criar um portal nas experiências individuais do autor, formando uma ponte empática entre o leitor e o autor. É evidente, portanto, que esse portal pode ser usado mentalmente para (re)visitar uma experiência anterior e acessar o entendimento empático requerido para se refletir efetivamente. (William, *apud*. Whiting, 2019, p.3)²⁸

Veremos o que o autor colocou como aproximação entre autor e leitor mais a frente quando falarmos sobre leitura subjetiva, leitura essa que cria o portal para revisitar as experiências anteriores e criar novas a partir do encontro entre subjetividade e leitura.

Para concluir, o autor diz que a criação dos quadrinhos para retratar suas experiências na residência médica serviu como uma ótima ferramenta de reflexão. Ele pôde “identificar os problemas do cotidiano”, “sinalizar e selecionar hipóteses” e “elaborar mentalmente essas hipóteses”. Além disso, a criação da história o permitiu revisitar a memória de um jeito menos assustador e traumático.

²⁷Trecho no original: “(...)after estrangement in literature, the readers or audience members are led to a feeling of disquiet and discomfort, the unfamiliarity of which prompts them to reflect on and reevaluate their beliefs, perspectives, and assumed knowledge.” Tradução nossa.

²⁸Trecho no original: “(...) how comics can create a portal into the individual experiences of the author, forming an empathic bond between reader and author. It stands to reason that this portal can also be used to mentally re-enter a previous experience and access the required empathic understanding to reflect effectively.”. Tradução nossa.

As pesquisas analisadas, portanto, ajudaram-nos a compreender a utilização dos quadrinhos em sala de aula como ferramenta de reflexão e aprendizagem. Observamos, primeiramente, que o quadrinho é uma ferramenta de aprendizagem e não pode ser visto apenas como recreação, diminuindo assim a importância e a relevância deste gênero. Por meio dos exemplos apresentados, compreendemos que existem inúmeras formas de se trabalhar com as HQ's e que vão muito além do trabalho lexical em língua estrangeira.

Os quadrinhos, desta forma, podem ser usados para trabalhar o intercultural, pontos de gramática, podem ser usados para que os alunos façam atividades do dia-a-dia, como cozinhar, refletem sobre os acontecimentos pessoais e profissionais de maneira mais leve e, claro, trabalhar o léxico. Essa lista não é exaustiva, há inúmeras outras possibilidades que não foram listadas nos trabalhos, como por exemplo, um trabalho interdisciplinar de quadrinhos, onde professores de diferentes disciplinas se engajam para trabalhar uma mesma história em quadrinhos de diferentes perspectivas. Além do professor de língua estrangeira poder trabalhar com as possibilidades que já listamos acima, o professor de geografia pode trabalhar os relevos de determinado país ou as questões geopolíticas presentes neste território. O professor de biologia pode falar sobre animais específicos da região onde o quadrinho se passa e as questões climáticas que o afetam. Esses são só alguns exemplos para vermos o quão rico, vasto e ainda inexplorado é o campo dos Quadrinhos na sala de aula.

Dentre os trabalhos analisados, o trabalho de Jacket & Côté (2014) e Diamond *et al.* foram os únicos que apresentaram as dificuldades de se trabalhar com este gênero em sala de aula. O primeiro trabalho mostrou o quanto os professores estão despreparados para lidar com algumas situações apresentadas nas histórias em quadrinhos e o segundo nos mostrou que nem todos os alunos foram adeptos à metodologia e às atividades propostas pelo professor. Porém, isso não diminui a importância dessa ferramenta de ensino. Devemos, portanto, 1) Procurar trabalhar os quadrinhos com professores em formação inicial para que possam estar aptos a trabalhá-los em sala de aula e 2) Procurar outras metodologias e outros recursos para trabalhar com aqueles alunos que não se adaptaram à metodologia de trabalho com as HQ's. Porém, acima de tudo, devemos sempre levar em consideração o sujeito que lê o quadrinho, para que possamos

identificar como e se ele se apropriou da obra trabalhada em sala de aula. Por isso, devemos nos aprofundar nos estudos do sujeito leitor, e é o que faremos a seguir.

2.6 QUE LUGAR DO SUJEITO LEITOR NA OBRA QUADRINÍSTICA?

No processo de leitura, o leitor é uma das peças fundamentais, pois é ele quem completa a obra, dando sentido a ela com a sua subjetividade. Sem o leitor, a obra não vive e é apenas um registro escrito de algo produzido pelo autor. Durante o processo de leitura, o ciclo “se fecha” e a obra se torna completa. Porém, esse processo se repete a cada nova leitura e a cada novo leitor. O sujeito leitor, segundo Langlade (2007) é:

O sujeito tal qual ele se manifesta quando, engajado em uma leitura, opera-se por meio dela reconfigurações de si. O sujeito leitor é um sujeito móvel, dinâmico que constroi, de leitura em leitura, sua identidade leitora. Ele é um sujeito reflexivo que se interroga sobre os seus engajamentos de leitor e sobre o emaranhado ficcional sob o qual ele aparece (Langlade, 2007, p. 72)²⁹

Portanto, o sujeito leitor é aquele que se engaja com a leitura e com a obra, tornando o processo de leitura um processo dinâmico. Já para Xypas (2018), o sujeito leitor é aquele que “apreende a Obra com sua experiência de vida, sua razão e sua emoção” (p. 15). Em outras palavras, o **sujeito leitor** é aquele que é transformado pela obra que lê e que, ao mesmo tempo, transforma o texto que lê por meio da sua singularidade. Essa interação do leitor com a obra pode ser observada de diferentes formas como por exemplo por meio dos jornais de leitura e da autobiografia do leitor (Xypas, 2018). Porém, compreendemos também essa interação através dos gestos mimetizados pelo leitor durante uma leitura e de desenhos feitos após uma leitura, por exemplo.

Sendo assim, o leitor, ao contrário do que se pensava antigamente, não toma uma postura passiva durante a leitura, mas ele também é parte construtora dessa obra. Ele a constroi por meio de suas vivências, experiências, sua cultura, seus saberes e suas outras leituras. Langlade (2008), no seu artigo *Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire* (Atividade ficcionalizante do

²⁹ Trecho no original: “Le sujet tel qu’il se manifeste quand, engagé dans une lecture, s’opère à travers celle-ci des reconfigurations de soi. Le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique qui construit de lecture en lecture son identité lectorale. Il est un sujet réflexif qui s’interroge sur ses engagements de lecteur et sur les bigarrures fictionnelles sous lesquelles il apparaît.”. Tradução nossa.

leitor e dispositivo do imaginário, tradução nossa), a partir destas ideias, apresenta-nos alguns outros conceitos, que pensamos ser interessantes para contribuir com o trabalho de leitura em sala de aula. Um desses conceitos é o de **atividade ficcionalizante**, que, segundo o autor, seria:

Os deslocamentos de ficcionalidade aos quais ele [o leitor] procede investindo, transformando e singularizando o conteúdo ficcional de uma obra constitui o modo de inserção do imaginário na obra e o modo de assimilação imaginária da obra pelo leitor.³⁰ (Langlade, 2008, p. 46)

Logo, podemos definir a **atividade ficcionalizante** como sendo o modo como o leitor transforma aquilo que ele lê com a sua singularidade, sua subjetividade. Isso significa que uma obra nunca seria igual a outra e nem mesmo seria possível que um leitor lesse uma obra da mesma maneira mais de uma vez. Assim como disse o filósofo Heráclito:

Não se pode descer duas vezes o mesmo rio, e não se pode tocar duas vezes uma substância mortal no mesmo estado, pois por causa da impetuosidade e da velocidade da mudança, ela se dispersa e se reúne, vem e vai. (...) Nós descemos e não descemos pelo mesmo rio, nós próprios somos e não somos (Heráclito *apud* Godoy, dados indisponíveis).

Isso quer dizer que somos tão fluidos quanto um rio, no que tange às experiências, e, mesmo que venhamos a ler o mesmo texto duas vezes, nossas novas experiências, ao refletirem no texto, vão gerar imagens totalmente novas. As experiências do leitor e a obra em si formam um conjunto inseparável, ou seja, o leitor é parte fundamental para a completude da obra. Nas palavras do autor: “Uma obra só existe verdadeiramente quando o leitor dá sua última forma, imaginando conscientemente ou inconscientemente, uma multiplicidade de dados ficcionais novos.”³¹ (Langlade, 2008, p. 47). Ao resultado em “imagem” (ou em imaginação) dessa experiência de leitura damos o nome de **dispositivo de leitura**. Para ele: “o ‘Texto do leitor’ (...) é constituído pelo que [ele] prop[õe] chamar de um ‘dispositivo

³⁰Trecho no original: “Je souhaite d’abord mettre en évidence que l’activité fictionnalisante du lecteur — c’est-à-dire les déplacements de fictionnalité auxquels il procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d’une œuvre — constitue le mode d’insertion de l’imaginaire du lecteur dans l’œuvre et le mode d’assimilation de l’imaginaire de l’œuvre par le lecteur.”. Tradução nossa.

³¹ Trecho no original: “Une œuvre n’existe véritablement que lorsqu’un lecteur lui donne sa forme ultime en imaginant, consciemment ou inconsciemment, une multitude de données fictionnelles nouvelles”. Tradução nossa.

de leitura', que revela, suporta e configura o imaginário mestiço e móvel da obra singularizada por uma experiência de leitura" (Langlade, 2008, p.46). Desta forma, o **dispositivo de leitura** seria, em outras palavras, o lugar de junção da "bagagem" trazida pelo texto literário e da "bagagem" trazida pelo leitor, transformando a obra num texto totalmente novo. Ele continua dizendo:

As paisagens variadas que as obras colocam à disposição do leitor (...) sofrem redistribuições sob o efeito de pré-disposições vindas do seu imaginário íntimo, enquanto que, ao mesmo tempo, esse imaginário do leitor é trabalhado pelas paisagens literárias que ele descobre e que ele dispõe no seu universo íntimo. Um dispositivo de leitura aparece assim como um holograma que nasce da superposição da projeção do imaginário sobre a obra e do reflexo que o imaginário da obra transmite ao leitor.³² (Langlade, 2008, p.50)

Portanto, o dispositivo de leitura seria o "holograma" que o imaginário do leitor projeta sobre a obra. Porém, nesta relação recíproca, a obra se encaixa na realidade do leitor. É o que chamaremos com Langlade de **coerência mimética**:

Lembremos, porém, que o imaginário do leitor participa da instalação da coerência mimética da obra, ou seja, das relações de causalidade que ele estabelece entre os diversos eventos e as ações dos personagens. Essa coerência mimética da obra nos leva a uma representação do real - e então a um imaginário - que o leitor elabora através da sua experiência de mundo e do conhecimento dos esquemas culturais variados (estereótipos literários, lugares comuns culturais, motivos recorrentes, etc.) (Langlade, 2008, p. 53,54)³³

Isso quer dizer que o dispositivo de leitura é limitado pelo contexto sócio-histórico do leitor, ou seja, o dispositivo de leitura deve respeitar a coerência mimética. Langlade (2008), neste mesmo artigo, nos mostra a atividade ficcionalizante em ação por meio do **texto do leitor** de Michel Tremblay que, ao ler o conto da *Branca de neve e os sete anões*, sentia-se desolado por não saber o que aconteceu com os sete anões, após a princesa encontrar seu príncipe encantado:

³² Trecho no original: "Les paysages variés que les œuvres mettent à la disposition du lecteur (...) subissent des re-dispositions sous l'effet de pré-dispositions issues de son imaginaire intime, alors que, dans le même temps, cet imaginaire du lecteur est travaillé par les paysages littéraires qu'il découvre et qu'il transpose dans son univers intime. Un dispositif de lecture apparaît ainsi comme l'hologramme qui naît de la superposition de la projection de l'imaginaire du lecteur sur l'œuvre et du reflet que l'imaginaire de l'œuvre renvoie sur le lecteur". Tradução nossa.

³³Trecho no original: "Rappelons cependant que l'imaginaire du lecteur participe à l'installation de la cohérence mimétique de l'œuvre, c'est-à-dire aux relations de causalité qu'il est en mesure d'établir entre les divers événements et les actions des personnages. Cette cohérence mimétique renvoie à une représentation du réel — et donc à un imaginaire — que le lecteur élabore à travers son expérience du monde et la connaissance de schèmes culturels variés (stéréotypes littéraires, lieux communs culturels, motifs récurrents, etc.)". Tradução nossa.

Eu tentava imaginar a noite dos sete anões após a partida do seu amor. (...) Eu não imaginava tudo, longe disso. Eu me inspirava naquilo que eu lia, nos filmes que eu tinha visto na minha vida, (...) eu fazia a fada do Pinóquio intervir, a madrasta da Aurora, a criança mártir, a baleia de Moby Dick, o gato de botas e Yvan o intrépido, Peter Pan, e Mickey Mouse, Hitler e Rintintim. (Tremblay, 1992, p. 113 apud Langlade, 2008, p. 48)³⁴

Vemos nessa citação que a atividade ficcionalizante se dá por meio do repertório cultural, da vivência do leitor, de tudo aquilo que ele leu, ouviu, viu: “Os estereótipos culturais, os motivos recorrentes, os cenários diversos... são imbricados numa atividade ficcionalizante que coloca em relação o imaginário do leitor e o da obra”³⁵ (Langlade, 2008, p. 48). Logo, não é somente a obra que age sobre o imaginário do leitor, mas há uma relação de reciprocidade, ou seja, o leitor também transforma a obra e a completa. Esse diálogo entre leitor e obra também pode ser feito por meio do **juízo moral**, que seria o julgamento feito pelo leitor sobre as ações dos personagens, a partir das suas experiências. Para Langlade (2008, p. 52), “o imaginário do leitor é igualmente ativado pela confrontação do seu sistema de valores com o conteúdo da obra”³⁶, ou seja, o leitor também interage e modifica a obra por meio do seu sistema de valores. Não só os valores podem ser evocados durante a leitura literária, mas também os sentimentos, por meio da **ativação fantasiosa**.

Por vezes, essa confrontação de sentimentos e valores é previamente pensada pelo autor da obra por meio do que Freud descreve como **relação estética** que seria a maneira como o autor, por meio da obra, instiga aquele que aprecia a arte:

O criador da arte [...] nos seduz [...] pelo benefício do prazer estético que ele nos oferece na representação de suas fantasias. Chamamos recompensa de sedução, ou prazer preliminar, um aparelho benéfico de prazer que nos é oferecido afim de permitir a liberação de um prazer

³⁴ Trecho no original: “J’essayais d’imaginer la soirée des sept nains après le départ de leur amour. [...] Je n’imaginai pas tout, loin de là. Je m’inspirais de ce que je lisais, de tous les films que j’avais vus dans ma vie, [...] je faisais intervenir la bonne fée de Pinocchio, la marâtre d’Aurore, l’enfant martyre, la baleine de Moby Dick, le Chat botté et yvan l’intrépide, Peter Pan, et Mickey Mouse, Hitler et Rintintin”. Tradução nossa.

³⁵ Trecho no original: “Des stéréotypes culturels, des motifs récurrents, des scénarios divers... sont enrôlés dans une activité fictionnalisante qui met en réseau l’imaginaire du lecteur et celui de l’œuvre”. Tradução nossa.

³⁶ Trecho no original: “l’imaginaire du lecteur est également activé par la confrontation de son système de valeurs avec le contenu d’une œuvre”. Tradução nossa.

superior que emana de fontes psíquicas bem mais profundas.³⁷ (Freud, 1980, p. 80,81 apud Langlade, 2008, p. 54)

Isso quer dizer que, no “movimento” da leitura literária, a relação estética deve estar presente, instigando o leitor a trabalhar a obra com o seu imaginário, ou seja, o leitor deve se manter interessado por aquilo que lê. Entendendo a complexidade sobre a atividade ficcionalizante proposta por Langlade, e por uma preocupação didática, apresentamos os conceitos essenciais, segundo o nosso entendimento sobre a atividade ficcionalizante na leitura do texto de arte. Como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 3: Proposta para os conceitos sobre a atividade ficcionalizante

Conceito	Definição
Sujeito Leitor	Aquele que lê, transforma e é transformado pela leitura.
Texto do leitor	Aquilo que pode ser observado, lido ou ouvido como resultado da interação entre o leitor e a obra.
Dispositivo de leitura	Lugar de encontro entre aquilo que é projetado pela obra e daquilo que é projetado pelo imaginário do leitor, ou seja, a junção entre aquilo que a obra oferece e aquilo que o leitor imagina.
Atividade ficcionalizante	Modo como o leitor transforma aquilo que lê, por meio da sua singularidade.
Coerência mimética	Representação da realidade de uma obra por meio do conhecimento de mundo do leitor.
Julgamento moral	Julgamento das ações dos personagens de uma obra feita pelo leitor.
Ativação fantasiosa	Sentimentos que a obra evoca no leitor, no momento da leitura.
Relação estética	Instigação estética provocada pelo autor da obra, que faz com que o leitor se interesse por ela.

Fonte: Elaborado a partir dos textos de Langlade (2008, p. 45-65)

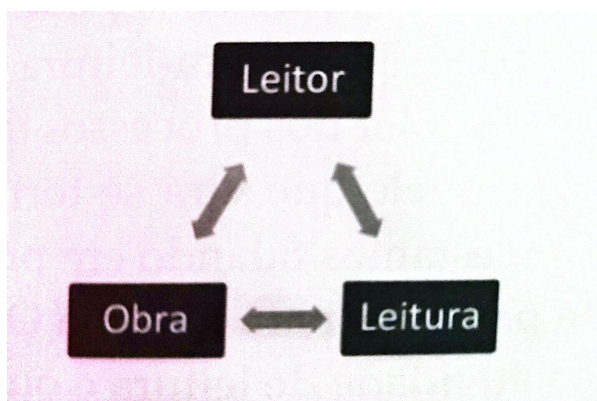
³⁷Trecho no original: “le créateur d’art [...] nous séduit [...] par un bénéfice de plaisir esthétique qu’il nous offre dans la représentation de ses fantasmes. On appelle prime de séduction, ou plaisir préliminaire, un pareil bénéfice de plaisir qui nous est offert afin de permettre la libération d’une jouissance supérieure émanant de sources psychiques bien plus profondes”. Tradução nossa.

Por meio desse jogo de relações entre a obra e o leitor, proporcionado pela leitura literária, conforme vimos anteriormente, a obra se torna completa e o leitor é transformado. Xypas (2018) sugere chamar este leitor transformado de *alterleitor* (*alter-* outro em Latim), já que, para a autora, é interessante entender o leitor em suas três fases: antes, durante e depois da leitura (p. 54):

Aqui sugerimos, entretanto, que *alter* suscite o leitor com seu outro-diferente, modificado, modulado, diverso. Indo mais além, propomos a junção do prefixo *alter* + leitor doravante *alterleitor* que definimos como leitor real porque perto de si mesmo desafiando-se entre limites e fronteiras, descobrindo-se entre sensações e desafios (Xypas, 2018, p.54)

A partir dessa teoria, a autora nos apresenta a seguinte imagem, que representa a relação entre os elementos participantes desta dinâmica:

imagem 13: Quadro tríade leitor/obra/leitura



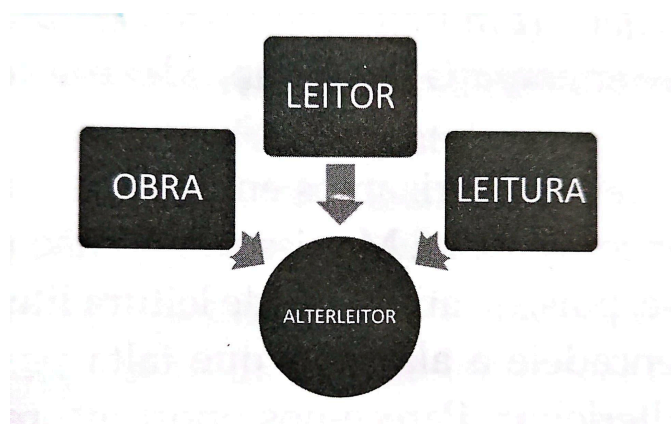
Fonte: (Xypas, 2018, p.55)

Todos os elementos acima, de acordo com a autora, são essenciais para a transformação do leitor em *alterleitor*:

Ressaltamos o valor dado aos três elementos ao redor dele [do *alterleitor*] indicando que ele só pode ser constituído a partir desta tríade - leitor-Obra-leitura - dinâmica que buscamos compreender nos processos do investimento do imaginário daquele que virá a se tornar um *alterleitor*. Assim nos parece claro que partimos para ler uma Obra como leitor e só depois da atividade de leitura é que nos tornamos um *alterleitor*, leitor diferente e um outro de si mesmo. (Xypas, 2018, p.57)

Desta forma, para ilustrar a formação do *alterleitor*, a autora nos apresenta a imagem a seguir com os elementos que “fundamentam a formação do *alterleitor*”:

Imagem 14: A formação do conceito do alterleitor



Fonte: (Xypas, 2018, p.56)

Por meio desta representação visual, podemos ver que obra/leitor/leitura influenciam a transformação do leitor em *alterleitor*. Porém, para nós não é suficiente apenas constatar essa mudança, mas verificá-la e analisá-la e é justamente isso que iremos fazer neste trabalho. Xypas (2018) continua dizendo que podemos acompanhar esta transformação por intermédio do “texto do leitor” e entendemos o texto como um “lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade (...) Como toda peça de linguagem, como todo objeto simbólico, o texto é objeto de interpretação” (Orlandi, 2012, p.117).

Xypas (2018) diz que esses textos se manifestam de, no mínimo, duas maneiras: a *perceptível não-analisável* e a outra *perceptível-analisável*. A primeira nem mesmo o leitor por vezes percebe, pois permanece no seu íntimo:

Ele, o leitor, é impotente face às emoções que sente diante do que lê porque não consegue nomeá-las (...) desta leitura, o sujeito leitor guarda algo que desconhece, mas (quase) sempre desabrocha quando lê um texto que lhe emociona. (Xypas, 2018, p.47)

Essa manifestação, como nem mesmo o próprio leitor a percebe, não é o foco de nossa pesquisa. Entretanto, a segunda, é “um saber consciente da dimensão afetiva” e “uma dimensão clara da percepção analisável na obra”, ou seja, seria a exteriorização do sentimento provocado pela obra e é essa que nos interessa. Xypas (2018) continua:

É, por exemplo, tão importante no plano didático quando o aluno verbaliza seus sentimentos em relação ao lido, como quando um aluno nos disse: ‘(...) não, professora, não é possível, aquele personagem era meu pai! Até as mesmas frases!’ A ênfase nessa empatia poderia ter freado o aluno na

leitura, mas ele disse: ‘continuei, mesmo não gostando da história. Queria continuar a descobrir aquela conversa do personagem tão parecido com o meu pai’ Como se quisesse dizer que gostou de ter dialogado com aquele personagem, como se fosse o pai dele. (Xypas, 2018, p.48)

Vemos, portanto, que o leitor do exemplo de Xypas (2018), na sua interação com a obra, completou-a, dando um novo sentido a ela, um sentido que passa pela subjetividade. Seu “eu” leitor, por sua vez, transformou-se ao se colocar dentro da obra e dialogar com o personagem que lembrava seu pai, no encontro entre o mundo real e o ficcional:

O encontro do universo real com o universo da ficção pode abrir os sentidos do sujeito leitor, pois esses universos entram em choque com a banalidade vivida pelo leitor no mundo e momentos de leitura podem fazer emergir o lado mais profundo do ser, agora desembacado de seu próprio espelho fantasmático. (Xypas, 2018, p.38)

É exatamente esta dimensão ativa do leitor que queremos buscar na elaboração da nossa ficha didática a partir do *corpus* escolhido. Encontramos um trabalho de 2017 da autora Vivian Monteiro com uma tirinha do Calvin, que ilustra atividades com o sujeito leitor que dialoga com o texto, construindo sentidos por meio de uma relação dialógica com ele (Koch e Elias, 2006, apud Monteiro, 2017, p. 23). Sendo assim, a obra quadrinística não escapa das teorias apresentadas acima, já que Monteiro (2017) diz que não devemos negligenciar as dimensões verbais e não-verbais dos quadrinhos e que essas dimensões contribuem para a construção dos sentidos. Além disso, a leitura subjetiva quadrinística ou não, de acordo com Dufays (2013), é uma etapa do processo de aprendizagem:

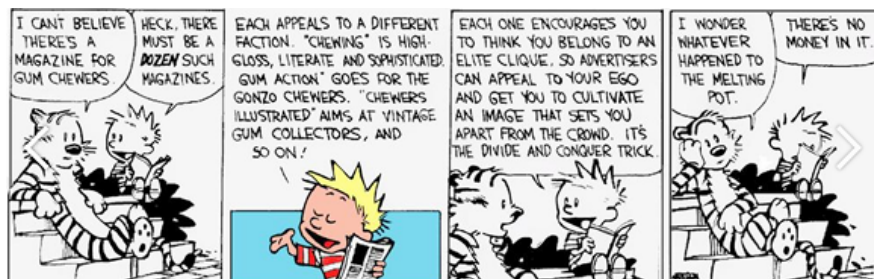
Elas [as leituras subjetivas] são, ao mesmo tempo, a base sobre a qual uma leitura poderá se elaborar e uma ocasião para o sujeito de se apropriar do texto ligando-o à sua própria história, mas a didatização exclusiva delas conduziria a uma dificuldade tão contraprodutiva quanto aquelas que acompanham a noção de ‘leitura modelo’.³⁸ (Dufays, 2013, p. 85)

Vemos, portanto, que a utilização de um texto em sala de aula, somente para a “captação” da leitura subjetiva não seria suficiente por si só. Ela precisa, para um ensino mais produtivo, ser mobilizada junto com outros elementos. Podemos utilizar

³⁸ Trecho no original: Elles sont à la fois la base sur laquelle une lecture commune pourra s’élaborer et une occasion pour le sujet de s’approprier le texte en le reliant à sa propre histoire, mais leur didactisation exclusive conduirait à des apories tout aussi contre-productives que celles qui accompagnaient la notion de « lecture modèle”. Tradução nossa.

o exemplo que Monteiro (2017) nos dá e mobilizar a leitura subjetiva durante a leitura de uma tirinha em sala de aula, como a autora fez:

Imagem 15: Tirinha Calvin



Fonte: (Monteiro, 2017, p. 37)

Monteiro (2017), em um primeiro momento, propõe-nos começar perguntando quais são os conhecimentos preexistentes dos alunos sobre os personagens da tirinha. Em seguida, pode-se sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero tirinha. Desta maneira, perguntas como estas podem surgir: Vocês já leram alguma tirinha antes? Se sim, você tem algum personagem preferido? Qual? Por que ele é o personagem preferido? Assim, podemos mobilizar os conhecimentos preexistentes e conhecer um pouco mais sobre os gostos e preferências do sujeito leitor e qual característica de determinado personagem faz com que o sujeito leitor seja atraído pela leitura.

Monteiro (2017) diz que o professor, em sala de aula, pode perguntar para os alunos, antes de iniciar a leitura, o que está se passando no quadrinho e propõe algumas perguntas como: “onde os personagens estão?” e “o que estão fazendo?”. Desta forma, no caso de um curso de língua estrangeira, o aluno se dá conta que para ler um quadrinho, em alguns casos, não é necessário ter um nível de língua avançado, pois o contexto se dá não só pelas palavras escritas nos balões, mas também pelas imagens, que situam o leitor em um determinado lugar e situação.

A tirinha da imagem 12, de modo geral, fala sobre a sociedade de consumo, a manipulação feita por parte dos profissionais de *marketing* e como esses profissionais, por meio das propagandas, mexem com o ego dos consumidores. A autora continua:

Não é isto que as revistas de circulação social fazem? Elas sugerem que quem as lê pertence a uma determinada categoria de pessoas, mais elevada, e quem consome aqueles produtos anunciados por elas também são mais elevados (ou sofisticados). Neste ponto, uma visão sócio-interacionista de leitura já estará sendo adotada porque, apesar de estar trabalhando vocabulário e gramática, o professor estará levando o estudante-leitor de LI a fazer reflexões de cunho social sobre a não aleatoriedade dessas escolhas lexicais e gramaticais (Monteiro, 2017, p. 39).

Neste momento, iremos mais além e diremos que o professor pode trabalhar a relação dos alunos com as publicidades e a facilidade com que eles pensam ser influenciados pelas mídias a fazer algo que, por vezes, eles não gostariam. Em um mundo em que grande parte da população é constantemente bombardeada por anúncios que instigam o consumo, essa é uma discussão de muitíssimo interesse. Consequentemente, ao trazer o texto quadrinístico para a realidade do estudante, estaremos fazendo com que o sujeito leitor se aproprie da obra e com que ele coloque a sua subjetividade no texto, modificando-o e sendo modificado por ele; pois, ao refletir sobre este assunto, o sujeito que lê, a partir de uma tomada de consciência catalisada pela leitura, tem a possibilidade de modificar a si mesmo.

É exatamente isso que queremos fazer na aplicação da nossa ficha didática: fazer com que o leitor da obra que iremos propor se aproprie de tal modo da obra que, a partir de uma tomada de consciência, ele expanda a sua visão em relação à cultura da língua francesa. Nossa proposta é que vejamos essa tomada de consciência a partir da produção de textos dos alunos antes e após a leitura da obra que escolhemos. Um destes textos, porém, será em um gênero pouco explorado até agora, mas que, graças ao aumento da frequência de uso das Inteligências Artificiais (doravante: IA's), tem sido cada vez mais estudado: o *prompt*.

2.7 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM SALA DE AULA: O USO DO GÊNERO PROMPT

Neste subtópico da nossa fundamentação teórica, mostraremos alguns pontos para a criação de um *prompt* em inteligência artificial. Além disso, mostraremos trabalhos que exemplificam a sua utilização em sala de aula, já que utilizaremos esse gênero para a confecção das HQ's digitais.

Primeiramente, podemos dizer que a IA é um campo da computação que procura automatizar ações que, por muito tempo, foram desempenhadas pelos seres humanos. Essas tarefas vão, por exemplo, desde a identificação de características de rostos humanos até a criação de músicas e imagens. Por conta disso, a IA é associada a diversos campos, como a biologia, as artes, a literatura, a linguística, a engenharia, a filosofia, entre outras áreas (Gomes, 2010). Sendo assim,

De acordo com um estudo do banco suíço UBS, o ChatGPT, um exemplo de IA aplicada, experimentou um crescimento explosivo de usuários, com 57 milhões de usuários mensais registrados em dezembro, número que quase dobrou no mês seguinte. A média diária de visitas primeiras saltou de seis milhões no primeiro mês para 13 milhões em janeiro. Este amplo espectro de usuários varia desde pessoas que estão explorando as potentes ferramentas oferecidas pela plataforma até indivíduos que querem simplesmente experimentar e se divertir com a tecnologia. (Da Cruz et al. 2023, p. 23, 24)

Como era de se esperar, esta nova ferramenta não ficou de fora das salas de aula e, já nos dias de hoje, é utilizada por professores e alunos nas mais diversas tarefas do cotidiano escolar. Porém, nem sempre esta ferramenta é utilizada da maneira correta e, portanto, essa ferramenta se transforma em arma e atrapalha o aprendizado, como é o caso dos alunos que utilizam as IA's para desenvolver trabalhos escolares/acadêmicos e não se preocupam com as fontes e a veracidade das informações geradas pela IA. Sobre este assunto, Da Cruz *et al.* (2023) dizem que:

Embora a IA tenha o potencial de tornar a educação mais inclusiva, sua implementação pode ser limitada pela falta de infraestrutura tecnológica adequada ou pela falta de treinamento adequado dos educadores. Além disso, os algoritmos de IA, se não forem devidamente regulamentados, podem perpetuar ou mesmo exacerbar as desigualdades existentes no sistema educacional. (Da Cruz et al. 2023, p. 24)

Vemos, portanto, que a IA é uma ótima ferramenta para ser usada em sala de aula, mas ela precisa ser usada de maneira a resolver problemas e a otimizar o trabalho em sala de aula e não o contrário. Em nossa ficha didática, iremos trabalhar com a IA generativa, que nada mais é que uma Inteligência artificial que cria diversos conteúdos a partir de comandos. Esses comandos são chamados de *prompts* e, assim como todo gênero textual, tem suas características mais ou menos

definidas. Para exemplificar, inserimos, no ChatGPT, “um modelo de linguagem sofisticado que tem despertado grande interesse por sua aplicabilidade em contextos acadêmicos” (Santos *et al.* 2024, p. 144), o seguinte prompt: Crie um texto de exemplo, para uma pessoa que desconhece inteligência artificial, para mostrar o que você é capaz de criar. O texto não deve ser extenso e deve conter vocabulários acadêmicos. Seu texto também deve ter fundamentação teórica. Cite os devidos autores e as referências bibliográficas.

Ao colocar o prompt na inteligência artificial e enviar o texto para o programa, obtivemos a seguinte resposta:

Aqui está um exemplo de texto acadêmico introdutório sobre inteligência artificial (IA), adequado para alguém que desconhece o tema. O texto inclui vocabulário acadêmico e fundamentação teórica:

Introdução à Inteligência Artificial: Conceitos e Aplicações

A Inteligência Artificial (IA) é um campo multidisciplinar que busca desenvolver sistemas capazes de simular a cognição humana, incluindo aprendizado, raciocínio e tomada de decisão. De acordo com Russell e Norvig (2021), a IA pode ser definida como a criação de agentes inteligentes, ou seja, sistemas que percebem o ambiente e realizam ações para maximizar suas chances de sucesso em determinada tarefa.

A IA se divide em diversas subáreas, como aprendizado de máquina (machine learning), redes neurais artificiais e processamento de linguagem natural. O aprendizado de máquina, por exemplo, permite que sistemas adquiram conhecimento por meio de dados, ajustando seus parâmetros para melhorar o desempenho sem intervenção humana direta (Goodfellow, Bengio & Courville, 2016).

*No contexto acadêmico, a IA tem aplicações em diversas áreas do conhecimento. Na educação, sistemas de tutoria inteligente podem personalizar o ensino com base nas necessidades dos estudantes (Luckin, 2018). Na medicina, algoritmos de IA são empregados para diagnosticar doenças com precisão semelhante à de especialistas humanos (Esteve *et al.*, 2017).*

Apesar de seus avanços, a IA levanta questões éticas e sociais, como o viés algorítmico e o impacto no mercado de trabalho (Bostrom, 2014). Portanto, seu desenvolvimento deve ser acompanhado de uma reflexão crítica sobre seus efeitos na sociedade.

Referências

- BOSTROM, N. *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford University Press, 2014.
- ESTEVA, A. *et al.* "Dermatologist-level classification of skin cancer with deep neural networks." *Nature*, v. 542, n. 7639, p. 115-118, 2017.
- GOODFELLOW, I.; BENGIO, Y.; COURVILLE, A. *Deep Learning*. MIT Press, 2016.
- LUCKIN, R. *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. UCL Press, 2018.
- RUSSELL, S.; NORVIG, P. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Pearson, 2021.

Esse texto exemplifica como a IA pode ser explicada de maneira acessível, mas com rigor acadêmico. Se precisar de ajustes ou outro enfoque, posso adaptar conforme necessário! (Texto produzido pela inteligência artificial ChatGPT)

A partir do que foi exposto acima, vamos agora analisar o *prompt* criado e a resposta gerada pela inteligência artificial. Para isso, o site *Learn prompting* define algumas características para o *prompt*: “A tarefa, os exemplos, o papel (persona), formato de saída e as informações adicionais” (Kuka, 2025)³⁹. Dentre as características do *prompt*, apenas uma é obrigatória: a tarefa. Caso a tarefa não seja definida, o ChatGPT, por exemplo, irá fornecer uma resposta baseada no histórico de perguntas do usuário.

A tarefa é uma das partes mais importantes do *prompt*. Caso a instrução não seja clara, a inteligência artificial pode gerar uma resposta genérica ou irrelevante. “Uma tarefa é uma instrução concisa ou uma pergunta que dá à IA uma tarefa clara a ser seguida. Essa instrução pode ser um pedido para gerar um texto, resolver um problema, ou formatar uma informação de um jeito específico.”⁴⁰ É importante ressaltar que essas tarefas geralmente são feitas a partir de verbos no modo imperativo (ex.: crie, faça, desenvolva, etc.), porém não é incomum encontrarmos *prompts* com traços de polidez com o uso de verbos no futuro do pretérito do indicativo (ex.: Você poderia, seria possível, etc.). Caso a tarefa seja implícita, como já foi dito anteriormente, o ChatGPT se utilizará do contexto para desenvolver a resposta. Caso não haja contexto suficiente, o programa solicita esclarecimentos sobre a tarefa. Portanto, é de suma importância que a instrução dada pelo usuário seja “clara e concisa” e “evite ambiguidades” (Kuka, 2025). No exemplo que enviamos para o ChatGPT, temos nossa instrução em “crie um texto” e “cite os devidos autores e as referências bibliográficas”.

O exemplo de *prompt* que inserimos na IA carece de **exemplos** e **papel** (persona), mas esses elementos poderiam ter sido adicionados da seguinte maneira: **Exemplo**, “Crie uma frase simples sobre a inteligência artificial *como o texto a seguir: a inteligência artificial é uma ótima ferramenta para os professores*”; e

³⁹ Tradução nossa, Texto original: “The directive, examples, role (persona), output formatting, additional informations”. Tradução nossa.

⁴⁰ Trecho no original: “A directive is a concise instruction or question that gives the AI a clear task to perform. It can range from a request to generate text, solve a problem, or format information in a specific way.”. Tradução nossa.

Papel, “*Você é um aluno do ensino fundamental muito ávido por conhecimento. Crie possíveis perguntas que esse aluno poderia fazer sobre o uso de inteligência artificial em sala de aula*”. Tais ferramentas podem ser adicionadas ou retiradas a depender do objetivo do usuário. Para um professor que queira antecipar possíveis perguntas dos alunos, por exemplo, o uso da *persona* é muito interessante. Se o usuário deseja limitar as possíveis respostas da IA, o *exemplo* pode ser muito útil.

Sobre o **formato de saída**, Kuka (2025) diz:

Às vezes, é importante especificar o formato com o qual você quer que a IA apresente o texto de saída. O formato de saída assegura que a resposta que segue siga uma estrutura particular - se é uma lista, uma tabela ou um parágrafo. Especificar o formato pode ajudar a prevenir desentendimentos e reduzir a necessidade de pós-processamento adicional.⁴¹ (Kuka, 2025)

Portanto, assim como a exemplificação, a especificação do formato de saída pode diminuir as possibilidades de resposta da inteligência artificial e, conseqüentemente, adequar esta resposta ao desejo do usuário, ou seja, caso o usuário não coloque o formato de saída, o ChatGPT poderá fornecer uma resposta correta, mas que não está no formato pretendido pelo usuário. No exemplo que demos acima, pedimos para que a inteligência artificial criasse um texto de curta extensão e que contivesse vocabulários acadêmicos. Por fim, este texto deveria conter citações e referências bibliográficas. Caso tivéssemos omitido esta informação, a IA poderia gerar um texto não acadêmico, sem as devidas referências e com vocabulário informal e, mesmo assim, gerar um texto sobre inteligência artificial para leigos, como foi solicitado na **tarefa**.

As **informações adicionais** “provêm os detalhes do contexto que a IA precisa para gerar uma resposta relevante. Incluir esta informação assegura que a IA tem um entendimento compreensível sobre a tarefa e a informação necessária para completá-la” (Kuka, 2025).⁴² No caso do nosso exemplo, temos o trecho “para uma pessoa que desconhece inteligência artificial, para mostrar o que você é capaz de criar”. Este trecho limita o texto da IA já que ela não empregará termos técnicos,

⁴¹ Trecho no original: “Sometimes, it's important to specify the format in which you want the AI to present its output. Output Formatting ensures that the response follows a particular structure—whether it's a list, a table, or a paragraph. Specifying the format can help prevent misunderstandings and reduce the need for additional post-processing.”. Tradução nossa.

⁴² Trecho no original: “It provides the background details the AI needs to generate a relevant response. Including this information ensures that the AI has a comprehensive understanding of the task and the necessary data to complete it.”. Tradução nossa.

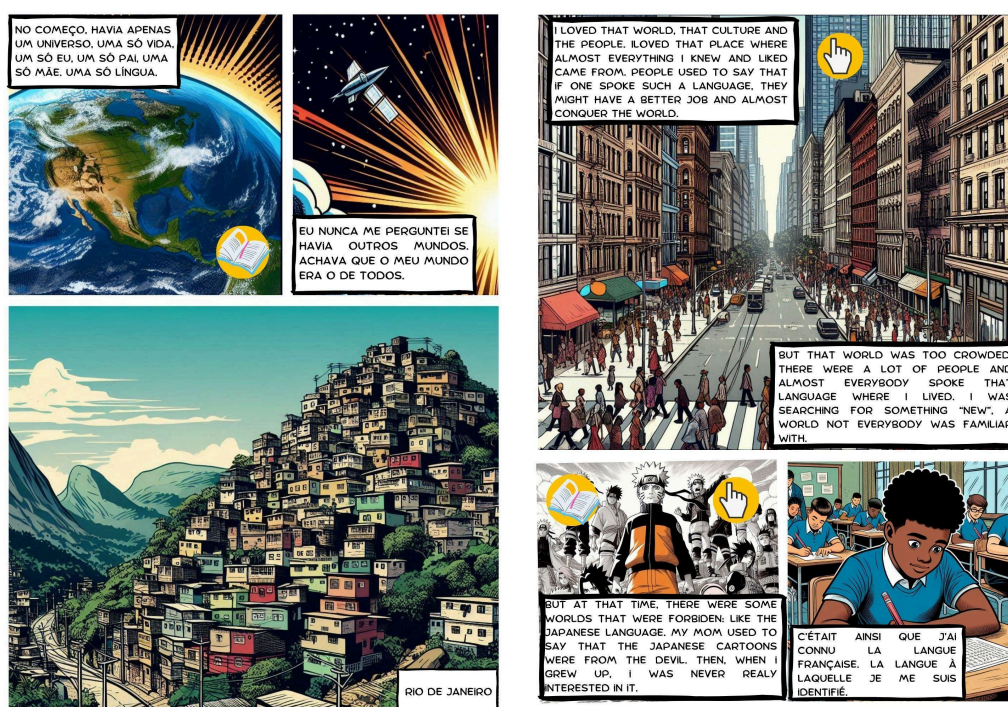
nem utilizará exemplos fora da realidade de pessoas que não têm contato com esta ferramenta.

Percebe-se, portanto, que o *prompt* pode conter, além das características apresentadas anteriormente, características de textos injuntivos, descritivos e até mesmo narrativos. Essas características podem ser, por exemplo, trabalhadas em sala de aula pelo professor. No caso da sala de aula de francês língua estrangeira, que é o nosso foco, o professor pode trabalhar o modo “imperativo”; os adjetivos, na parte de vocabulário, e a colocação deles na frase; o futuro do subjuntivo, como visto anteriormente, para perguntas formais e mais educadas, entre outros assuntos pertinentes para a construção destes textos. Da cruz *et al.* (2023) dizem que:

Através de algoritmos sofisticados e análise de dados, a IA pode ajudar a personalizar a aprendizagem, adaptando o conteúdo, o ritmo e o modo de ensino às necessidades de cada aluno. Além disso, as ferramentas de IA podem facilitar a colaboração e a interação entre os alunos, permitindo um aprendizado mais social e participativo. Por fim, vale destacar que, embora a IA possa auxiliar na implementação desses princípios teóricos, a orientação e o julgamento humano dos professores continuam sendo essenciais para garantir que o uso da tecnologia seja pedagogicamente sólido e atenda às necessidades reais dos alunos. (Da Cruz *et al.* 2023, p. 22)

Portanto, vemos que a IA não dispensa, ao contrário do que muito se tem discutido, a atividade humana. Ela é e, ainda por um tempo, será necessária para adequar as respostas dadas pela inteligência artificial à realidade humana. Como exemplo de um trabalho realizado com auxílio da inteligência artificial aplicada ao texto do leitor, temos a construção de uma autobiografia languageira solicitada como trabalho de conclusão da disciplina de Metodologia e ensino-aprendizagem de línguas e culturas do Programa de Pós graduação em letras da UFPE (PPGL), ministrado pela Prof. Dra. Rosiane Xypas. Foi solicitado, ao final das aulas da disciplina, que os alunos construíssem uma autobiografia do percurso linguístico baseado nas leituras propostas durante as aulas. Para dar cabo da tarefa, escolhemos o gênero textual História em quadrinhos para contar nossa história e o resultado das imagens obtidas na Inteligência artificial da *Microsoft (Copilot)* foi o seguinte:

Imagem 16: Autobiografia languageira em quadrinhos



Fonte: O autor (2025)

Essas foram algumas das imagens que compuseram o trabalho final. Além das imagens geradas pela IA *Copilot*, foi necessária a utilização da ferramenta Canva para a edição das imagens e para a adição dos balões-narração. A partir do trabalho conjunto dessas ferramentas, foi possível desenvolver um trabalho reflexivo e de suma importância para a formação acadêmica; sem, contudo, perder a característica de texto acadêmico, já que foram criados hiperlinks no próprio quadrinho, que ligavam determinada parte do quadrinho a uma referência teórica estudada em sala de aula.

Um outro exemplo a ser citado, que une quadrinhos, inteligência artificial e atualidade foi uma outra atividade realizada durante o curso de Produção escrita no ensino de línguas, também do Programa de Pós-graduação de Letras da UFPE (PPGL-UFPE). Para construir um trabalho reflexivo sobre a escala 6x1, pedimos para que a Inteligência artificial *ChatGPT* criasse um *prompt* de criação de imagem para ser colocado no *Copilot*, com a temática da escala 6x1. O *prompt* inicial feito por nós foi o seguinte: Crie um *prompt* para uma IA criadora de imagens. Eu quero uma imagem com traços artísticos de uma Charge, que pode ser encontrada em jornais, sobre a notícia do fim da escala 6x1. Somente grandes empresários têm

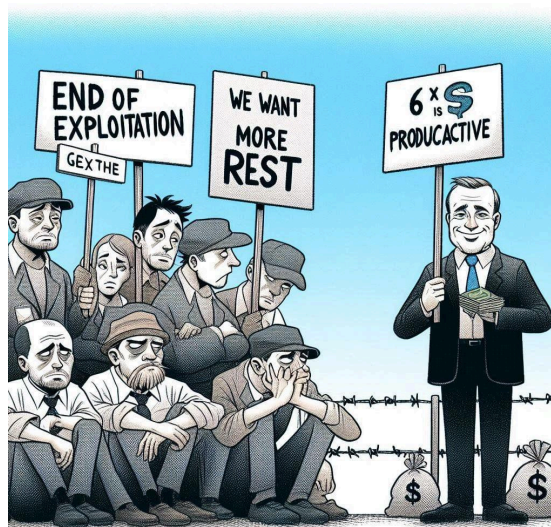
apoiado a continuação desse tipo de escala, enquanto trabalhadores repudiam essa prática exploratória que acaba com a sanidade mental do ser humano, que tem pouco descanso.

Este texto foi colocado no *ChatGPT* e obtivemos o seguinte resultado:

Desenhe uma charge com traços artísticos jornalísticos representando o debate sobre o fim da escala 6x1. Na imagem, represente um grupo de trabalhadores cansados, com expressões de exaustão, segurando cartazes que dizem “Fim da exploração” e “Queremos mais descanso”. Do outro lado, mostre um empresário engravatado, relaxado e sorridente, segurando um saco de dinheiro e um cartaz com a frase “Escala 6x1 é produtividade”. Entre eles, uma linha ou barreira simbolizando a divisão entre os interesses dos trabalhadores e dos empresários. A imagem deve sugerir crítica ao sistema de trabalho exploratório, destacando o impacto negativo sobre a saúde mental dos trabalhadores devido ao descanso limitado. (Texto produzido pela inteligência artificial ChatGPT)

Note a quantidade de detalhes que são dados no *prompt* gerado. Esse *prompt* pode servir de modelo para aulas de criação de *prompts* para geração de imagens, já que contém os requisitos necessários para que outra IA crie uma imagem satisfatória. Ao colocarmos o *prompt* Na inteligência artificial *Copilot*, obtivemos os seguintes resultados:

Imagem 17: Imagem gerada por IA generativa 1



Fonte: Copilot

Imagem 18: Imagem gerada por IA generativa 2

Fonte: Copilot

Vê-se, portanto, que as imagens geradas cumprem todos, senão a maioria dos requisitos contidos no *prompt* gerado pelo *ChatGPT*. Cabe ressaltar que, caso o resultado obtido ainda não seja satisfatório, o usuário pode reescrever o *prompt* adicionando, retirando ou reeditando informações, para melhorar o resultado.

Logo, o professor, em sala de aula, ao escolher uma temática, pode trabalhá-la em sala de aula, por meio da produção de histórias em quadrinhos a partir da produção e edição de imagens geradas por IA's generativas, como as citadas neste trabalho. Desejamos, ao final da nossa ficha didática, fazer exatamente isto: um trabalho de produção de quadrinhos utilizando inteligência artificial como facilitador deste processo. Para isto, selecionamos o nosso *corpus* com a temática "Por um outro olhar para o continente africano", para trabalhar estereótipos da francofonia em sala de aula de francês língua estrangeira.

3. METODOLOGIA

Nesta seção, iremos falar sobre a metodologia que utilizamos para a realização da nossa pesquisa. Nela, abordaremos o nosso *corpus* e como ele será aplicado na ficha didática final. Também falaremos sobre o público alvo da nossa pesquisa.

3.1 AKISSI, UM OUTRO OLHAR SOBRE O CONTINENTE AFRICANO

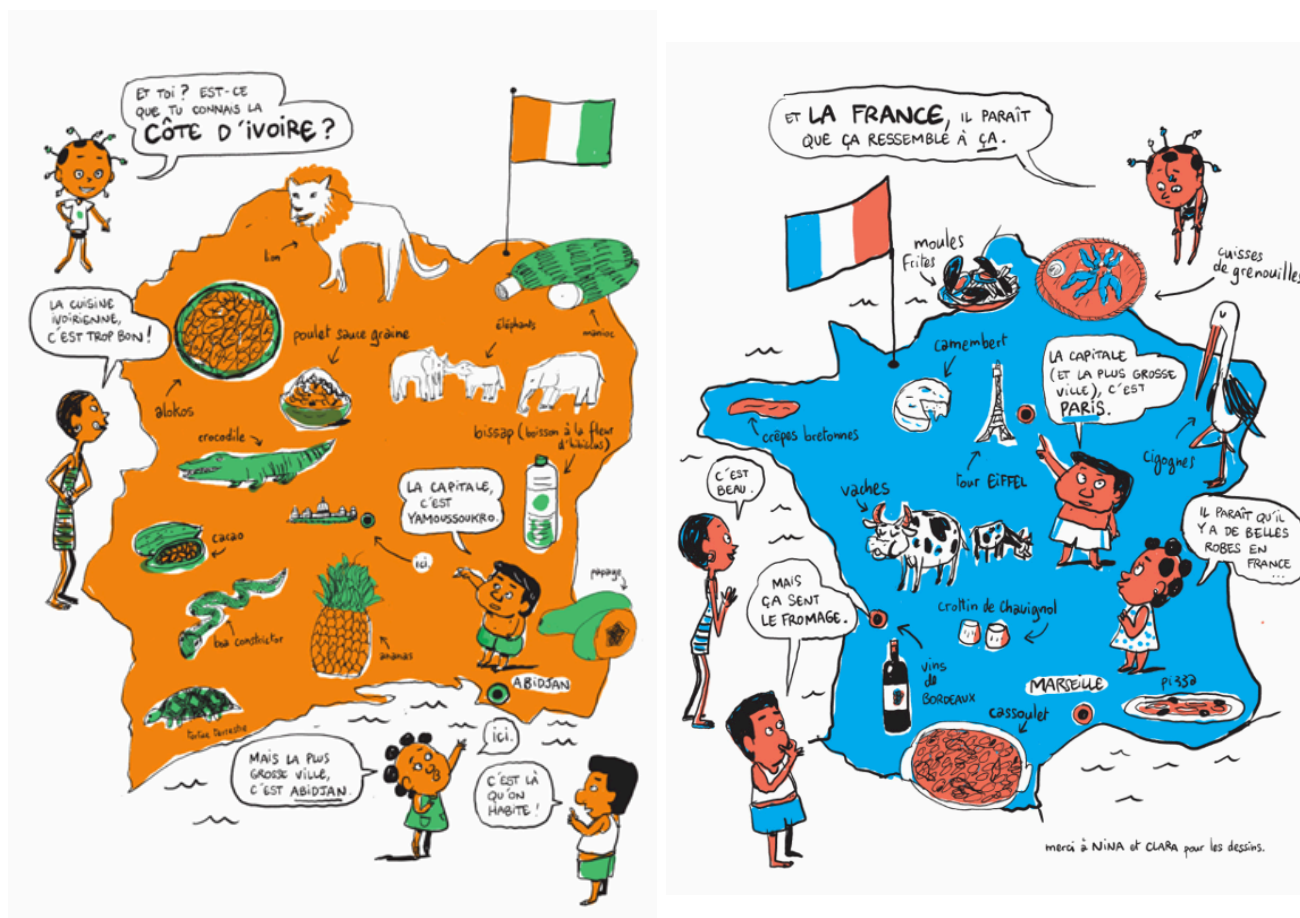
A história em quadrinhos *Akissi* faz parte do universo criado por Marguerite Abouet, uma autora marfinense que fez muito sucesso na francofonia de maneira geral, e ilustrado por Mathieu Sapin, um desenhista francês.

Akissi é uma série de quadrinhos para crianças no gênero popular das histórias em quadrinhos de meninos - como Titeuf, Boule et Bill, Cédric, Petit Spirou. Mais - diferentemente dessas séries populares, o personagem principal não é um menino europeu, mas uma menina africana. Os álbuns de *Akissi* contêm páginas “bônus marfinense”. Commissaire Kouamé, um romance policial gráfico de Marguerite Abouet, se desenvolve no meio urbano da África subsaariana. (Maksa, 2020, p.152) ⁴³

Como foi dito na citação acima, a história em quadrinhos de *Akissi* não somente passa uma outra imagem do continente africano, como também expande o repertório cultural dos seus leitores sobre a cultura marfinense. Além de nos mostrarem comidas típicas e o mapa da Costa do Marfim, a autora e o desenhista nos convidam a conhecer mais sobre o país e fazem uma pequena comparação com o “hexágono”, provavelmente já bem conhecido pelos leitores, como podemos ver nas imagens a seguir, tiradas de uma das revistas de *Akissi*:

⁴³ Trecho no original: “*Akissi* est une série de bandes dessinées pour les enfants dans le genre très populaire de bande dessinée de gamin – comme Titeuf, Boule et Bill, Cédric, Petit Spirou. Mais – contrairement à ces séries très populaires – dans le cas d’*Akissi*, le personnage principal n’est pas un garçon européen, mais une fille africaine. Les albums d’*Akissi* contiennent des pages « bonus ivoirien ». Commissaire Kouamé, un polar graphique satirique de Marguerite Abouet se déroule aussi dans un milieu urbain d’Afrique subsaharienne.”

Imagem 19: “Bonus marfinense”



Fonte: (Abouet e Sapin, 2018, p. 46, 47)

Além dessas representações culturais “diferentes” sobre a Costa do Marfim, vemos outros aspectos deste país sendo representados de maneira fiel, muito diferente do cenário de guerra e fome que costuma-se ver nas diferentes mídias. Ao pesquisarmos “África Habitações” no motor de pesquisa Google, por exemplo, vemos imagens como as que seguem:

Imagem 20: Pesquisa sobre casas no Google



Fonte: Imagens da internet

Porém, o desenhista e a autora nos mostram imagens como:

Imagem 21: Casas representadas em *Akissi*



Fonte: (Abouet e Sapin, 2011, p. 24) (Abouet e Sapin, 2019, p. 16)

Fazendo uma breve análise comparativa, observando as imagens 19 e 20, constatamos: construções habitacionais totalmente diferentes umas das outras. Resultados como os apresentados pelo motor de pesquisa Google reforçam uma imagem estereotipada do continente africano e exatamente esta imagem estereotipada que achamos que as revistas de Marguerite Abouet trabalham para desconstruir. Porém, ao contrário do que se pode pensar, a autora não esconde ou mascara os problemas enfrentados pela Costa do Marfim. Estes problemas, muitas vezes, são problemas enfrentados pelos alunos de francês língua estrangeira,

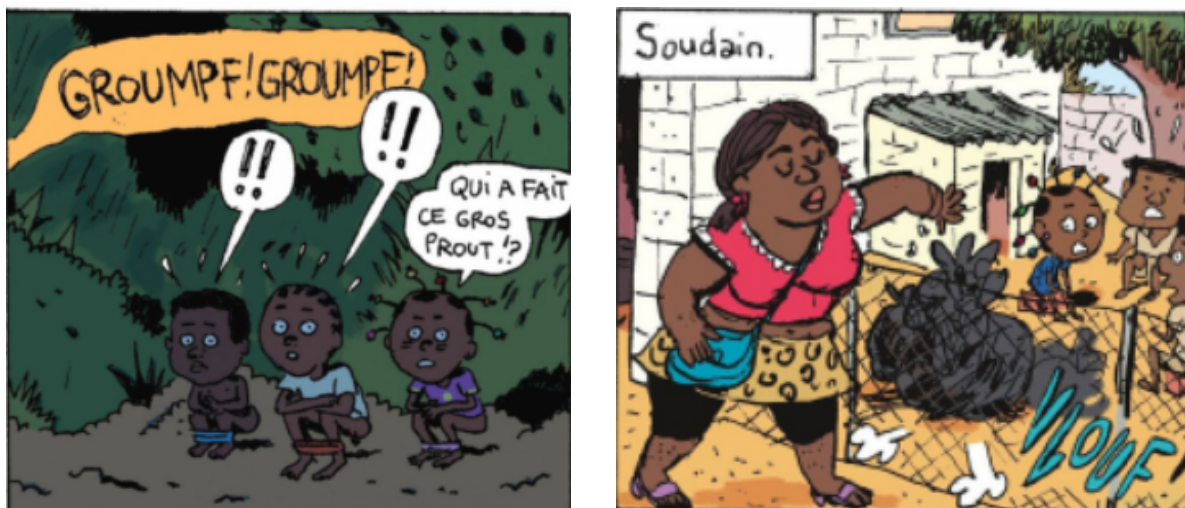
alunos com os quais gostaríamos de trabalhar a ficha didática que criamos. As próximas imagens representam contextos sociais da vida da personagem principal na Costa do Marfim.

Imagem 22: Akissi e seus amigos brincam num terreno baldio/ Amiga de Akissi pega comida do chão



Fonte: (Abouet e Sapin, 2010, p. 9, p.18)

Imagem 23: Akissi e seus primos vão ao banheiro na mata/ Mulher joga lixo em terreno baldio



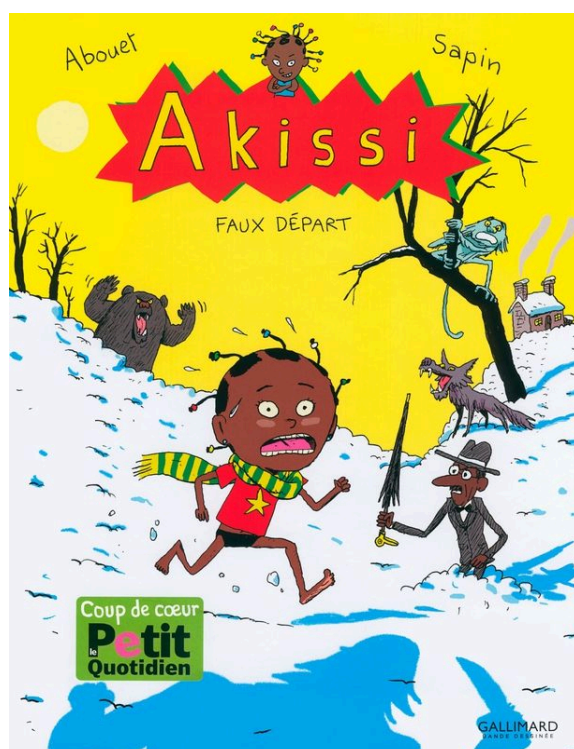
Fonte: (Abouet e Sapin, 2012, p. 30; 2020, p. 35)

Nas imagens 21 e 22 vemos que a autora apresenta problemas como: falta de espaço adequado para lazer (imagem 21), descarte inadequado de alimentos

(imagem 21), falta de saneamento básico (imagem 22) e descarte inadequado de lixo (imagem 22).

Além disso, um dos arcos narrativos da história de *Akissi* (parte da narrativa que descreve o caminho do protagonista até sua resolução) (Mariano, 2024), iniciado no volume 7 da série, gira em torno da vinda de um dos tios de Akissi à Costa do Marfim.

Imagem 24: Akissi Álbum 7



Fonte: <https://i.pinimg.com/736x/b5/c7/12/b5c7126fb60ceb3c08888f582492619b--lectures-fil.jpg>.

Acesso em 06 de junho de 2025.

Esse tio mora na França e resolve levar a sobrinha Akissi para Paris, porque, segundo ele, “Se Akissi continuar na Costa do Marfim ela não vai ter sucesso na vida”⁴⁴ (Abouet, 2016, p.18). Essa visão sobre o próprio país é a realidade de muitos brasileiros que veem no continente europeu uma oportunidade de ascensão social e de mudança de vida. Nossa personagem principal, porém, não fica satisfeita com a notícia e resolve fazer de tudo para não viajar com o tio: se veste de bebê e faz xixi

⁴⁴ Trecho no original: “(...) Si elle reste là, elle ne va pas réussir”

nas calças, troca de roupa com o irmão para confundir os pais, resolve fazer greve de fome, entre outras coisas.

Nesse arco, podemos ver diversas representações estereotipadas, não necessariamente negativas, sobre a França. Ao mesmo tempo, o leitor da HQ pode se perguntar: se o continente europeu oferece uma oportunidade de ascensão social e não tem guerras, fome e pobreza, como vemos nas representações do continente Africano, por que a personagem principal não quer ir para a França? Será que a tão sonhada ida para o exterior é assim tão boa, tranquila e pacífica? Em outra história ainda sobre esse arco, nós vemos qual é a reação da população da cidade ao saber que Akissi está indo para a França. Por vezes, nem mesmo os adultos fazem os questionamentos acima mencionados e veem a imigração como uma saída da realidade em que vivem, sem ao menos se perguntar quais são os desafios que irão enfrentar nesse processo.

Como dissemos na fundamentação teórica do nosso trabalho, essa visão que os países colonizados têm do colonizador ainda está presente em nossa sociedade como fruto da colonialidade e por vezes nem nos damos conta disso. Faro e Gimenez (2019), no seu artigo sobre o *complexo de “vira-latas” na mídia*, analisaram a cobertura midiática do Brasil e dos outros países sobre as Olimpíadas Rio 2016. No desenvolvimento deste trabalho os autores dizem que:

A mídia estrangeira usou sua noção deturpada de Brasil para, em grande parte, escrever matérias tendenciosas e estereotipadas sobre o país e seu povo. Os veículos nacionais, muitas vezes influenciados por essas pautas estrangeiras, acabaram noticiando esse tipo de texto no Brasil. Toda essa trajetória da informação acaba interferindo na formação de opinião tanto da população de outros países, quanto do próprio brasileiro, a qual acaba mostrando sempre a faceta negativa do país (Faro e Gimenez, 2019, p. 2)

Para estes autores, a mídia é parte integrante da sociedade, que é influenciada e influencia a formação do cidadão (Faro e Gimenez, 2019), ou seja, se não estivermos atentos às influências da mídia, podemos nos tornar passivos e não questionar as representações que nos são passadas através destes canais de comunicação.

As histórias de *Akissi* criadas por Marguerite Abouet representam, claramente, uma forma de ver e compreender a Costa do Marfim. No entanto, por muito tempo, predominou a perspectiva do colonizador, amplamente aceita e

divulgada, enquanto a visão do colonizado e a sua voz foram silenciadas e marginalizadas. Por esta razão, trabalhamos com esta revista em nossa pesquisa. Desejamos, portanto, mostrar aos alunos uma outra visão sobre um dos países da África francófona mais ricos culturalmente, bem como ampliar o repertório cultural do professor de francês língua estrangeira em formação inicial, por meio das HQ's de *Akissi*.

3.2 SELEÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS A SEREM TRABALHADAS

Para realizar este trabalho, escolhemos seis histórias da *Akissi*, disponíveis nos volumes *Faux départ* e *Bébés forcés* a saber: *Adieu Paris*, *Fin de grève*, *Sage décision*, *Douce chicotte*, *Bébés forcés* e *Exploit touristique*⁴⁵. Nesta seção, iremos fazer um pequeno resumo das histórias e falaremos de como elas conversam entre si.

Num primeiro momento, é válido lembrar que todas as histórias escolhidas giram em torno do arco da ida da nossa personagem principal à Paris. Além desse ponto em comum, escolhemos essas histórias, pois pensamos que elas têm em comum a temática do estereótipo e da colonialidade, ou seja, as histórias selecionadas nos mostram a relação colonial ainda existente entre a Costa do Marfim e a França por meio da estereotipia e, por vezes, do complexo de “vira-latas”. Essas histórias, ao mesmo tempo, apresentam os estereótipos que os marfinenses têm em relação à França e, ao nosso ver, desfaz estereótipos que outras culturas possam ter da cultura marfinense.

Na primeira história do arco, *Adieu Paris*, no volume 7, *Faux départ*, da série, a família de *Akissi* vai receber o tio-avô que veio de Paris para uma visita. A história começa com *Akissi* e seus irmãos, Fofana e Victorine, arrumando-se com roupas “chiques” para essa visita. *Akissi* e seus irmãos mostram-se desconfortáveis com as roupas, mas dizem que é necessário vesti-las para impressionar o visitante, já que o tio só gosta de crianças “limpas e comportadas”. Quando o tio-avô chega, todos mentem dizendo fazer coisas que não têm o hábito de fazer só para impressioná-lo, inclusive *Akissi*, que ama jogar futebol descalça, mas diz que fica em casa fazendo os deveres de casa e que jogar futebol descalça é “indigno de uma bela menina”.

⁴⁵ Vide página 171

Quando o tio-avô se retira da casa junto com os pais de Akissi, nossa personagem principal os segue e escuta, escondida, a conversa dos adultos. Nesse diálogo, vemos que o plano do tio-avô é levar Akissi para Paris, já que, se ela ficar, ela “não vai conseguir ser alguém na vida”. Akissi sai e conta a novidade para os seus amigos, que dizem que ela não vai sobreviver ao frio de Paris. No caminho de volta para casa, Akissi encontra um bebê engatinhando sozinho na rua e todo mijado. Akissi resolve, então, vestir-se de bebê e se mijar, para que o tio não a leve para Paris. O plano de Akissi dá certo e o tio vai embora, dizendo que estão caçoando dele naquela casa.

Essa história nos mostra a relação de algumas pessoas com aqueles que emigraram e retornam para o país. O pai de Akissi diz que o tio só gosta de crianças limpas e comportadas e faz com que seus filhos mudem seus hábitos para impressionar o visitante. Akissi vê todo esse disfarce como uma forma de punição e diz que toda essa mudança é porque ele, o tio, veio da França. Isso nos mostra, como vimos anteriormente, como o complexo de “vira-latas”, conceito criado por Nelson Rodrigues, está tão impregnado nas relações sociais que, por vezes, nem nos damos conta. Mesmo o visitante não sendo francês, mesmo depois das relações coloniais terem sido desfeitas, os personagens e alguns cidadãos dos países colonizados se veem na posição de subordinação, tentando agradar os estrangeiros mudando hábitos, costumes ou fingindo ser algo que não são. O tio-avô pergunta para Fofana se ele ainda joga futebol com os pés nus, “como um selvagem”. Vemos, nesse trecho, a maneira como, por muito tempo, o colonizador enxergou os países que eles colonizaram. Ele continua dizendo que Victorine não utiliza vestidos curtos e vulgares como as meninas de hoje em dia. Essa visão de vulgarização da cultura do colonizado também faz parte do pensamento colonial, que visa diminuir e estigmatizar a cultura do outro. No decorrer da história vemos o porquê de os pais de Akissi quererem agradar o visitante: no passado, o tio queria levar a mãe de Akissi para Paris com ele, mas ela se apaixonou pelo pai de Akissi e não foi, por isso, eles querem agradá-lo. Quando os adultos estão na sala de estar aguardando para dar a notícia para Akissi, o tio-avô diz: “Eu tenho certeza que ela vai ficar feliz de ir para Paris”, o que sabemos que não é verdade. Por vezes, o pensamento do Tio-avô de Akissi é o pensamento das pessoas que estão nos países do norte global, pois eles creem nos estereótipos negativos do sul global e

positivos do norte global criados por eles mesmos, nesse sistema colonial. Esse pensamento reforça, por vezes, ideias anti-imigração, já que algumas dessas ideias são baseadas em mitos difundidos pela mídia e que alimentam percepções negativas sobre a imigração para o Norte global (Eten, 2017, p. 47).

A segunda história em quadrinhos tem o título *Fin de grève* e começa com a notícia de que os pais de uma das amigas de Akissi não irão mais se divorciar. Akissi comemora, mas diz que ainda precisa lidar com seus problemas: sua viagem a Paris. Os amigos de Akissi começam, então, a falar de diversos estereótipos sobre a França: “O que você vai fazer quando o seu xixi congelar?”, “Como você vai se proteger do frio? Ora, com pele de urso. Os franceses só usam isso” e “Você tem que levar um bastão para se proteger dos lobos”. Como esta revista foi publicada por uma editora francesa, cremos que a autora brinca com a colocação de estereótipos franceses em suas histórias. Os leitores, geralmente, franceses, ao lerem a história acharão tais reduções simplistas, ridículas e engraçadas e podem até pensar: “Será que os estereótipos que temos sobre a Costa do Marfim também não são simplistas e reducionistas?”. Akissi tem, então, a ideia de fazer uma greve de fome e convida seus amigos para participar. Em uma das imagens, vemos os amigos de Akissi gritarem: “Não aos ursos”, “Não ao frio”, “Abaixo a França” e “Não aos lobos”. Mais uma vez, temos uma série de estereótipos franceses, ainda mais se levarmos em conta que as mídias quase sempre divulgam imagens de franceses fazendo greves para reivindicar seus direitos. Por fim, a greve acaba rapidamente, pois a mãe de Akissi faz os bolinhos preferidos dos grevistas, os famosos croquetes “allers-retours”.

A terceira história, *Sage decision*, a última história do volume sete da série de quadrinhos de Marguerite Abouet, fala sobre a ida de Akissi a Paris. A primeira cena que vemos na história é Akissi entrando à força no avião. Seus amigos e sua família se despedem e, logo em seguida, vemos uma paisagem com bastante neve e o tio-avô de Akissi a acorda e pede para que ela vá pegar madeira para cozinhar. Akissi protesta e diz que tem medo dos lobos, mas o tio a obriga a ir. Novamente, vemos os estereótipos que os marfinenses têm em relação à França. Pode-se observar nessas cenas que a neve invade a casa, o que corrobora a ideia de que a França é um país frio. Certamente há regiões na França onde há neve, mas essa não é a realidade de todo o país. Mais uma vez a autora brinca com os estereótipos.

O leitor francês, que, como grande parte da população mundial, é bombardeado por imagens estereotipadas dos países africanos veem como sua cultura e seus hábitos também podem ser simplificados, o que pode gerar um movimento em favor da desconstrução dos estereótipos que os franceses têm da Costa do Marfim. Em seguida, na história, Akissi é atacada por lobos e está prestes a cair de um precipício, mas é salva por um herói branco, loiro e musculoso. Vemos outro estereótipo. O herói de Akissi, porém, está prestes a ser atacado pelos lobos, quando, de repente, vemos a cena de Akissi gritando no seu quarto. Tudo era apenas um pesadelo. A HQ termina com os pais de Akissi dizendo que não somente Akissi iria a Paris, como também o seu irmão Fofana. Pela expressão e pelo balão de fala do irmão de Akissi, percebemos que ele não está contente com a notícia.

Já "*Douce chicote*" é a terceira história do volume 8 da série de HQ's. Começamos a história com o professor de Akissi perguntando se Akissi quer que o chicote a ajude a fazer o exercício, que era pra ter sido feito em casa. Quando ele está prestes a bater nela, ela diz que não o havia feito, porque estava na embaixada por conta de sua ida à França. O professor, neste momento, pede para Akissi sentar-se e chama outro aluno para responder a questão. A partir deste momento, vemos que os balões do professor que são dirigidos para Akissi estão rodeados de pequenas flores, ou seja, o jeito ríspido e grosseiro de falar do professor mudou para uma maneira doce e amável. No intervalo, o professor pede para falar com Akissi. A menina, sem entender o que está acontecendo, aceita. Alguns quadros depois, vemos o professor conversando com Akissi e entregando um envelope, que ele diz ser o currículo dele. Ele pede para Akissi levar o envelope com ela para Paris a fim de ela possa entregá-lo a um ou uma responsável na sua futura escola. Vemos, neste momento, Akissi imaginar como seria a aula do professor dela em Paris. Não vemos nada indicando que o pensamento se passa na França, vemos apenas crianças de pele branca sentadas em fila. Essa imagem e o contexto em que ela está inserida são suficientes para nos remeter à França. Ao entregar o envelope, o professor diz que, se Akissi aceitar entregar o envelope, ele fará o que ela quiser. A história termina com a protagonista aproveitando a oportunidade e estendendo a doçura do professor para toda a turma. Assim, os balões dele passam a ter flores e todos ficam surpresos sem entender o que está acontecendo. A HQ que acabamos de apresentar nos mostra que, assim como o tio-avô de Akissi, o

professor dela também acredita que na França ele terá mais oportunidades. A partir daí, vemos como a colonialidade age no comportamento das pessoas, já que o professor de Akissi muda o seu comportamento e passa a tratar bem a aluna apenas porque ela iria para a Europa. Podemos, então, fazer um paralelo entre a história e o complexo do “vira-latas”, já que o professor trata de maneira diferente aqueles alunos que vão para o exterior.

Em seguida, temos a história intitulada *Bebés forcés*. Ela começa com Akissi e suas amigas no portão de uma casa observando uma mulher lavando roupas a mão. Akissi diz a suas amigas que ela irá distrair a mulher enquanto as meninas iriam roubar o bebê da mulher que estava por perto. Akissi e suas amigas, assim como em outras histórias, não brincam só com bonecas, mas também com os bebês da vizinhança. Essa prática não é comum no Brasil, mas é um aspecto intercultural interessante a ser trabalhado em sala de aula. Ao “sequestrarem” a criança, Akissi e suas amigas percebem que a criança tem uma bolsa nas costas. Dentro dessa bolsa elas encontram fraldas e comida. Uma das amigas até comenta: parece que ela estava nos esperando. Por fim, elas encontram uma carta que diz: Eu te empresto “Mignonne” para brincar. Como você vai para Paris, ela tem que aproveitar muito a sua companhia. Assim, você não vai esquecê-la e, mais tarde, você vai voltar para procurá-la e levá-la para Paris com você. Ps.: É inútil dar comida estragada para ela”. O final da mensagem faz referência a uma outra história, na qual Akissi brinca com uma criança da vizinhança, mas pega comida do lixo para dar a ela. Por conta disso, as personagens dizem que “assim não tem graça”, já que elas queriam fazer a comida e pegar as roupas no lixo. Elas decidem devolver o bebê e pegar outro para brincar. Ao achar outro bebê, elas descobrem que este também tem uma mochila nas costas com coisas para comer e um bilhete, que é o mesmo do primeiro bebê. Logo em seguida, uma multidão de mães começa a correr atrás de Akissi e suas amigas para que elas brinquem com os bebês delas. Uma das amigas correndo, diz: “Akissi, é por causa da França que as mães do bairro ficaram loucas”. No último quadrinho, vemos as personagens sentadas na calçada decidindo o que fazer. A história termina com Akissi propondo para que elas brinquem com o macaquinho de estimação “Boubou”.

Vemos, mais uma vez nesse quadrinho como o pensamento de que Paris é o lugar de “sucesso” na vida é espalhado para grande parte dos habitantes de onde a

história se passa. É interessante que nos questionemos o porquê desse desejo de enviar os filhos para o exterior. É importante também refletir se não agimos assim por muitas vezes e por que agimos. O simples fato de estar no exterior garante sucesso na vida? Será que as dificuldades atreladas a essa ida são ponderadas? Aimé Césaire no seu livro *Discurso sobre o colonialismo* diz:

Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas. (...) Falo de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo. (Césaire, 1978, p.25-26)

O autor que acabamos de citar, nos diz que extraordinárias possibilidades foram suprimidas dos povos colonizados e junto a essa ideia, está atrelada a ideia de que somente na colônia, somente no modo de vida do colonizador, consegue-se “ser alguém”. Logo na introdução do seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, Frantz Fanon postula:

Por mais que me exponha ao ressentimento dos meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem. Existe uma zona do não ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma encosta perfeitamente nua, de onde pode brotar uma aparição autêntica. (...) O negro quer ser branco. O branco se empenha em atingir uma condição humana. (...) É fato: os brancos se consideram superiores aos negros. Mais um fato: os negros querem demonstrar aos brancos, custe o que custar, a riqueza de seu pensamento, o poderio equiparável da sua mente. (Fanon, 2020, p. 22, 23 e 24)

A partir dos postulados de Fanon, podemos concluir que a colonialidade opera psicologicamente, fazendo com que, numa tentativa de escapar da desumanização gerada por esse sistema, o colonizado queira estar no lugar de humanização em que o colonizador está. Vemos isso praticamente todas as histórias que vimos de Akissi até aqui: o tio-avô de Akissi que pensa que a sobrinha só vai conseguir ser alguém na vida em Paris, o professor que pensa que será valorizado quando estiver lecionando em Paris e nas mães das crianças que querem que seus filhos sejam levados para morar na França. Tais pensamentos, transmitidos nas relações coloniais são tão simplistas quanto os estereótipos sobre os quais falamos nos capítulos anteriores. Não necessariamente Akissi “será alguém” se for para a Europa. O professor de Akissi, não necessariamente será

reconhecido se lecionar na Europa. As mães, por sua vez, parecem não ter outra ambição senão a de que seus filhos vivam em Paris.

É claro que a HQ apresentada se trata de uma ficção. Porém, Marguerite Abouet já afirmou no site *Afrik.com* que as inspirações para *Akissi* são realmente as memórias de infância da autora. cremos, portanto, que o que vemos nas histórias de *Akissi* também pode se passar nas vidas dos leitores com os quais gostaríamos de trabalhar, os futuros professores de FLE. Dessa forma, eles poderão até mesmo refletir sobre atitudes e pensamentos que eles têm, de uma maneira como nunca fizeram antes.

A última HQ *Exploit touristique* (traduzimos a obra para que o leitor lusófono, não francófono, consiga compreender melhor a obra), que é a história que fala mais abertamente sobre estereótipos. Na história que selecionamos, o professor de *Akissi* pede para que um dos alunos utilize o hipergênero exposição oral, para falar sobre o novo país da colega *Akissi*: a França. Porém, o discurso do personagem apresenta a França a partir de diversos estereótipos, como: franceses não tomam banho, franceses não “se olham”, estão sempre com pressa, entre outros. Nessa história observamos alguns aspectos importantes na maneira como os estereótipos são tratados. As imagens a seguir foram traduzidas para facilitar o entendimento do leitor, a versão original em francês constará nos anexos deste trabalho.

Primeiramente, o quadrinho de *Akissi*, não apresenta apenas estereótipos negativos sobre o colonizador. Isso nos mostra que em determinado grupo pode-se encontrar diferentes maneiras de representação estereotípica:

Imagem 25: Edmond faz sua apresentação oral



Fonte: (Abouet e Sapin, 2018, p. 27)

O personagem responsável pela exposição também mostra-se nervoso diante da apresentação na frente da classe, devido à gota de suor que cai do seu rosto no primeiro quadro. Tal fato, somado ao fato de se tratar de uma apresentação feita por uma criança, acaba por deslegitimar o discurso. Outro fato que visa demonstrar a subjetividade das informações passadas é a utilização do “balão-pensamento”. Segundo Paulo Ramos (2014), o balão-pensamento é um “contorno ondulado e apêndice formado por bolhas; possui o formato de uma nuvem; indica pensamento”. Sendo assim, esse balão nos mostra exatamente o pensamento do personagem ao qual o balão se refere. Por fim, o personagem também, ao apresentar um estereótipo dos franceses, começa amenizando o impacto da informação, falando, primeiramente, sobre um estereótipo positivo e, depois, um negativo:

Imagem 26: Edmond fala estereótipos franceses



Fonte: (Abouet e Sapin, 2018, p. 28,29)

Dessa forma, vemos que a história de *Akissi* desconstrói estereótipos franceses positivos construídos pelo discurso colonialista. Porém, a autora não faz somente isso, mas coloca os seus personagens e seus hábitos em contraste com os hábitos do outro estereotipado, fazendo-nos pensar assim que os estereótipos do outro também são encontrados no grupo ao qual aquele estereótipo não pertence:

Imagem 27: Edmond compara os hábitos de Akissi com os dos franceses



Fonte: (Abouet e Sapin, 2020, p. 29)

A história de Marguerite Abouet se difere também pelo fato de apresentar também o ponto de vista de Mathieu Sapin, desenhista francês, através do elemento visual. Algumas partes da história tratam os franceses de forma pejorativa, como homens das cavernas. Porém, a imagem mostrada não chega a criar um imaginário de inferioridade dos franceses e, de uma maneira geral, dos europeus, já que o discurso colonialista, que coloca em evidência os pontos positivos dos povos europeus, se mostra muito mais presente nos imaginários coletivos do que a imagem mostrada na tirinha.

Imagem 28: Edmond termina a exposição oral e é corrigido pelo professor



Fonte: (Abouet e Sapin, 2018, p. 31,32)

Para concluir, devemos levar em consideração o tom cômico da HQ e a posição do personagem que enuncia o discurso estereotipado sobre os franceses. Assim, acreditamos que a história de Marguerite Abouet nos leva à reflexão sobre o

quão simplista são as categorizações estereotipadas, pois não levam em consideração a complexidade do grupo categorizado e perpetuam inverdades sobre tais comunidades. Além disso, em todas as histórias que vimos anteriormente, os personagens negros não são representados de uma maneira caricata. Desta forma, Marguerite Abouet mostra-nos, por meio de Akissi, uma outra visão da África, que não está subordinada às ideias passadas pelo colonizador e que reflete sobre o discurso colonialista que a permeia. É exatamente essa imagem do continente Africano, mais especificamente da Costa do Marfim, que gostaríamos de mostrar aos professores de francês língua estrangeira em formação inicial, o público que escolhemos para trabalhar com essas histórias.

3.3 ESCOLHA DO PÚBLICO ALVO

Como já foi dito anteriormente, gostaríamos de aplicar a ficha didática elaborada na sala de aula dos professores de francês língua estrangeira em formação inicial. Os sujeitos escolhidos são da Universidade Federal de Pernambuco e o tipo de amostragem utilizado foi deliberado, onde os participantes “são escolhidos com base no conhecimento prévio do pesquisador sobre a população ou com base no propósito específico do estudo” (Muguira, dados indisponíveis). Isso porque nossa pesquisa trabalhou com professores de francês língua estrangeira em formação inicial do 4º período em diante e que estudam na Universidade Federal de Pernambuco. Serão incluídos na pesquisa, professores de língua francesa em formação inicial do curso de letras Francês da UFPE que estejam, no mínimo, no 4º período que saibam ler e escrever em língua francesa e que sejam maiores de 18 anos de idade.

Foram excluídos da pesquisa os participantes que apresentarem uma ou mais das seguintes condições que possam interferir na qualidade ou consistência dos dados coletados: 1) Dificuldades significativas de comunicação oral ou escrita em língua francesa que comprometam a compreensão e a produção das atividades propostas; 2) Ausência em um ou mais encontros previstos para a realização da pesquisa, ou não preenchimento completo da ficha didática; Fornecimento de informações incoerentes, contraditórias ou incompletas que inviabilizem a análise

dos dados e 3) Desinteresse explícito ou falta de engajamento nas etapas da pesquisa, identificados durante a coleta de dados.

Escolhemos o professor de FLE em formação inicial porque acreditamos que, ao fazer o olhar desse profissional se voltar para a francofonia, quando ele estiver em sala de aula, ele irá repassar aquilo que aprendeu na academia aos seus alunos e, assim, teremos o potencial de descentralizar o ensino de FLE em um número muito maior de lugares. Na fase anterior à pesquisa, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi entregue para assinatura. Esse documento está vinculado ao Comitê de Ética e Pesquisa, que estabeleceu a aprovação do projeto como pré-requisito para início da coleta de dados. Após a assinatura do TCLE, será iniciada a fase da pesquisa propriamente dita, que consiste nas seguintes etapas: 1) Questionário de conhecimentos prévios, a ser feito dentro da ficha didática; 2) Sequência didática decolonial sobre a Costa do Marfim e discussão sobre a ficha; 3) Produção final de uma atividade de verificação de apropriação do conteúdo, que consistiu na produção de uma HQ digital criada por meio de inteligência artificial sobre o tema: um outro olhar sobre o continente africano; 4) Preenchimento de um questionário com informações pessoais.

No projeto pedagógico do curso de letras francês não há menção de qual nível do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas o aluno formado pela Universidade Federal de Pernambuco adquire ao terminar o curso de formação. A única menção de nível é feita no seguinte trecho:

Desde 2010, a UFPE tem desenvolvido um projeto linguístico cultural de preparação dos candidatos ao programa de intercâmbio. O projeto de extensão intitulado FOS/FOU-BRAFITEC é realizado por professores dos centros acadêmicos: CTG e CAC que fomentam o trabalho de alunos das Letras francesas e das engenharias para a realização de aulas semanais durante 9 meses do ano, de outubro a maio do ano seguinte, a fim de atingirem o nível B2 (requisito CAPES) para serem contemplados por bolsas de estudo e partirem por um a dois anos para a França. (Projeto pedagógico do curso: letras - francês (Licenciatura), 2018)

Desta forma, apesar de não estar escrito explicitamente qual nível o professor de FLE em formação inicial obtém ao terminar o curso, acreditamos que, se ele precisa estar apto para ministrar aulas do nível B2, ele precisa ter o nível B2 ou superior, no mínimo, até o final do curso. Para corroborar esta ideia, vemos que,

na bibliografia do programa de componente curricular dos estágios curriculares em francês II e IV, há dois livros intitulados *Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence (niveau B2)* e *Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence (niveau C1-C2)*. Desta forma, se formos dividir os 4 anos de formação deste professor igualmente, obteremos a média de 1 ano para cada nível do QECR, ou seja, para ser participante desta pesquisa, o sujeito deve ter, no mínimo, nível A2.

A grelha para autoavaliação disponibilizada no QECR diz o seguinte sobre as competências do Aluno A2 sobre leitura e escrita, respectivamente:

Imagem 29: Grelha de avaliação QECR

Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.

Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.

Fonte: (Conseil de L'Europe, 2018)

Desta forma, acreditamos que o aluno do 4º período também será capaz de escrever e compreender textos curtos, como os apresentados nos quadrinhos com os quais iremos trabalhar. Ele não só será capaz de compreender, como também será capaz de escrever textos curtos, seja nos diálogos da atividade final, seja na criação dos *prompts* para a inteligência artificial.

Antes de participarem da pesquisa, os sujeitos preencheram os documentos, que se encontram anexados neste trabalho. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco e obteve parecer favorável. Todas as dúvidas que o sujeito da pesquisa tiveram sobre o que sua participação foi esclarecido pelo pesquisador e os sujeitos estarão livres para aceitar ou recusar a participação na pesquisa.

De igual modo, foram apresentados os riscos da pesquisa, que são: desconforto, que pode ser ocasionado pela necessidade do participante em realizar as tarefas propostas na ficha didática, pelo tempo dispensado e pelo fato de não

conseguir ler os quadrinhos propostos; cansaço ao responder as perguntas em francês; riscos psicológicos ou consequentes dos métodos empregados como: aborrecimentos, alterações de comportamento durante a realização da sequência didática, medo, estresse, vergonha; riscos associados à manipulação dos dados coletados, que podem estar associados a quebra de sigilo, tratamento indevido e estigmatização no tratamento dos dados;.

Para *minimizar* esses riscos, os seguintes procedimentos foram realizados: os participantes receberam esclarecimento prévio sobre a pesquisa, sendo informados sobre o protocolo experimental antes do início da pesquisa; antes do início da pesquisa, cada participante foi esclarecido que o procedimento poderá ser interrompido a qualquer momento se houver algum tipo de desconforto ou cansaço, e, em caso de concordância, reiniciado posteriormente em outra data/horário conforme disponibilidade do participante e pesquisador; O participante foi informado que ele pode se negar a responder qualquer pergunta que seja feita durante a aplicação da ficha didática; no que se refere aos riscos psicológicos, de modo geral, é reiterado que o procedimento pode ser interrompido a qualquer momento se houver a identificação ou relato do participante sobre algum aborrecimento ou alteração comportamental durante a condução da pesquisa, de modo a garantir a integridade psicológica do participante; para a redução dos comportamentos associados especificamente a medo, estresse, vergonha, todas as informações sobre o procedimento experimental foram esclarecidas pelo pesquisador, sem que fosse revelado o objetivo da pesquisa, antes do início de seu início. No entanto, caso houvesse a necessidade de nova explicação e esclarecimentos após o início, a pesquisa pode ser parada e reiniciada caso o participante se sinta à vontade para isso; e, por fim, quanto à manipulação indevida dos dados coletados, será garantida a confidencialidade de todas as informações coletadas e disponibilizadas dos participantes.

Além disso, alguns benefícios podem ser gerados a partir desta pesquisa, *de forma indireta*, como: fornecer com maior eficácia informações importantes sobre quais são os conhecimentos prévios dos professores de francês língua estrangeira em formação inicial sobre a África francófona. Esse parece ser com efeito, um aspecto essencial de nosso *corpus* – representações culturais estereotipadas mantidas consciente ou inconscientemente, que são reforçados, muitas vezes, pelo

currículo do curso de francês língua estrangeira da Universidade Federal de Pernambuco e que podem ser expandidas por meio de trabalhos que tratem sobre produções artísticas dos países da África francófona na sala de aula.

Ademais, os resultados da pesquisa podem ser explorados por diferentes áreas, além de Letras, como Educação, Sociologia e Estudos sociais. Em termos de *benefícios diretos* para os professores em formação inicial, destaca-se o fato de que os resultados podem contribuir para ajudar a expandir o repertório cultural do professor em formação inicial e, até mesmo, fortalecer o vínculo que o estudante de língua francesa do Brasil tem com a língua francesa. Por muitas vezes, esses alunos não se veem representados na cultura eurocentrada presente nos currículos de francês língua estrangeira, mas se veem representados na cultura dos países do continente africano, cujos ancestrais muito contribuíram para a formação da cultura e da identidade brasileira. Assim, o professor em formação inicial, ao entrar em contato com a pesquisa poderá, também, após a sua formação, inserir em seus planos de aula o conhecimento adquirido através do trabalho com a ficha didática elaborada e até mesmo, criar outras fichas para que ele possa abarcar outros aspectos da cultura que não conseguiremos trabalhar em nossa ficha didática. Portanto, acreditamos que esta pesquisa tem muito a contribuir com o ensino de francês língua estrangeira não só no seio da Universidade federal de Pernambuco, mas também em todo o Mundo, já que os professores, ao final do curso, estarão aptos a trabalhar com alunos de maneira presencial e remota que desejam aprender o francês como segunda língua.

Desta forma, o professor de francês língua estrangeira em formação inicial nos parece ser o participante ideal para essa pesquisa. Nada impede que essa pesquisa seja, em um outro momento, refeita em outra região e em outras condições, pois tal feito nos levaria a entender quais são os conhecimentos prévios sobre a África francófona dos professores de FLE em formação inicial em diferentes localidades.

4. PROPOSTA DIDÁTICA DECOLONIAL (PDD)

Neste tópico, trataremos sobre a confecção da ficha didática, que se encontra nos apêndices, quais são os seus objetivos e como seu dará sua aplicação. É neste

tópico que colocaremos em prática tudo o que foi visto no nosso quadro teórico e, em seguida, no próximo capítulo trataremos sobre a coleta de dados.

4.1 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA FICHA DIDÁTICA

A nossa ficha didática foi criada na plataforma Canva, plataforma que cria designs visuais com diversos objetivos. Esta ferramenta foi escolhida por conta do seu fácil manuseio e da quantidade quase infinita de recursos e possibilidades de criação. Portanto, o trabalho que iremos aplicar em sala de aula foi dividido em 5 grandes eixos, a saber: 1) Contextualização - Aprofundando o repertório cultural da África francófona; 2) Como construir uma HQ; 3) Akissi, a menina marfinense; 4) Mergulhando no mundo de Akissi e 5) Construindo minha HQ digital. Nessas cinco partes da ficha, procuramos trabalhar tudo aquilo que vimos no nosso quadro teórico, mas de maneira prática.

Ao longo da ficha didática decolonial que criamos, o leitor perceberá que algumas questões estão na cor preta e outras na cor vermelha. O mesmo sistema de cores foi usado no nosso trabalho de conclusão do curso de Letras-Francês (Licenciatura), com o título *Le bonheur en salle de classe de FLE à l'ère de l'Anthropocène: une proposition didactique du conte Le diable et la beauté* (2022), no qual criamos uma ficha didática sobre um conto africano da Mauritânia, outro país da África francófona. Nestas fichas, colocamos as questões que requerem subjetividade na cor vermelha e as que não requerem na cor preta. Dessa forma, conseguimos direcionar nosso olhar para as questões que mais nos interessam na análise dos dados, já que nos é importante identificar a subjetividade do leitor.

Logo, na primeira parte, buscamos colocar em evidência os conhecimentos do continente africano. Portanto, selecionamos algumas invenções e descobertas dos nossos antepassados encontrados em solo africano. Não utilizamos somente países da África francófona no início, já que nossa sequência didática passa por uma visão *Macro* (O continente) para uma visão *Micro* (O bairro de Akissi e as ruas de Abidjan). Por isso, gostaríamos de saber se as informações apresentadas na ficha já eram de conhecimento dos sujeitos da pesquisa.

Você conhecia todos os objetos citados no texto?

*Qual objeto/descoberta te chamou mais atenção?.*⁴⁶

Assim, podemos analisar a compreensão do leitor em relação ao texto apresentado e, em seguida, propomos a criação de uma lista com invenções brasileiras, para que os alunos conheçam também o protagonismo brasileiro nas invenções e saberes científicos e, dessa forma, trabalharmos o intercultural.

No segundo momento deste eixo⁴⁷, apresentamos alguns artistas marfinenses, para aumentar o repertório cultural dos alunos. Acreditamos que esses pintores são desconhecidos pelos alunos, mas apresentam trabalhos de muitíssima qualidade e são conhecidos internacionalmente. No primeiro exercício deste momento, o leitor é convidado a ligar o autor a uma de suas obras. Esse exercício deve ser feito com auxílio de motores de pesquisa, como o *google lens*. Nesta parte, também propomos um exercício intercultural, para que os alunos citem características de um artista brasileiro e um outro aluno tente adivinhar de que artista se trata.

No segundo eixo⁴⁸ da nossa pesquisa, começamos a aprofundá-la, pois trabalhamos com um tipo de arte mais específico, os quadrinhos, e com Inteligência artificial, para que o sujeito da pesquisa se familiarize com as ferramentas a serem utilizadas. Começamos este eixo perguntando se o sujeito já criou uma HQ, e se ele sabe quais as etapas de criação de uma HQ. Após a coleta das respostas, é proposto um texto cujo título é: *7 etapas para criar uma História em Quadrinhos*. Dessa forma, o sujeito se familiariza com as etapas da criação de um quadrinho, conhecimento que será necessário mais a frente na criação de uma HQ feita pelo professor de FLE em formação. Nesta primeira parte do segundo eixo, também perguntamos se os sujeitos da pesquisa conhecem algum quadrinho francófono. Neste momento, esperamos respostas como: Tintin, Os Smurfs, Titeuf e outros quadrinhos europeus. Além disso, essa informação nos indicará qual é o repertório literário desses professores em formação.

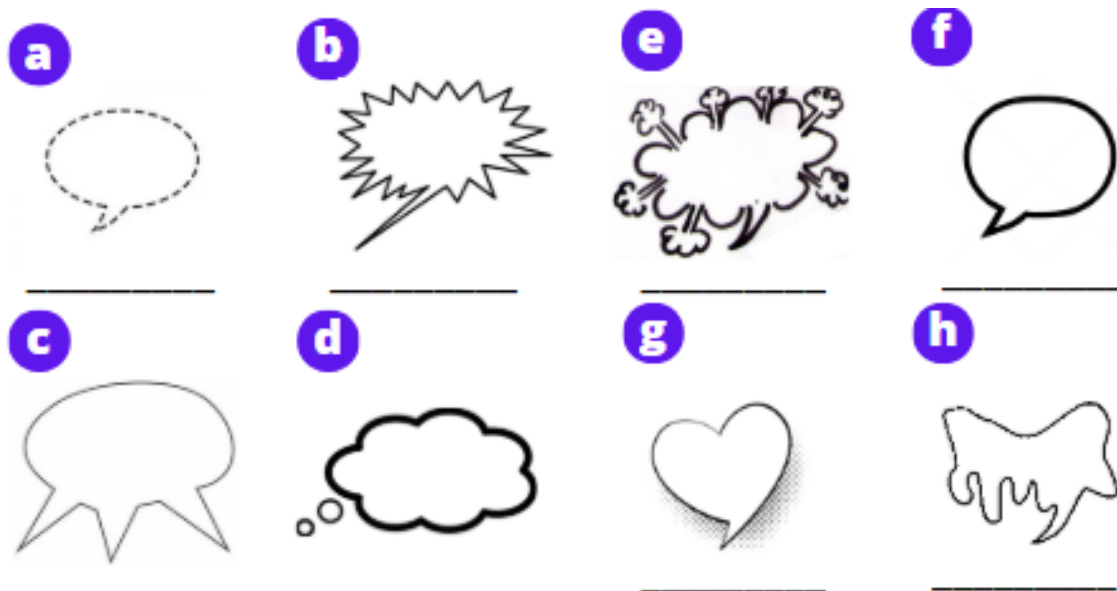
Em seguida, fizemos um exercício de letramento no gênero quadrinhos, que consistiu em relacionar os balões com as emoções que eles representam. Desta

⁴⁶Trecho original: *Connaissais-tu tous les objets cités dans les textes ? Quel est l'objet/découverte qui t'a attiré le plus l'attention?*. Tradução nossa.

⁴⁷ Vide página 216

⁴⁸ Vide página 218

forma, trabalhamos também o vocabulário em língua francesa, para que os sujeitos da pesquisa consigam usar na confecção dos *prompts*. As funções que devem ser relacionadas são: diálogo, pensamento, sussurro, choro, fala de diversas pessoas, grito, amor e raiva. Seguem os balões a serem relacionados:



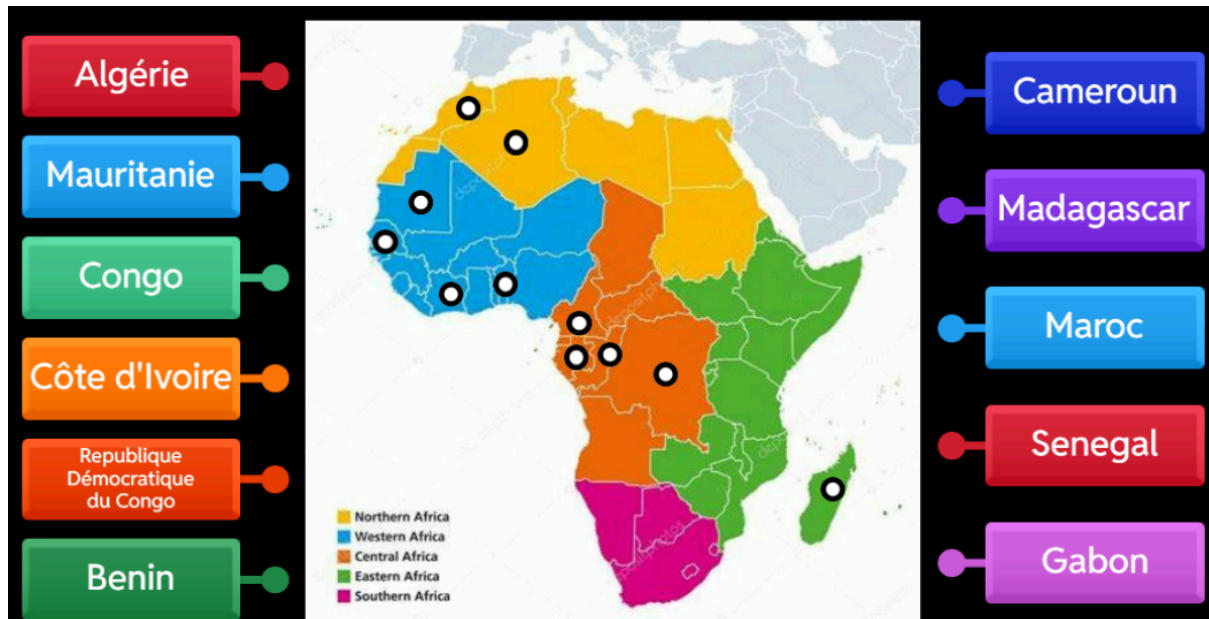
O próximo exercício voltou-se para a criação dos *prompts* nas inteligências artificiais. Para esse exercício, criamos um *prompt* e nele pedimos para a inteligência artificial criar uma imagem com os traços baseados em artistas já conhecidos. Os resultados obtidos foram os seguintes:



Após observarem as imagens, os alunos identificam qual o *prompt* utilizado para criar cada imagem. Dessa forma, os professores em formação vão se familiarizar com o gênero *prompt* e entender quais são os elementos presentes no *prompt* e que não estão presentes nas imagens e vice-versa. Desta forma, esperamos que compreendam a estrutura e os comandos a serem utilizados para a criação de textos direcionados à inteligência artificial. Identificamos, porém que o participante da pesquisa, precisa saber dar comandos e ordens em língua francesa. Por conta disso, fizemos uma breve explicação do modo imperativo em francês e, logo em seguida, propusemos um exercício de criação de *prompt*, para que coloquem em prática o que foi observado nos exercícios anteriores.

Já no terceiro eixo⁴⁹, aprofundamos ainda mais a nossa ficha didática, apresentando o nosso *corpus*: a menina Akissi. Nesse momento, perguntamos se o futuro professor sabe onde se situa a Costa do Marfim e propomos também um exercício interativo, online, para que cada um deles identifique os países francófonos do continente africano no mapa:

⁴⁹ Vide página 222



Fonte: Wordwall (<https://wordwall.net/pt/resource/52626067/connaitre-lafrique>)

Com esse exercício, conseguimos saber quais são os conhecimentos geográficos pré-existentes dos futuros professores de francês, que, provavelmente, sabem identificar com facilidade a França no mapa. Além disso, ele também deve ser capaz de reconhecer os países francófonos não citados nos exercícios anteriores aumentando o seu repertório cultural.

Em seguida, ingressamos no *corpus* propriamente dito, já que introduziremos a personagem Akissi e seus amigos. A apresentação foi seguida da leitura dos quadrinhos selecionados, que foram disponibilizados em formato digital e em formato físico. Os sujeitos irão se separar em seis grupos e farão uma leitura em grupo das 6 histórias selecionadas. O primeiro exercício consistiu em resumir oralmente para toda a classe uma das histórias do *corpus*. Depois, fizemos as perguntas de cunho subjetivo para que o leitor interagisse de maneira singular com a obra. Portanto, não existem respostas corretas, já que o objetivo é “captar” o texto do leitor. As perguntas são as que seguem:

Quais são os elementos que mais atraíram a sua atenção?

Quais são os estereótipos, na sua opinião, que a gente mais escuta sobre o continente africano?

Esses estereótipos estão presentes nessas histórias?

*Existem diferenças ou similaridades entre a vida cotidiana na Costa do Marfim e no seu país?*⁵⁰

Na primeira pergunta, procuramos saber quais elementos das histórias, os sujeitos mais se identificaram. Acreditamos que, pelo fato de o Brasil ter sido influenciado grandemente pela cultura africana, os sujeitos se identificaram com diversos aspectos da cultura marfinense. Em seguida, traremos à tona os estereótipos, já que é o foco de nossa pesquisa, para, então, fazer com que os sujeitos percebam que estes estereótipos nem sempre estão presentes nessas histórias. Dessa forma, acreditamos que o sujeito perceberá o quão simplistas são os estereótipos passados pelas diversas mídias.

Em seguida, passamos para o eixo 4⁵¹: mergulhando no mundo de Akissi. A ordem que escolhemos para as histórias foi a seguinte: *Adieu Paris*, *Fin de grève*, *Sage décision*, *Douce chicote*, *Bébés forcés*, e *Exploit touristique*. A ordem foi escolhida por ser a ordem cronológica de publicação das histórias e a ordem em que elas aparecem nas revistas selecionadas.

Na história *Adieu Paris*, buscamos colocar em questão as atitudes do tio-avô de Akissi e da família de Akissi:

*Na sua opinião, por que o tio de Akissi disse que, se ela ficasse na Costa do Marfim, ela não iria ser bem-sucedida?*⁵²

Com isso, gostaríamos que o futuro professor de FLE refletisse sobre um aspecto da HQ que pode, por muitas vezes, passar despercebido. O tio de Akissi poderia dizer que na França, ela terá mais oportunidades, por exemplo. Entretanto, ele é taxativo ao afirmar que ela não será bem-sucedida, como se o destino da personagem já estivesse traçado. Buscamos nesta parte, também, trabalhar o vocabulário de vestimentas e de acessórios que são utilizados, por vezes, por estudantes brasileiros, mas que não sabemos como falar em francês. Para terminar, a ficha dessa primeira história, perguntamos:

⁵⁰ Quels sont les éléments qui ont attiré le plus votre attention?

Selon vous, quels sont les stéréotypes qu'on entend très souvent par rapport au continent africain?

Est-ce que ses stéréotypes sont présents dans ces histoires?

Est-ce qu'il y a des similitudes ou des différences par rapport à la vie quotidienne en Côte d'Ivoire et la vie quotidienne dans ton pays?

⁵¹ Vide página 225

⁵² À votre avis, pourquoi l'oncle d'Akissi dit que si elle restait en Côte d'Ivoire elle n'allait pas réussir?

*Na história, o tio-avô de Akissi pergunta se Fofana ainda jogava bola “descalço como um selvagem”. Na sua opinião, por que ele disse isso? Por que ele acha que Akissi vai ficar feliz indo para Paris? Você também ficaria? Você acha que todo mundo ficaria?*⁵³

Nestas perguntas, procuramos novamente analisar o discurso do tio-avô de Akissi que escolhe a palavra “selvagem” para se dirigir ao sobrinho-neto Fofana. Se analisarmos esse discurso, baseado no passado colonial da Costa do Marfim e no discurso muito propagado naquela época (por vezes presente até hoje), de que os colonizados eram “selvagens”, veremos que o tio-avô de Akissi reproduz um discurso colonialista. Além disso, ele não leva em conta a opinião de Akissi, que não quer se afastar dos seus amigos e gosta da sua vida na Costa do Marfim. Ele acha (e queremos saber se o futuro professor de FLE também acha) que todos ficariam contentes em ir para a França. A escritora senegalesa Fatou Diome, por exemplo, no seu livro *Celles qui attendent* (2010), mostra-nos a realidade de imigrantes senegaleses que vão tentar a vida na França, relatando que nem sempre aqueles que emigraram, estão felizes por deixar família, amigos e sua cultura. Sendo assim, gostaríamos que o professor de FLE em formação compreendesse a complexidade do assunto apresentado na revista infantil de Marguerite Abouet.

A segunda história mergulha ainda mais nos estereótipos e, por isso, começamos a trabalhar com eles na ficha *Fin de Grève*. Um dos exercícios sobre estereótipos consiste em identificar um estereótipo sobre a França presente nos quadrinhos e correlacionar com uma lista de afirmações estereotipadas em outra coluna. Essas afirmações são:

Há lobos e ursos em todos os lugares na França.

Os franceses caçam esses animais para utilizar a pele deles.

Na França⁵⁴, faz sempre frio.

Em seguida, os futuros professores de FLE associam cada estereótipo a uma imagem que refuta a afirmação anterior:

⁵³ Dans l’histoire, le grand-oncle d’Akissi demande si Fofana jouait encore dehors “pieds nus comme un sauvage”. Selon toi, pourquoi a-t-il dit cela? Pourquoi il pense que Akissi sera contente d’aller à Paris? Vous le seriez aussi? Vous pensez que tout le monde le serait aussi?

⁵⁴ “Il y a des Loups et des Ours partout en France”.

“Les français chassent ces animaux pour utiliser leur peau”.

“En France, il fait toujours froid”



Desta forma, pode-se verificar a simplicidade dos estereótipos propagados na revista de Marguerite Abouet. Desta forma, a autora não só nos faz repensar sobre os estereótipos que os países ocidentais têm sobre o continente África, mas também nos faz refletir sobre os estereótipos franceses.

Nesse mesmo momento, para finalizar essa ficha, perguntamos quais são os estereótipos que as pessoas têm sobre o país dos professores em formação. Desta forma, buscamos levar o sujeito da pesquisa à reflexão sobre a simplicidade dos estereótipos e o quanto eles são reducionistas, por vezes, impedindo-nos de conhecer determinada cultura.

A ficha de *Sage Decision* começa colocando o leitor no lugar de Akissi. Gostaríamos de saber qual seria a reação do leitor ao saber que vai para a França. Será que é a mesma de Akissi? Desta forma, aprofundamo-nos ainda mais nos estereótipos presentes em Akissi e perguntamos ao leitor por que a história apresenta os estereótipos como realidade. Nossa ideia, com essa pergunta, é mostrar que os estereótipos presentes em Akissi são repletos de subjetividade, já que a história trata da mente de Akissi. Além disso, essa maneira também simplista de ver a França evidencia o medo de Akissi em relação ao que é novo, ao que é desconhecido. Se fizermos um paralelo com os estereótipos colonialistas, podemos dizer que eles são difundidos pelo mesmo medo, como nos disseram Amossy e Pierrot (2021).

Perguntamos, em seguida:

*Na sua opinião, de onde vem esse estereótipo do homem como Rahan? Por que a autora representa os franceses dessa forma?*⁵⁵

Pensamos, nesse exercício, buscar a origem de certos estereótipos e fazer com que o sujeito da pesquisa reflita sobre como esses estereótipos são perpetuados pela mídia. A imagem do homem forte, loiro de sunga que luta com animais, nos faz pensar que essa é uma imagem trazida com as histórias de Edgar Rice Burroughs (1912), *Tarzan of the Apes*. Colocando os dois personagens lado a lado, podemos notar as semelhanças:

Imagem 27: Rahan e Tarzan



Fonte: Abouet (2016, p.43) e Burroughs (1912), disponível em:
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ab/Tarzan_All_Story.jpg

Outros fatores nos levam a pensar que o personagem de Abouet foi inspirado no personagem de Burroughs, já que o nome dos personagens é similar (Rahan, Tarzan). Somado a isso, tem-se o fato de que a história de Tarzan se passa no continente africano e, provavelmente, foi uma história que se fez presente na infância de muitas crianças marfinenses da época da autora, assim como se faz presente hoje. Além disso, a autora ironiza colocando os franceses na condição de selvagens, mostrando que o estereótipo pode ter diversas vertentes. Para finalizar,

⁵⁵ Selon vous, d'où vient ce stéréotype de l'homme comme "Rahan"? Pourquoi est-ce que l'auteure représente les français comme ça?

gostaríamos de levar o leitor à reflexão sobre o porquê da autora representar a ida para a França como um pesadelo e não como um sonho, já que este último é a maneira mais comum de se pensar sobre a ida à França.

Em *Douce Chicotte*, pedimos para que o sujeito interaja com a história dando um novo título para ela. Dessa forma, compreenderemos como o sujeito leitor se apropria do texto e como ele resume as ideias deste com suas próprias palavras. Em seguida, mostramos uma série de imagens de escolas na África tiradas de motores de pesquisa. O intuito deste exercício é mostrar que até mesmo os motores de pesquisa e os algoritmos reforçam estereótipos, já que as escolas presentes nas imagens não se parecem com a escola de Akissi. Por isso, pedimos para eles compararem com outra série de imagens de escolas na África:



Nas imagens à esquerda, vemos escolas sem estrutura, com quadros pequenos, paredes sem acabamento e chão de barro. Na imagem à direita, vemos alunos uniformizados, materiais escolares em bom estado e alunos com uma lousa cada. Imagens completamente diferentes e que mostram uma realidade sobre a África com a qual acreditamos que os futuros professores de FLE não estão

habituaados. Acreditamos que, assim como os algoritmos estão repletos de estereótipos, os futuros professores também carregam esses estereótipos propagados pelas mídias e perpetuados pela sociedade, pela educação e, às vezes, por eles mesmos. Na última pergunta desta ficha, pedimos para que o leitor analise a presença de flores nos quadrinhos. Como dissemos anteriormente, as flores servem como recurso visual para mostrar uma mudança no tom de voz do professor, representando: doçura, carinho ou bondade.

Na penúltima história, *Bébés Forcés*, buscamos trazer os hábitos presentes na história para a realidade do leitor. Perguntamos se no país do leitor as mães têm o hábito de deixar as crianças brincarem com seus filhos pequenos. Além disso, perguntamos se as pessoas do país do leitor têm o mesmo pensamento que as mães na história de Akissi: o pensamento de achar que na França a vida de seus filhos será melhor. Buscamos, obviamente, uma resposta geral, uma tendência, diferentemente da pergunta seguinte:

*Essa história representa a Costa do Marfim como os países da África são geralmente representados nas outras mídias?*⁵⁶

Nessa pergunta, buscamos a reflexão sobre a maneira como as diversas mídias representam a Costa do Marfim e como os países do continente Africano geralmente são representados nas mídias. Para finalizar esta ficha, propomos um exercício de identificação de onomatopéias em língua francesa.

Na última ficha deste eixo⁵⁷, falamos sobre a história *Exploit Touristique*, que trata os estereótipos de maneira mais explícita que as outras histórias do nosso *corpus*. No primeiro exercício, trabalhamos o conceito de estereótipo positivo, geralmente aplicado aos países europeus. Até mesmo os estereótipos positivos relacionados ao povo africano, como os atributos sexuais, por exemplo, sexualizam e objetificam o negro. Esse estereótipo “positivo” foi tema de obras do escritor haitiano Dany Laferrière, que ironiza esse estereótipo em *Comment faire l’amour avec un nègre sans se fatiguer* (1999) e denuncia o turismo sexual em *Vers le sud* (2012). Quando se trata do continente europeu, geralmente reproduzimos estereótipos positivos e gostaríamos que os sujeitos-participantes, os identificassem na obra lida.

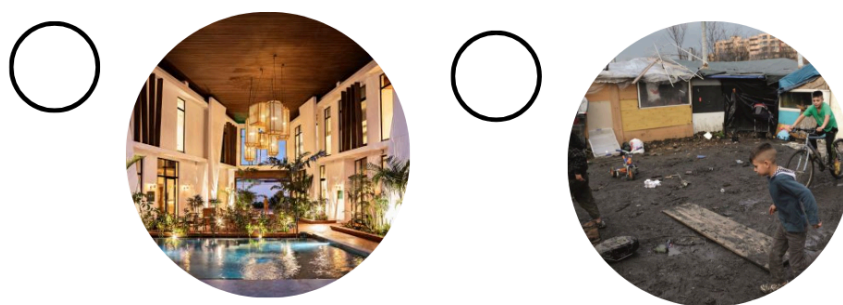
⁵⁶ Est-ce que cette histoire représente la Côte d’Ivoire comme les pays d’Afrique sont généralement représentés dans les autres médias?

⁵⁷ Vide página 230

Em seguida, perguntamos se os futuros professores de FLE conhecem algum estereótipo positivo sobre o continente africano. Esperamos ouvir, nesse momento, o estereótipo sexual ou outro que desconhecemos. No próximo exercício, porém, brincamos com os estereótipos carregados pelos leitores. Seleccionamos algumas imagens e pedimos para os sujeitos marcarem essas imagens com “A” para África ou “E” para Europa. As imagens evocam palavras como: *fome, guerra, luxo, miséria, imigração, destruição, escrita, tecnologia, dinheiro e inovação*. Porém, para algumas imagens que são associadas a algo negativo, pegamos imagens da Europa e, para algumas que são associadas a algo positivo, pegamos imagens da África:



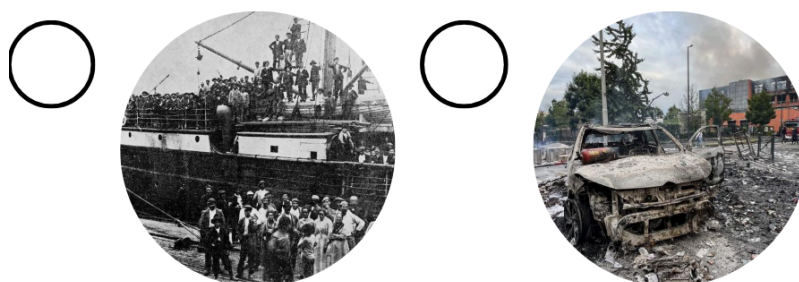
Nessas duas primeiras imagens, procuramos “Fome” e “Guerra” no motor de pesquisa BING da Microsoft. Seleccionamos essas duas imagens ao acaso. Já as duas seguintes são, respectivamente, um hotel luxuoso em Abidjan (Costa do Marfim) e uma “favela” na França:



As imagens que seguem, representam respectivamente um grupo de imigrantes em um barco e o museu da civilização negra em Dakar, Senegal:



As duas próximas imagens representam um grupo de imigrantes italianos em sua chegada ao Brasil e um cenário de uma manifestação na França no ano de 2023:



As duas próximas imagens são mais genéricas, mas gostaríamos de saber a qual continente os futuros professores de FLE associam a escrita literária e também a palavra dinheiro/riqueza.



Por último, escolhemos a imagem de um carro movido a energia solar desenvolvido por um cidadão do Kenya e também a imagem de um laboratório:



Dessa forma, realizamos uma pesquisa semelhante àquela apresentada por Ruth e Amossy (2021) na tabela 1. Buscamos, com isso, mostrar que, mesmo com uma diferença de anos entre as duas pesquisas, será que os resultados são semelhantes?

As duas últimas perguntas são para que os futuros professores de francês língua estrangeira reflitam sobre as escolhas feitas no exercício anterior e para que eles se perguntem se suas opiniões não são baseadas demasiadamente em seus estereótipos e pré-concepções a respeito do continente Africano e Europeu. Procuramos fazer também com que este professor reflita como ele pode trabalhar a África com seus futuros alunos de maneira a desconstruir estereótipos perpetuados por muitos anos.

Por fim, no último eixo⁵⁸, propomos a criação de um quadrinho digital com o tema: *Por um outro olhar para o continente africano*. Nesta parte, o futuro professor de FLE pôs em prática tudo aquilo que foi trabalhado nos eixos anteriores. Com auxílio do pesquisador, o trabalho realizado foi apresentado para o restante dos grupos e os dados foram coletados pelos pesquisadores. As respostas dos exercícios, bem como o tempo necessário para realizá-los consta nos anexos.⁵⁹

Foi igualmente enviado para os participantes um formulário para que seja preenchido com informações pessoais. Esperamos que, desta forma, os professores

⁵⁸ Vide página 231

⁵⁹ Vide página 232

de francês língua estrangeira em formação consigam se desvencilhar dos estereótipos presentes dos seus imaginários, entendendo o quanto eles são simplistas. Assim, os futuros professores de FLE poderão se sentir prontos para exercer a docência de maneira mais completa porque saberão como levar em conta a dimensão decolonial em sua sala de aula.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

A ficha didática foi aplicada em quatro dias, sendo três de maneira síncrona e uma de maneira assíncrona. A pesquisa foi autorizada pelo comitê de ética⁶⁰ e tivemos, ao todo, quatro sujeitos interessados em participar da pesquisa, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. A aplicação foi feita de maneira remota, pela plataforma Google Meet, plataforma disponibilizada pela Universidade Federal de Pernambuco para seus estudantes.

Antes da aplicação da ficha, os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE) e estavam cientes dos riscos e benefícios da pesquisa a qual participariam. Dos quatro sujeitos interessados, apenas dois assistiram a todas as aulas síncronas e um outro faltou a uma das aulas ministradas. O quarto e último sujeito interessado, não participou de nenhum encontro e, portanto, não participou das discussões e da leitura das HQ's. Desta forma, levamos em consideração os dados dos três participantes que fizeram todas e/ou parte das atividades. Para manter o sigilo da pesquisa, utilizamos pseudônimos para nos referirmos aos sujeitos-participantes desta pesquisa.

Para uma melhor descrição do perfil de cada um dos participantes, temos o participante 1 que é ex-aluno do curso de bacharelado em *Letras Português* na UFPE, possui especialização em *culture littéraire* na *Université Côte d'Azur* e cursa *Lettres Modernes* na *Université de Sorbonne*. Além disso, está matriculado no curso de francês da UFPE. Atualmente, é professor substituto de francês na Universidade de Brasília (UNB).

Já os participantes 2 e 3, também estão matriculados no curso de letras francês da UFPE, sendo que o último dá aulas de francês no Núcleo de Línguas e

⁶⁰ Número do CAAE: 87221325.6.0000.5208

Culturas da UFPE (NLC). Este é um programa de iniciação à docência, que permite com que os professores em formação deem aulas para a comunidade acadêmica e dos arredores, contribuindo para a comunidade e para a formação do professor de FLE. Ressaltamos assim que os três participantes estão há mais de 2 anos na universidade, ou seja, acima do 4º período e atendem aos nossos critérios de inclusão.

Como a plataforma que utilizamos, Google Meet, não dispõe de gravação de vídeo, foi utilizado um gravador externo para registrarmos os áudios das aulas. Além disso, as aulas foram todas ministradas em língua francesa, mas a língua oficial da presente pesquisa, obedecendo às normas do Programa, é o Português do Brasil. Sendo assim, traduzimos os diálogos.

Antes de aplicar a ficha, perguntei para os participantes qual tinha sido o contato com a cultura africana de expressão francesa durante a formação deles na UFPE. A resposta foi quase unânime: pouco ou nenhum contato. Mais a frente, em nosso trabalho, mostraremos a consequência dessa lacuna na formação dos professores de francês da UFPE.

Iniciamos a aplicação da ficha didática com a leitura do texto “Les savoirs d’Afrique” e, ao final, os participantes se mostraram admirados com a quantidade e a qualidade das invenções feitas pelos povos africanos no mundo. Quando perguntados sobre quais informações mais chamaram a atenção deles, a maioria disse que era a prótese egípcia datada entre 950 e 750 a.C. As reações dos participantes foram:

Tabela 4: Resposta 1 dos participantes

Participante 1	Para mim, foi a prótese (...) Eu admito que estou surpreso, eu não esperava por isso.
Participante 2	Para mim, isso (a prótese) é incrível!
Participante 3	Para mim, isso é (prótese e osso de lebombo) impressionante.

Fonte: o autor

Tais reações nos mostram que os sujeitos-participantes desconheciam as informações apresentadas no texto da ficha. Assim como foi falado no texto

trabalhado, a propaganda contribuiu para diminuir a importância dos povos africanos na construção da civilização humana. Geralmente, esse mérito é dado aos pensadores gregos e europeus em geral.

Em seguida, os sujeitos-participantes fizeram uma pesquisa rápida na plataforma de pesquisa google sobre as invenções brasileiras em geral e obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 5: Resposta 2 dos participantes

Lista de invenções brasileiras	
Urna eletrônica	Dirigível a gasolina
Identificador de chamada	Filtro de barro
Coração artificial biônico	Samba-canção
Soro antiofídico	café solúvel
Transmissão de voz via rádio	Orelhão
14 bis	Fotofluorografia torácica
Jiu Jitsu brasileiro	Chuveiro elétrico

Fonte: o autor

Desta forma, os futuros professores de FLE não só aprofundaram o conhecimento deles em relação ao Outro, mas puderam também compreender o protagonismo brasileiro na contribuição dos saberes da humanidade.

Ao prosseguirmos com a ficha didática, perguntei para os presentes se eles conheciam a Costa do Marfim e se saberiam localizá-la no mapa. Apenas um participante soube me dar a localização do país. Isso nos mostra que, apesar do pouco contato do professor em formação com o continente africano, ele ainda sim recolhe informações de fontes diversas, por vezes, fora da universidade sobre o continente Africano. Entretanto, apesar de saber localizar o país no mapa, o sujeito-participante não tinha conhecimento de nenhum artista do país. Para compreender qual era o nível de conhecimento deles em relação ao continente africano, de maneira geral, realizamos as seguintes perguntas, que não estavam na ficha, mas que estão dentro da proposta “conhecimentos prévios sobre o continente

africano” a serem propostos na ficha didática. Em uma reformulação da ficha, pode-se adicionar essa pergunta.

Tabela 6: Respostas 3 dos participantes

Pesquisador	Vocês conhecem algum pintor da Costa do Marfim?
Participantes	Não
Pesquisador	Algum autor/autora?
Participantes	Não.
Participante 2	Ah, sim! Eu acho que “Césaire” é marfinense.
Participante 1	Não, ele é martinicano.
...	...
Pesquisador	Vocês conhecem algum autor/autora do continente africano em geral?
Participante 1	Eu conheço Ousmane Sambème, Leïla Slimani... Eu posso falar também cantores?
Pesquisador	Sim, claro!
Participante 1	Eu conheço também Mamadou e Mariam, Rachid Taha, ele é argelino. É isso, eu não conheço muitos.
Participante 3	Eu conheço o escritor Ondjaki. Tem outros mas eu não me lembro o nome.
Participante 1	Nós ficamos somente no domínio da África francófona ou podemos falar da África de maneira geral?
Pesquisador	Podem falar de maneira geral.
Participante 1	Eu conheço autores lusófonos como Noémia de Souza, Antônio Lobo Antunes, Mia Couto. Mas eu acho que é mais evidente para a gente, porque a gente tem aulas de literatura africana

	hoje em dia.
Pesquisador	Participante 2?
Participante 2	Meu Deus! Eu não conheço nada.

Fonte: o autor

Esse diálogo com os professores em formação é instigante e aponta o silêncio acadêmico em relação aos saberes dos povos africanos de língua francesa. Este desconhecimento total ou parcial por parte dos professores em formação inicial no que diz respeito às produções culturais da África francófona pode perpetuar o apagamento histórico e que provavelmente possa também se refletir nas aulas desses professores de francês. Pedi para que os participantes, após a aula, preenchessem um formulário com os escritores franceses, escritores da África francófona, artistas da África francófona e escritores africanos. O resultado pode ser observado abaixo:

Tabela 7: Resposta 4 dos participantes

Participante	Escritores franceses	Escritores da África francófona	Artistas da África francófona	Escritores africanos
Participante 1	Pierre Loti, Alfred de Vigny, Alfred de Musset, Victor Hugo, Marguerite Duras, Flaubert, Balzac, Victor Segalen, Françoise Sagan, Alain Robbe-Grillet, Mirbeau, Zola	Ousmane Sembène	Amadou & Mariam e Rachid Taha	Mia Couto, Ondjaki, Paula Tavares
Participante 2	Victor Hugo, Balzac, Stendhal, Simone de Beauvoir, Boris Vian, etc...	Não conheço	Não conheço	Não conheço
Participante 3	Víctor Hugo, Camus, Proust, Antoine de	Não conheço	Não conheço	Mia Couto, Ondjaki, Noémia de

	Saint-Exupéry, Rimbaud, Charles Perrault, Stendhal, Flaubert.			Sousa, José Craveirinha.
--	------------------------------------------------------------------------------	--	--	-----------------------------

Fonte: o autor

O resultado já era esperado. Como dissemos anteriormente: Por vezes, esse professor em formação inicial conhece inúmeros autores do hexágono, mesmo antes de ingressar na universidade, mas não conhece o nome de nenhum autor da África francófona (p. 17). É por isso que buscamos expandir esse repertório cultural com as leituras propostas na ficha didática elaborada nesta pesquisa. Esperamos que após a aplicação, o futuro professor de FLE possa citar autores, identificar obras, saberes ancestrais entre outros aspectos da cultura africana. Outro ponto a ser destacado é que a maioria dos autores conhecidos pelos sujeitos-participantes é lusófona. O participante 1 disse que conhecia mais autores lusófonos por conta da disciplina de literatura africana que havia cursado durante a faculdade de *Letras Português* na UFPE. Vê-se, portanto, a estreita relação entre o currículo e o horizonte intelectual do professor em formação. Por isso, reforçamos a pertinência desse trabalho com futuros professores de francês língua estrangeira.

Após o exercício de associação das obras com os respectivos artistas marfinenses, perguntamos o que mais chamou a atenção dos participantes nas pinturas apresentadas:

Tabela 8: Resposta 5 dos participantes

Participante 1	A pintura da letra C é muito abstrata, a gente não entende muito o que está acontecendo, mas eu acho que ela é um pouco violenta (...) Eu não sei o porquê, mas ela me chama atenção.
Participante 2	Eu notei que as pinturas são muito coloridas e eu amo isso.
Participante 3	Todas me chamaram a atenção, porque elas são muito diferentes do estilo com o qual eu estou habituado. Eu acho que a letra G me chama a atenção pela semelhança com obras brasileiras. Eu

	amei todas.
--	-------------

Fonte: o autor

Podemos observar a individualidade dos participantes no momento de apreciação das obras apresentadas. O que gostaríamos de ressaltar, nesse momento, é que o Participante 3 encontrou semelhanças entre as obras marfinenses e brasileiras. Entretanto, ele diz que as obras marfinenses apresentam um estilo diferente do qual ele está habituado. Podemos inferir que o participante em questão, apesar de conhecer obras brasileiras, não está habituado a elas. Então, com que tipo de arte esse participante está habituado? Por vezes, estamos habituados com a cultura do Outro, a cultura exportada na grande mídia, massificada até mesmo nas instituições, que, por vezes, nos “desacostumamos” com a cultura do nosso próprio país. Vale ressaltar que, mesmo estudando outra cultura, por meio do intercultural, identificamo-nos no Outro, como aconteceu com o participante 3, que identificou traços do “estilo de arte brasileira” nas obras marfinenses.

Para fazer com que o olhar desses professores se voltassem para seu próprio país, os participantes, por meio de um jogo de “adivinhação”, teriam que escolher um artista brasileiro, falar sobre suas obras e características, para que os outros descobrissem. Os artistas escolhidos pelos participantes 1, 2 e 3 foram, respectivamente: Tarsila do Amaral, Maria Bethânia e Tim Maia. O pesquisador também participou da atividade, escolhendo como artista Vik Muniz, conhecido nacional e internacionalmente, chegando a ter um documentário sobre o seu trabalho indicado ao Oscar. Apesar disso, os participantes não o conheciam. Portanto, com esse conjunto de atividades, pudemos estreitar os laços entre Costa do Marfim e Brasil e aumentar ainda mais o repertório cultural do professor de francês em formação inicial.

No eixo⁶¹ seguinte da ficha didática, começamos a trabalhar com os quadrinhos. Ao serem questionados sobre Histórias em Quadrinhos francófonas que eles conheciam, a única resposta recebida foi “Tintin”. Como já vimos anteriormente em nosso quadro teórico, as Novelas gráficas de Tintin, ao representarem seus personagens negros, faziam-no de maneira caricata e pejorativa. Foram apresentadas, nesse momento, alguns dos quadrinhos de Marguerite Abouet, como

⁶¹ Vide página 218

“Aya de Yopougon”, por exemplo. Também falamos de outras revistas belgas e quebequenses, neste momento.

Mais adiante, quando apresentamos as imagens geradas por inteligência artificial e os *Prompts* utilizados para criá-las, como já era esperado, todos já haviam utilizado pelo menos uma delas alguma vez. Ao analisarmos as respostas dadas ao exercício 6 do segundo eixo⁶², pudemos verificar juntos, quais os elementos presentes no *prompt* e que não estavam na imagem, e quais elementos estavam na imagem, mas não estavam no *prompt*. Dessa forma, eles puderam observar que nem sempre a IA leva em consideração e nem sempre interpreta bem aquilo que está escrito no *prompt*. Além disso, eles também viram que a IA extrapola o texto fornecido no *prompt*, adicionando elementos que não estavam presentes no texto, como vestimentas dos personagens, cores, pontes, rios e árvores, entre outros.

Nesse momento pedimos para que os participantes criassem balões com as falas dos personagens criados pela inteligência artificial e obtivemos as respostas a seguir:

Tabela 9: Resposta 6 dos participantes

Participante	Imagem a	Imagem b
Participante 1	Balão diálogo: Eu tenho uma boneca branca, mas eu não esperava que ela tivesse um vestido rosa.	Balão pensamento: Ele não é como nós. Eu acho que ele veio de fora.
Participante 2	Balão pensamento: Por que ela não se parece comigo?	Balão diálogo em cima do Smurf azul: Você veio de onde? Balão pensamento em cima do Smurf preto: Opa, eu deveria ter colocado “azul” essa manhã.
Participante 3	Balão diálogo: Eu nunca tinha reparado nesse detalhe.	Balão grito: Mas, quem é você?!

Fonte: o autor

⁶² Vide página 220

Imagem 31: Imagens a) e b), respectivamente:

Fonte: Ficha didática

A partir desse exercício pudemos ver os textos dos leitores, já que a imagem foi transformada pela singularidade de cada participante. A partir da ficcionalização, todos os leitores preencheram lacunas e imaginaram informações novas e ficcionais, finalizando a imagem proposta no exercício. Essa é uma pequena amostra de como o leitor pode apreender e transformar as obras trabalhadas em sala de aula. A partir dos elementos fornecidos nas imagens, os leitores deram um sentido diferente a cada uma delas. O primeiro participante, na imagem a, parece não querer entrar tanto na questão racial da imagem e modifica o “foco” da narrativa visual. Os participantes 2 e 3, na mesma imagem, mostram a questão racial, cada um da sua maneira. Já na imagem b, todos trabalharam o estranhamento com o “smurf” recém chegado, mas a participante 2, não sabemos se por ironia, propôs resolver o estranhamento com uma simples troca de roupas.

No último exercício deste eixo⁶³, propusemos que os alunos tomassem o caminho inverso e escrevessem o prompt utilizado para a imagem.

Tabela 10: Resposta 7 dos participantes

Participante 1	Crie uma imagem de uma menina na frente de uma loja com a sua mãe. Quando elas chegam nessa loja, elas descobrem que só há bonecas brancas e é por isso que a menininha e a sua mãe estão tristes.
----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

⁶³ Vide página 221

Participante 2	Crie uma ilustração de uma menina negra em uma loja de brinquedos em frente a uma prateleira cheia de bonecas brancas. A menina está triste e confusa. Ao lado dela, uma mulher adulta a olha com tristeza.
Participante 3	Crie uma imagem de uma mãe e uma filha numa loja de brinquedos. Elas estão tristes, porque não há uma boneca que se pareça com a menina.

Fonte: o autor

A partir desse texto, pudemos verificar se os participantes compreenderam os requisitos para a escrever o gênero *prompt*. Todos os textos apresentam características descritivas e injuntivas, verbos no imperativo e formato de saída. Ao colocarmos os *prompts* criados na inteligência artificial Gemini Ai, obtemos os seguintes resultados, respectivamente:

Imagem 32: Geração de imagens a partir dos prompts criados pelos participantes 1, 2 e 3, respectivamente





Fonte: Gemini Ai

Ao observarmos as imagens geradas, veremos que a única que chega mais próximo da imagem presente na ficha didática é a do Participante 2. Ao observarmos o que diferencia o texto do participante 2 dos demais é justamente o formato de saída, que, nesse caso, foi uma ilustração e não uma imagem. Vemos portanto, a importância desses elementos na criação do *prompt* para o resultado desejado.

Observando o resultado dessa geração de imagens podemos observar igualmente o que vamos chamar de *dispositivo de leitura digital*. Retomando os conceitos apresentados por Langlade, o dispositivo de leitura seria o lugar de encontro entre aquilo que é projetado pela obra e daquilo que é projetado pelo imaginário do leitor, ou seja, a junção entre aquilo que a obra oferece e aquilo que o leitor imagina. No caso do *dispositivo de leitura digital*, o participante assume o papel de autor e a máquina o papel de leitor, ou seja, a “projeção holográfica”, baseada naquilo que está escrito no texto e no banco de dados da máquina, gerou as imagens que vemos acima. Não iremos nos aprofundar nesse conceito neste trabalho, pois é algo que pode ser feito em uma outra pesquisa futura.

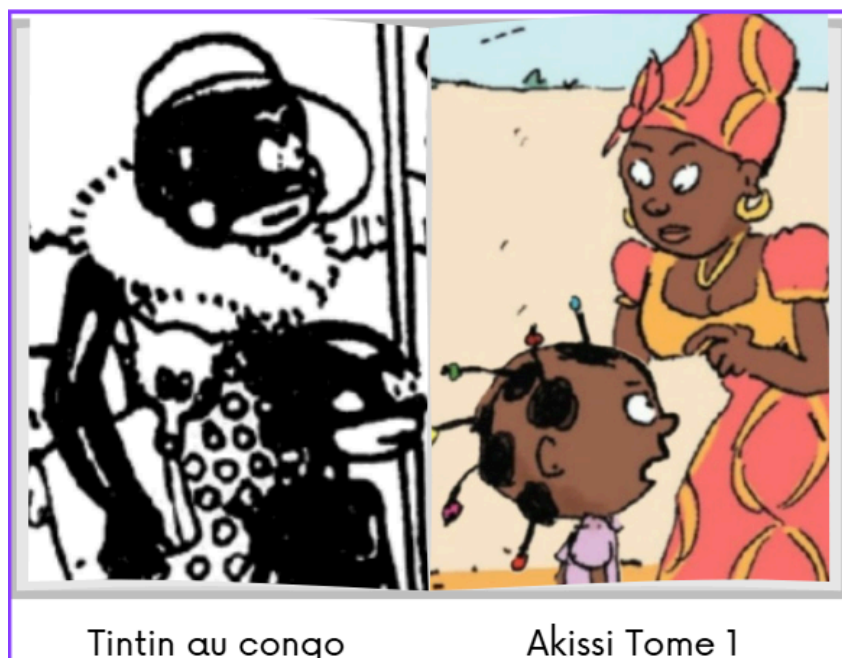
Retomando a ficha didática, iniciamos a aplicação do terceiro eixo⁶⁴, onde tivemos a oportunidade de apresentar aos participantes a personagem Akissi. Porém, antes de começarmos, fizemos o jogo de associação dos países da África francófona com as suas respectivas localizações no mapa. Dois participantes acertaram 4 países e somente um acertou 5 países dos 11 disponíveis. O

⁶⁴ Vide página 222

conhecimento geográfico não é o foco do nosso trabalho, mas o resultado nos mostra lacunas em relação ao conhecimento geográfico sobre o continente africano, continente que muito contribuiu para a formação do povo brasileiro. Seria interessante também adicionarmos futuramente, em uma reaplicação da ficha, o mesmo exercício de identificação dos países, mas, desta vez, somente com países do continente europeu, com o objetivo de verificar se essa deficiência no ensino também se apresenta no que é relacionado ao continente europeu.

Em seguida, discutimos sobre a representação do negro em *Tintin* e em *Akissi*:

Imagem 33: Representação do negro em Akissi



Fonte: Ficha didática

Tabela 11: Resposta 8 dos participantes

Participante 1	<p>Esse desenho (Tintin) é muito caricatural. Só tem traços brancos e pretos. A boca das pessoas negras é grossa e branca, não tem dentes, não se distingue os diferentes tons de pele negra e os olhos são bizarros também. Eles são todos brancos. É muito racista, como desenho.</p> <p>No outro (Akissi), a menina tem um penteado mais autêntico, familiar. A</p>
----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	mãe também tem o seu penteado. Os traços deixam eles mais autênticos, individuais. Dá pra dizer que são indivíduos.
Participante 2	Pra mim, Tintim no Congo é muito estereotipado e, pra mim, Akissi é mais próximo da verdade.
Participante 3	Eu acho que a maneira como os olhos são desenhados (Tintim), passa uma imagem de “animal”. Olhos são muito próximos.

Fonte: o autor

As observações dos participantes falam por si só. Eles conseguiram captar o tom simplista em *Tintim*, típico de uma representação estereotipada do Outro, como vimos no nosso quadro teórico com Amossy & Pierrot (2021). Marguerite Abouet, por sua vez, mostra-nos que a redução de um povo em características simplistas nos faz perder a riqueza de detalhes e riqueza cultural, que poderiam estar presentes em uma HQ para o público infantil e adulto, mostrando mais uma vez a versatilidade do gênero com o qual escolhemos trabalhar.

No dia em que começamos a discussão das histórias de *Akissi*, apenas um participante não tinha lido as histórias. Essa, portanto, foi uma ótima oportunidade para que os que haviam lido resumissem a história para este participante. Assim, pudemos verificar se os participantes haviam entendido corretamente as 3 primeiras histórias (*Adieu Paris*, *Fin de grève* e *Faux départ*) e saber o que mais tinha chamado a atenção deles:

Tabela 12: Resposta 9 dos participantes

Participante 1	O fato dela não querer ir pra França. Normalmente, um personagem ficaria muito feliz de ir pra França.
Participante 2	O que me chamou a atenção é que o herói é branco.
Participante 3	A imagem do Tio Avô, um homem da Costa do Marfim, que foi para a França e voltou com todos os trejeitos de lá. Além disso, ele considera essa cultura como sendo “a principal”, aquela que é

	mais importante. Ele volta para sua terra, mas volta com preconceito.
--	-----------------------------------------------------------------------

Fonte: o autor

Esse foi o momento em que pudemos observar as interações do leitor com a obra. Partindo das impressões do participante 1, vemos que houve uma quebra de expectativa em relação ao que o leitor estava habituado. Para ele, os personagens ficariam felizes em ir para França. É interessante observar que a desconstrução do estereótipo parte exatamente de uma quebra de expectativa. Pudemos ver quase “em tempo real” essa desconstrução acontecer. Para o participante 2, a representação de um herói branco e salvador chamou a atenção. Talvez pelo fato de ele ser representado como um “selvagem”, representação geralmente associada ao negro. Já o terceiro participante percebe a relação já descrita por Fanon (2008), a saber: “o negro quer ser como o branco. Para o negro não há senão um destino. E ele é branco. Já faz muito tempo que o negro admitiu a superioridade indiscutível do branco e todos os seus esforços tendem a realizar uma existência branca” (p. 188).

A história de *Akissi*, como retrata histórias da infância da autora, desenrola-se em uma época onde as relações coloniais eram mais fortes do que hoje, já que a Costa do Marfim conquistou sua independência em 1960 e a autora veio a nascer em 1971. Seu tio, portanto, se assumirmos a história como verdadeira, esteve na França durante o período em que a Costa do Marfim ainda era colônia. Nesse período, a “independência” ou o futuro branco, como dito por Fanon, estava em se parecer com o branco, com o colonizador. O que fugia desse padrão era desprezado, chamado de “selvagem” (pelas palavras do próprio personagem).

Logo em seguida, fizemos uma lista de estereótipos positivos e negativos sobre a África e sobre a França. O resultado podemos ver a seguir:

Tabela 13: Resposta 10 dos participantes

Estereótipo positivo França	Estereótipo Positivo África	Estereótipo negativo França	Estereótipo negativo África
País do amor	Usam roupas coloridas*	Eles são mal educados	Fome
Moda	Fortes, rápidos	Racistas	Pobreza

Arte	Acolhedores	Os jovens são implicantes	Moram no meio dos animais, na floresta, selvagens
Perfumes	Belos***	Paris é suja, tem muito rato	Andam descalços
Literatura, poesia		Eles fumam demais	Usam roupas coloridas*
Chique		Culinária estranha**	Guerras
A culinária**		Não tomam banho	Caça
Belos***			Sexualizados

Fonte: o autor

*Estereótipo considerado neutro

** Culinária com característica dúbia

*** Estereótipos em comum

Eis aqui uma lista não exaustiva sobre os estereótipos franceses e africanos. Cabe ressaltar que utilizamos “África”, de maneira geral nesse trabalho, já que assumimos e comprovamos a ausência das africanidades em sala de aula. Então, apesar de reconhecermos que a África, assim como a América, Europa e Ásia, não constituem um só povo, sabemos que o conhecimento sobre a Costa do Marfim seria ainda mais limitado do que o conhecimento sobre o continente em geral e, conseqüentemente, não teríamos material para a nossa pesquisa. Por outro lado, assumimos que os povos europeus foram e são tratados a partir da sua individualidade nas instituições de ensino e nas mídias em geral. Por essa razão, pudemos ser mais específicos, quando tratamos sobre os estereótipos da França.

Sobre a tabela acima apresentada, vemos que a quantidade de estereótipos positivos sobre a França é bem maior do que a quantidade de estereótipos positivos sobre o continente africano. Quando perguntamos sobre estereótipos positivos sobre a África, o silêncio foi mais longo do que aquele apresentado quando perguntei sobre a França, sendo necessário um certo tempo para reflexão de cada um dos sujeitos-participantes.

Apenas um estereótipo foi considerado neutro: “usam roupas coloridas”. Esse estereótipo se difere de “moda”, já que é algo que todo mundo usa e é aceito socialmente, ou segundo a definição do dicionário online Michaelis: “Arte e técnica da indústria ou do comércio do vestuário”. Já a culinária francesa apresentou caráter dubio, pois foi classificada como “estranha”, mas também foi considerada como um estereótipo positivo, talvez por conta dos grandes chefes franceses.

Como esperávamos, nem a arte, nem a literatura, nem a poesia são associadas ao continente africano. Perguntamo-nos o que a academia tem feito para desfazer esses estereótipos. Com um currículo eurocentrado apenas mantemos esse *status quo*. Veremos, ao final do nosso trabalho, se alguns dos alunos puderam relacionar a África às diversas artes, por meio da produção das HQ’s digitais. Entretanto, vemos estereótipos comuns entre os dois lugares, como a “beleza”, mas os africanos foram reconhecidos por serem acolhedores, fortes e rápidos. A rapidez e a força nos mostram a presença da mídia na construção do nosso imaginário, já que, provavelmente, essas características foram citadas devido ao protagonismo africano nas competições olímpicas.

A respeito dos estereótipos negativos sobre os dois lugares, vemos que boa parte dos estereótipos negativos sobre a África vêm de uma imagem passada durante o período colonial: guerras entre tribos, selvageria, pobreza e caça. Alguns dos estereótipos negativos sobre a França estão presentes nos quadrinhos de Akissi e serão trabalhados mais a frente. O que nos chamou a atenção foram os adjetivos “racistas” e “mal educados”, já que são palavras que, geralmente, não costumam ser associadas aos franceses.

Ao serem questionados se os estereótipos estavam presentes nas histórias de Akissi, os participantes responderam que, na verdade, a história propunha uma África muito complexa, que não podia ser reduzida a estereótipos negativos nem positivos. A história mostrava uma África do cotidiano, a vida de Akissi. Em seguida, perguntamos se havia semelhanças entre a vida cotidiana na Costa do Marfim e a vida cotidiana no Brasil e obtivemos como resposta: “*os lugares a céu aberto, a cidade, algo que lembra a vida no interior, o acolhimento das pessoas, o fato de andarmos descalços em casa, a cor da pele e o tipo de roupa que eles usam*”. Os participantes, entretanto, não conseguiram achar diferenças entre os hábitos e as

formas de viver dos marfinenses e dos brasileiros. Tal fato corrobora a ideia de que o continente africano contribuiu enormemente na formação da cultura brasileira. Logo, percebemos que o aluno brasileiro estudante de francês tem grandes chances de se identificar com os personagens apresentados nas HQ's que mostram a vida cotidiana na Costa do Marfim, como vemos em *Akissi* e em outras obras de Marguerite Abouet, como “Aya de Yopougon”.

No último dia da aplicação síncrona da ficha, apenas os participantes 1 e 3 compareceram. Portanto, foi solicitado que o participante 2 lesse as histórias e fizesse o exercício final, que veremos mais adiante. Neste dia, trabalhamos as fichas didáticas das histórias em si.

Na ficha *Adieu Paris*, questionamos o porquê do tio de Akissi dizer que Akissi não teria sucesso na vida se continuasse na Costa do Marfim. As respostas foram as seguintes:

Tabela 14: Resposta 11 dos participantes

Participante 1	Por causa da pobreza na África
Participante 3	Porque ele pensa que o desenvolvimento está na Europa.

Fonte: o autor

É nesse momento que opera o julgamento moral, conceituado por Langlade (2008), já que o leitor julga as ações dos personagens por meio do texto do leitor. Enquanto o participante 1 não usa modalizadores em seu discurso, como se expressasse, além de uma opinião do personagem, uma opinião própria, o participante 3 se afasta da opinião do personagem modalizando o seu discurso com “ele pensa” (como se dissesse: ele pensa assim, mas eu não).

Em seguida, os participantes foram levados a refletir sobre a mudança de roupa dos personagens para agradar o tio-avô. Os participantes disseram já ter mudado sua maneira de agir para agradar alguém. Tal atitude, na história é ridicularizada, mas, por vezes, o leitor não se dá conta que ele mesmo age de modo igual ao do personagem. A ficha, quando trabalhada com alunos de FLE, pode trazer reflexão dos choques culturais, por exemplo, durante os estudos no exterior:

devo mudar meus hábitos para agradar o outro? A que ponto devo me adaptar sem perder minha identidade? Preciso mentir e dizer que faço coisas que não faço para ser aceito (a)?

Ainda refletindo sobre os atos do tio-avô de Akissi, os participantes disseram que ele pensa que seus conterrâneos são selvagens e animais, por conta dos seus hábitos e que Akissi ficaria feliz em sair da Costa do Marfim, porque assim ela se “livraria de sua selvageria”, “porque ele achava que ela estaria em um ambiente melhor”. Ao terminarmos essa ficha, fizemos uma reflexão sobre a quebra de expectativa que a autora proporciona ao mostrar uma personagem que não quer ir para Paris, já que todos os participantes disseram que ficariam felizes em receber a notícia que iriam para Paris.

Na próxima ficha (*Fin de grève*, depois das questões de compreensão dos textos, perguntamos aos participantes quais estereótipos que as pessoas tinham sobre o Brasil:

Tabela 15: Resposta 12 dos participantes

Estereótipos Brasileiros
País do futebol
País do Samba
Vivemos em um musical
As mulheres são “putas”
Vivemos na floresta
Não temos democracia
Crime
Somos felizes
“Jeitinho” Brasileiro
Falamos espanhol

Fonte: o autor

Ao analisarmos a tabela acima, vemos que os estereótipos listados se parecem muito com os estereótipos listados sobre a África, tanto os positivos quanto os negativos. Temos como exemplo o “crime” e a “guerra”, a “felicidade” do

brasileiro e o “acolhimento” do africano” e a sexualização africana e brasileira. Vemos, portanto, que o Brasil e a África têm mais em comum do que alguns brasileiros gostariam de admitir. Ao olhar para si, o futuro professor de FLE e o aluno de FLE veem o quão simplistas e nocivos são os estereótipos criados sobre a sua realidade. Esperamos que essa reflexão leve esses participantes a perceber o quão nocivo essas simplificações são para o outro. Desta forma, os participantes foram levados a refletir como eles podem trabalhar para desconstruir esses estereótipos:

Tabela 16: Resposta 13 dos participantes

Participante 1	Fazer uma lista com os estereótipos e mostrar aos alunos se eles concordam e fazer com que eles mostrem narrativas que se opõem a eles.
Participante 3	Eu acho que podemos compartilhar nossa cultura e fazer comparações entre as nossas culturas (que não são tão diferentes). Mostrar que não somos bárbaros.

Fonte: o autor

Aqui o professor já começa a refletir suas práticas em sala de aula. Por vezes, por conta dos currículos “engessados”, ele não consegue trabalhar o intercultural em sala de aula. Levar o aluno a refletir a respeito da própria cultura a partir da cultura do Outro é um movimento que gera mudanças que vão além da sala de aula. O que o participante 1 propõe é exatamente o que estamos fazendo neste trabalho: apresentando uma narrativa que se opõe às narrativas apresentadas nas diversas mídias.

Em seguida, discutimos sobre as representações da França na história *Sage Decision*, onde a autora representa na história, os estereótipos franceses como uma realidade. Os participantes chegaram à conclusão de que a autora os representa dessa maneira para mostrar os medos de Akissi e para mostrar os estereótipos ao “inverso”, como um olhar do outro sobre os franceses, já que essa revista foi publicada na França. Cabe ressaltar que ela representa dessa forma para retratar a subjetividade do estereótipo, já que ele pode ser baseado numa experiência individual. Eles completaram dizendo que a autora representa os franceses como

“selvagens”, mostrando os estereótipos de maneira irônica e que ela representou a ida para França como um pesadelo, porque era isso que a autora sentia quando era pequena.

No final desta ficha, propusemos um exercício de produção escrita, onde os participantes puderam transformar as imagens do quadrinho em um texto descritivo. Nesse exercício, pudemos ver, como dito anteriormente, que, sem as imagens, não temos mais o gênero quadrinhos:

Tabela 17: Resposta 14 dos participantes

Participante 1	Akissi está com medo de ir para a França, enquanto seus amigos estão ou tranquilos, ou felizes, ou indiferentes frente a esse evento. Talvez eles pensem que ela vai ficar feliz lá.
Participante 3	Akissi está entrando no avião. Sua família e amigos estão lá. Seus pais parecem tranquilos com a boa escolha. Eles estão tranquilos e felizes por ela estar indo para a França, pois finalmente terão a oportunidade de descansar, ao contrário de seus amigos, que têm reações diferentes: tristeza, esperança de uma vida melhor e de que ela possa ter sucesso em outras coisas na vida.

Fonte: o autor

Com este exercício, os participantes puderam praticar a escrita descritiva do *Prompt*, para a criação das suas próprias histórias e ao mesmo tempo estão trabalhando com um tipo textual no qual alguns podem não ter o costume de escrever.

Já na ficha didática preparada para a pesquisa com a história *Douce chicotte*, pudemos observar com os sujeitos-participantes as diferenças entre as imagens sobre “escolas africanas” apresentadas nos motores de pesquisa e aquelas apresentadas nas histórias de *Akissi* todos os participantes concordaram que as que mais representavam a escola da personagem foram as imagens encontradas com a pesquisa “escolas privadas africanas”.

Imagem 34: Primeiro e segundo conjunto de imagens pesquisadas, respectivamente.



Fonte: Ficha didática

A primeira pesquisa nos motores de pesquisa, segundo os participantes, reforça os estereótipos sobre a Costa do Marfim, já sobre o segundo conjunto de imagens, um dos participantes disse: “Parece uma escola francesa”. Este exercício parece simples, mas, se pensarmos que a África geralmente é relacionada à miséria e à pobreza, mostrar aos alunos que essas nem sempre são a realidade, dá ao sujeito-participante uma outra visão sobre o continente, que vai além das palavras acima citadas relacionadas ao continente.

Na próxima ficha elaborada para se trabalhar a história *Bébés forcés*, os participantes foram capazes de identificar semelhanças culturais entre a Costa do Marfim e o Brasil. Ao perguntarmos se o hábito de “sequestrar” bebês para brincar era comum no país dos participantes, nós, como pesquisadores, esperávamos encontrar respostas negativas. Entretanto, fomos surpreendidos quando os dois sujeitos afirmaram ser comum que as crianças da comunidade brincassem com outros bebês dessa mesma comunidade:

Tabela 18: Resposta 15 dos participantes

Participante 1	Eu sou de Recife e eu via isso diversas vezes onde eu morava, era periferia também. Eu não roubava bebês, mas minhas vizinhas faziam. Então é uma prática muito comum.
Participante 3	Eu moro em Camaragibe e, às vezes, há outros lugares na periferia aqui de Camaragibe, onde a gente vê as crianças brincando com os outros bebês. Eles entram nas casas, pegam os bebês e saem para brincar.

Fonte: o autor

Este ponto de encontro foi muito importante para a nossa pesquisa, pois permitiu uma identificação de si no Outro, por parte dos participantes e por parte dos pesquisadores também. Essa é a troca que estávamos buscando com esse trabalho. Conseguimos fazer com que o sujeito participante descobrisse que tem mais em comum com a África do que ele sabia. Dessa forma, essa pesquisa se apresentou como uma descoberta não só para os sujeitos participantes, como também para os aplicadores da pesquisa.

No último exercício de reflexão sobre essa ficha, perguntamos aos sujeitos participantes se as HQ's de Akissi mostravam a África como ela era geralmente mostrada nas mídias. Os resultados foram:

Tabela 19: Resposta 16 dos participantes

Participante 1	Nas mídias há sempre uma imagem muito sofrida da África. A gente associa geralmente a África à fome, ao sofrimento, à falta de dignidade; enquanto a gente vê nas histórias que as pessoas têm seus interesses, fazem suas estratégias para se “virar” na vida, como todo mundo.
Participante 3	Eu acho que as HQs de Akissi mostram mais a realidade, o cotidiano dessas pessoas, o que elas vivem realmente. Mostra também a cultura, o que eles querem, seus pensamentos e o que eles sonham. Já as mídias mostram

	muita pobreza, muito perigo e muitos problemas. Mostram só os problemas, na verdade.
--	--------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: o autor

Aqui, podemos novamente ver o ponto de transformação do sujeito leitor, ou seja, a transformação do leitor em um *alterleitor*, como dito por Xypas (2018). O sujeito leitor das obras de *Akissi* foi capaz de se apropriar da obra, comparando-a com aquilo que ele tinha em sua memória, expandido o seu repertório cultural e abandonando ideias simplistas que ele poderia outrora ter. A obra de *Marguerite Abouet* cumpre com o seu papel de mostrar seu país de uma maneira completamente diferente daquela tratada nas diversas outras mídias. A autora devolve a humanidade às pessoas antes invisibilizadas e constrói pontes entre culturas, mostrando que a herança africana no Brasil vai além da gastronomia, da música, das danças e da cor da pele. Ela nos mostra que as semelhanças estão nos hábitos, no cotidiano e na forma de enxergar o mundo, tudo isso sem esconder os problemas do país, como mostrado anteriormente.

Na última ficha, no último exercício, os participantes foram levados a associar imagens ao continente africano ou ao continente europeu, e a justificar suas respostas. Houve algumas divergências nas respostas dadas pelos participantes, mas iremos analisar as justificativas isoladamente. No momento da aplicação da ficha, não nos atentamos a pedir a justificativa da imagem “a”. Portanto, mostraremos as justificativas a partir da imagem “b” e faremos as respectivas análises.

Imagem 35: Imagem b)



Fonte: ficha didática

Tabela 20: Resposta 17 dos participantes

Participante 1	Eu coloquei “A”, porque me fez lembrar a Savana.
Participante 3	Eu coloquei “E”, porque me lembra uma imagem da segunda guerra mundial.

Fonte: o autor

Vemos aqui que a memória de cada participante entrou em ação. O participante 1 disse, em seguida, não ter compreendido a imagem, mas, de qualquer forma, eles tentaram associar uma imagem que não conhecem a informações já conhecidas dos dois continentes. Assim operam os estereótipos, segundo Amossy e Pierrot (2021).

Imagem 36: Imagem c)

Fonte: ficha didática

Tabela 21: Resposta 18 dos participantes

Participante 1	Eu coloquei “A”, pois me lembra os hotéis do Marrocos.
Participante 3	Eu coloquei “E”, por conta da piscina, da estrutura...

Fonte : o autor

Nessa imagem, também tivemos uma divergência de opinião em relação à imagem apresentada. O participante 1 já havia visto hotéis luxuosos no Marrocos e pôde associá-los ao que viu na ficha didática. O participante 3, por sua vez, associou a estrutura à uma estrutura arquitetônica europeia, talvez, por não conhecer construções africanas no mesmo estilo. Entretanto, como vimos anteriormente (página 117), a imagem se trata de um hotel na Costa do Marfim.

Imagem 37: Imagem d)**Fonte:** ficha didática**Tabela 22:** Resposta 19 dos participantes

Participante 1	Eu coloquei “A”, porque diríamos que se trata de uma favela na África. Mas, poderia ser muito bem uma favela na França. Não sei por que eu coloquei “A”. Dá pra dizer que seria um pouco a Palestina hoje.
Participante 3	Eu associei (a imagem) à periferia europeia, às vezes elas são assim. Há partes na europa que são assim.

Fonte: o autor

Novamente, verificamos a memória dos participantes em ação. O participante 1 disse não saber por que havia colocado “A”. Depois de um momento de reflexão, ele percebeu que poderia também se tratar de um lugar na França. É interessante notar que os dois participantes parecem ter um contato com a realidade europeia que vai além das imagens passadas pela grande mídia. Logo, com essa atividade, os participantes puderam entender que, às vezes, os estereótipos enganam e são completamente diferentes da nossa concepção inicial.

Imagem 38: Imagem e)**Fonte:** ficha didática

Tabela 23: Resposta 20 dos participantes

Participante 1	Eu coloquei “A”, porque essa imagem me faz pensar nos imigrantes.
Participante 3	Eu coloquei “E”, porque me fez lembrar dos imigrantes, das imagens dos barcos que naufragaram.

Fonte: o autor

Aqui a imagem lembrou o participante 1 dos imigrantes. Porém, veremos que a imagem g), que também trata de imigrantes, não foi associada a eles pelo participante. Já o participante 3, colocou E, pois associou a imagem aos imigrantes que já estavam indo para a Europa. Os dois participantes associaram a imagem aos imigrantes, mas um levou em consideração a origem deles e o outro levou em consideração o lugar para onde estavam indo. Isso nos demonstra que o processo de uma leitura subjetiva também acontece na leitura de imagens.

Imagem 39: Imagem f)

Fonte: ficha didática

Tabela 24: Resposta 21 dos participantes

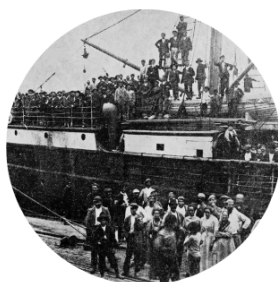
Participante 1	Eu coloquei “E”, porque eu associei a um centro comercial, a um shopping na periferia de Paris (...) mas me fez também pensar no Marrocos
Participante 3	Eu coloquei “A”, por causa da estrutura.

Fonte: o autor

Esta imagem representa o Museu da civilização negra em Dakar, no Senegal. Sua arquitetura foi associada à África e muito bem. Entretanto, também à Europa pelos participantes. Notamos também que o participante 1 associou outra

construção ao Marrocos, o que nos faz pensar que ele deve já ter tido contato com grandes construções marroquinas. Entretanto, essa associação não é feita com os outros países do continente. Já o participante 3 não aprofundou muito seu comentário sobre a decisão e achou a estrutura parecida com as “estruturas” africanas, o que foi uma resposta um pouco vaga. Como estávamos com pouco tempo, neste momento, não aprofundamos a justificativa.

Imagem 40: Imagem g)



Fonte: ficha didática

Tabela 25: Resposta 22 dos participantes

Participante 1	Eu pensei na segunda guerra mundial.
Participante 3	Eu pensei numa imagem de guerra, num cruzeiro

Fonte: o autor

Todos os dois participantes associaram a imagem à Europa. Além disso, podemos perceber que todos os participantes associaram a imagem à guerra. Entretanto, em nenhum momento vemos “guerra” aparecer nos estereótipos sobre a França. Isso pode acontecer porque 1) A imagem de guerra é associada somente ao Continente, mas não ao país. 2) A associação da Europa à guerra não é relevante o suficiente para preencher os imaginários de maneira estereotipada. É interessante salientar que nenhum dos dois associaram a imagem aos imigrantes, mesmo se tratando de uma imagem de imigrantes europeus. A imagem deles foi associada a cruzeiros, mas não à imigração.

Imagem 41: Imagem h)**Fonte:** ficha didática**Tabela 26:** Resposta 23 dos participantes

	Pra mim, essa pode ser na Europa ou na África.
Participante 3	Eu pensei nos protestos na Europa, nas manifestações.

Fonte: o autor

Conseguimos ver a influência das mídias mais uma vez na associação do participante 3, já que as manifestações ocorridas na Europa têm sido divulgadas com bastante frequência nos jornais do Brasil. A participante 1 não conseguiu dizer com exatidão onde se passava a imagem. Entretanto, essa indecisão do participante é interessante, já que as outras imagens também poderiam se passar em qualquer um dos lugares. Podemos dizer, portanto, que o participante associa uma imagem de “caos” e “devastação” aos dois continentes.

Imagem 42: Imagem i)**Fonte:** ficha didática**Tabela 27:** Resposta 24 dos participantes

Participante 1	Eu pensei em escritoras africanas como Maryse Condé.
----------------	------------------------------------------------------

Participante 3	Eu pensei na Europa, por causa da escrita. Parece uma língua europeia
----------------	-----------------------------------------------------------------------

Fonte: o autor

Nessas respostas vemos algo que frequentemente acontece ao associarem escritores negros à África. A autora citada pelo participante 1, “Maryse Condé”, apesar de ser negra, nasceu em Guadalupe, uma ilha no Caribe que é território ultramarino da França, ou seja, trata-se de uma autora francesa. O participante associou a escritora à África, sem saber que se tratava de uma autora francesa. A própria autora falou sobre acharem que ela era estrangeira, quando ela estava no próprio país:

Quando eles estavam em Paris, meus pais ficavam mortificados quando os garçons ficavam extasiados com a habilidade deles de se exprimir em francês “Não somos nós tão francês quanto eles?” suspirava meu pai esquecendo um detalhe importante, sua tez negra⁶⁵. (Maryse Condé, apud. Blondeau e Allouache, 2008, p.136)

Apesar de serem negros, os pais da autora eram confundidos com estrangeiros. Vemos que essa confusão vai além da França e, assim, somos levados a pensar: será que o professor de francês em formação acha que conhece autores da África francófona, somente porque tais autores são negros?

Imagem 43: Imagem j)



Fonte: ficha didática

⁶⁵ Trecho original: “Lors de leurs séjours à Paris, mes parents étaient particulièrement mortifiés lorsque serveurs et garçons de café s’extasiaient sur leur habileté à s’exprimer en français. << Ne sommes-nous donc pas aussi français qu’eux ? », soupirait tristement mon père en oubliant un détail d’importance, son noir bon teint”. Tradução nossa.

Tabela 28: Resposta 25 dos participantes

Participante 1	Eu coloquei “E”. A europa roubou o continente que ela colonizou.
Participante 2	Eu coloquei “A”, porque na África tem muitas riquezas, muito ouro.

Fonte: o autor

É interessante notarmos nessas respostas que o ouro foi associado à Riqueza por um participante e à Pobreza por outro. Entretanto, a origem da riqueza é a mesma: a África. Mas, ao analisarmos os estereótipos do continente africano, as palavras citadas pelos alunos foram “Pobreza”, “Miséria”, justamente o antônimo do que foi associado à África pelos participantes. Não sabemos por que esses movimentos antagônicos ocorrem, mas, de qualquer forma, sabemos que a imagem trouxe à vista dos sujeitos participantes algo que os estereótipos por vezes não nos deixam ver.

Imagem 44: Imagem k)

Fonte: ficha didática

Tabela 29: Resposta 26 dos participantes

Participante 1	Pra mim a energia solar eu associo aos países onde faz calor. Então eu os associo ao continente Africano
Participante 3	Eu também acho que é da África, por causa do sol.

Fonte: O autor

Imagem 45: Imagem I)**Fonte:** ficha didática**Tabela 30:** Resposta 27 dos participantes

Participante 1	Eu coloquei “E”, porque eu acho que os países da europa investem mais em pesquisas, destinam seu dinheiro à educação e não é o caso dos países do terceiro mundo.
Participante 3	Eu coloquei “E”, porque eu acho que tem muitas coisas na foto que não são encontradas em países que têm poucos recursos.

Fonte: o autor

Essas duas últimas imagens nos chamaram atenção, pois a primeira trata de uma “invenção” keniana de carro movido a energia solar. Subentende-se que houve pesquisas sobre a energia solar para que essa invenção tivesse sucesso. Entretanto, os alunos não associaram a imagem do laboratório de pesquisa à África. Isso nos mostra que, talvez, devêssemos modificar o texto “Les savoirs d’Afrique” e, ao invés de colocarmos descobertas que datam de antes de Cristo, colocar invenções e descobertas atuais, para que aqueles que forem fazer a pesquisa sejam capazes de associar a África a descobertas relevantes da atualidade.

Dessa forma, encaminho-nos ao último exercício, onde veremos a produção final dos participantes (*prompt* + imagem gerada por ia editada com balões). O participante número 2, que não pode comparecer ao último encontro, leu as tirinhas fora do momento de aula e enviou sua HQ digital para a análise. Os demais participantes fizeram suas HQ’s também em um momento assíncrono. O participante 1, infelizmente, não conseguiu realizar a produção final. Entretanto, podemos analisar, por suas respostas até aqui, que, ao menos, o repertório cultural deste participante aumentou, já que agora ele conhece as histórias de Marguerite

Abouet. Nesta atividade, analisaríamos se os estereótipos sobre a Costa do Marfim foram desconstruídos pela leitura das HQ's. Entretanto, os outros participantes enviaram seus trabalhos finais e os analisamos.

O participante 2 enviou-nos o seguinte *prompt*:

Crée une bande dessinée en couleurs, éducative et joyeuse. Utilise des traits doux et expressifs, avec des couleurs vives. Montre comme protagoniste une petite fille noire de 10 ans, aux cheveux bouclés, avec une expression curieuse et émerveillée.

1. Montre la fillette dans une bibliothèque scolaire tenant un grand livre coloré avec le titre «História da África». Fais-la regarder la couverture avec curiosité.

2. Montre la fillette ouvrant le livre. Fais apparaître des scènes magiques sortant des pages, avec des enfants africains jouant pieds nus en plein air, souriants et courant.

3. Représente des enfants africains dansant avec des vêtements colorés, tandis que des tambours résonnent en arrière-plan. Place la fillette les observant, émerveillée, tout en tenant le livre ouvert.

4. Montre une famille africaine cuisinant des plats traditionnels, souriante et partageant la nourriture. Fais sentir à la fillette le parfum comme s'il sortait des pages.

5. Fais apparaître des animaux africains (éléphant, lion, girafe) sortant des pages du livre. Montre la fille les yeux grands ouverts, impressionnée.

6. Finalise en montrant la fille fermant le livre, souriant et le serrant contre sa poitrine. Ajoute en arrière-plan une aura magique mélangeant des images de l'Afrique et du Brésil.

Antes de apresentar a HQ criada pelo sujeito-participante 2, podemos observar que o *prompt* teve alguns dos requisitos do gênero: tarefa, verbos no imperativo, formato de saída e descrição do cenário. Mesmo o *prompt* tendo sido escrito em francês, o participante resolveu manter a capa do livro como “História da África”, provavelmente por imaginar uma personagem brasileira. Notamos que o participante descreveu a personagem como “curiosa” e “maravilhada” ao ler o livro sobre histórias da África, assim como o participante se sentiu ao descobrir as invenções oriundas da África. O participante foi capaz de descrever as cenas no livro como “mágicas”. Os personagens, assim como os de *Akissi*, vestem roupas coloridas e estão descalços, sorrindo e correndo. Muito diferente da imagem de guerra, fome e miséria. A HQ gerada como resultado foi a seguinte:

Imagem 46: Quadrinho gerado pelo participante 2



Fonte: Participante 2

Ao vermos o resultado final, já com os balões e as falas da personagem, percebemos que o participante focou no aspecto intercultural do que foi aprendido durante as aulas. Podemos dizer que as semelhanças entre o continente africano e Brasil foram umas das coisas que chamaram a atenção desse sujeito-participante. Além disso, ele pôde se aproximar mais da cultura africana, mais especificamente da cultura marfinense, já que a personagem descobriu “um pedaço” dela mesma nas “Histórias sobre a África”. Dessa forma, ao analisarmos o léxico utilizado pelo autor da HQ digital, vemos que as palavras fome, miséria, guerra, sofrimento não aparecem, mas sim “brincar”, “festa”, “delícia”, “cheio de vida”, “um pedaço de mim”. Essa mudança de léxico nos mostra uma expansão em relação ao léxico utilizado nas representações estereotipadas sobre a Costa do Marfim.

O participante 3 escreveu o seguinte *prompt*:

Crée une BD où un jeune homme brésilien adore les chansons de rap et il découvre qu'en côte d'ivoire plusieurs rythme composent le style qu'il adore. Il découvre un collègue qui l'apprendre la culture et les styles musicaux en faisant le jeune homme brésilien à avoir un nouveau regard vers l'Afrique.

A respeito da estrutura do texto, temos a tarefa, o verbo no imperativo, a descrição das imagens e o formato de saída. Vemos que este outro participante também focou nas relações de semelhança entre Costa do Marfim e Brasil. Parece-nos que foi o que mais chamou a atenção dos participantes e é justamente o efeito que esperávamos que a leitura fosse trazer. Esse movimento de aproximação também trabalha na percepção da simplicidade estereotípica, já que o participante, ao tomar conhecimento dos estereótipos do seu grupo e reconhecê-los como falsos, faz o mesmo movimento com a cultura do outro, nesse momento de aproximação de culturas, fazendo com que o leitor reconheça o outro em si e oportunizando uma expansão do repertório cultural desse sujeito-participante.

A história final produzida pelo participante é a que segue:

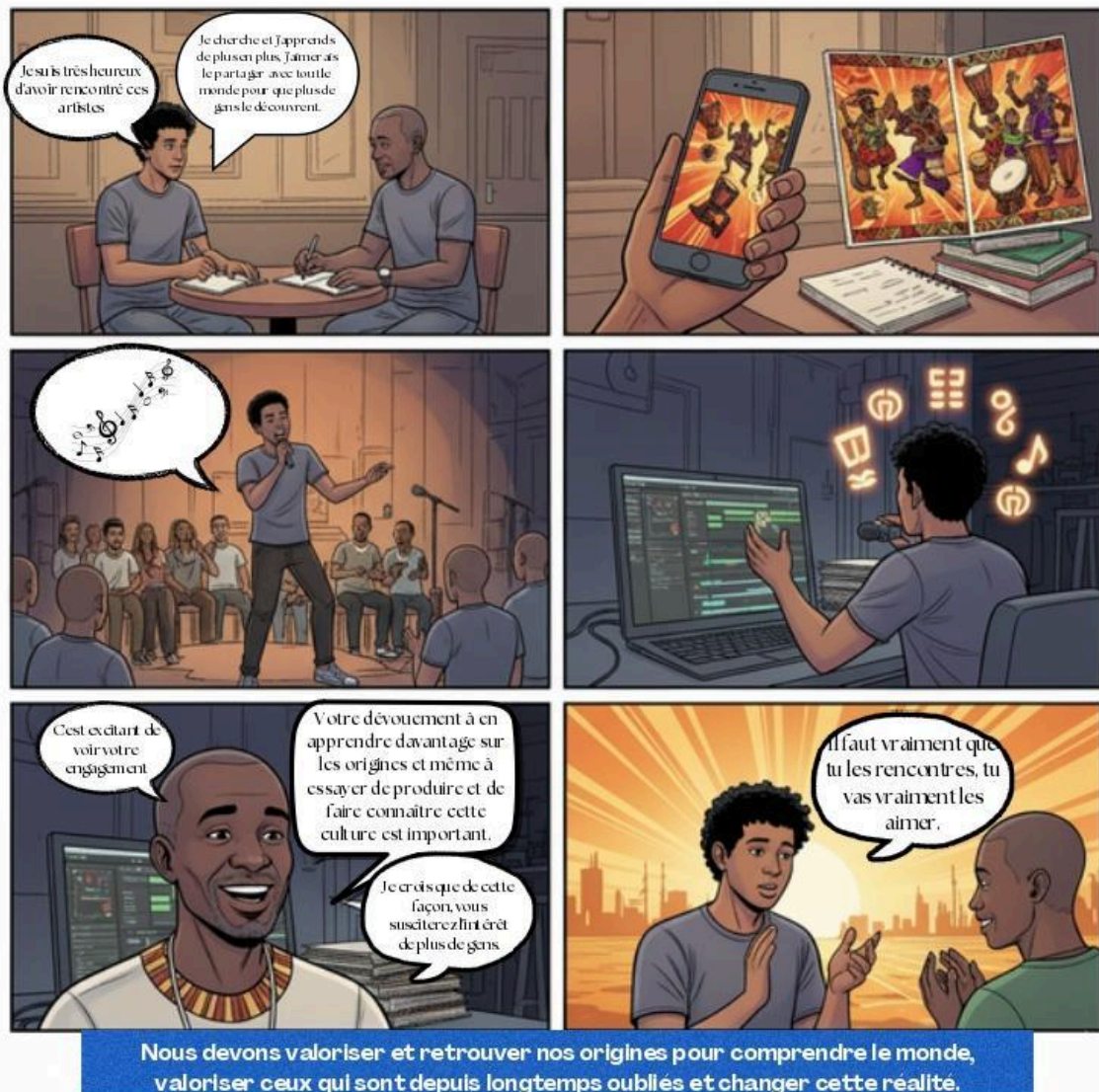
Imagem 47: Quadrinho gerado pelo participante 3



En Côte d'Ivoire, les rythmes sont uniques et expriment leur culture en musique.



Lucas a vite réalisé une nouvelle réalité dans sa vie



Fonte: Participante 3

Ao começarmos a análise deste quadrinho, vemos que o participante escolheu que todos os personagens da sua história fossem negros. Como o *prompt* não especificava a cor da pele do personagem, a informação “jovem brasileiro” fez com que a inteligência artificial colocasse na HQ o que o seu banco de dados entende como sendo o “jovem brasileiro”. O participante escolheu como ponto em comum entre as duas culturas, a música. Em um dos encontros, este participante revelou já ter escutado músicas marfinenses da banda *Magic System*, ou seja, foi a ponte que o participante acessou para se aproximar da Costa do Marfim. A banda no Laptop foi feita por IA, mas com esse conhecimento sobre o participante,

podemos dizer que ele colocou sua subjetividade no texto. Na história, ele compartilha com um outro personagem, seu gosto pelo “ritmo das américas”, que era semelhante ao “ritmo da Costa do Marfim”. Dessa forma, vemos novamente pontes sendo construídas entre as duas culturas.

Em seguida, ele se surpreende por gostar tanto da música marfinense e o seu amigo diz que: “Uma grande parte daquilo que conhecemos tem uma influência do continente africano ou origem no continente africano e nós, nem mesmo imaginamos”. O amigo do personagem fala um pouco sobre a origem da cultura brasileira e isso choca o personagem, quando ele diz: Como eu não valorizava isso antes? Realmente, nós devemos muito a eles”. Sendo assim, podemos ver novamente a identificação do personagem com a cultura africana e, ao ter esse contato com os ritmos marfinenses, ele se sente “feliz” (uma felicidade de se ver no Outro). Ele está tão feliz que quer compartilhar com os outros o que descobriu.

Esperamos que este seja o movimento dos professores com os quais trabalhamos essa ficha didática. Queremos que, por meio desse trabalho intercultural, eles se sintam felizes em compartilhar suas origens e suas semelhanças com o continente africano. No fim, é o que vemos: o personagem compartilha seus conhecimentos com as outras pessoas

Por fim, cabe ressaltar que este participante escolheu colocar sua voz na narrativa com “balões narração”. Ao final, ele revela sua marca, sua opinião, sua subjetividade no texto, afirmando o que segue: “nós temos que valorizar e encontrar as nossas origens para entender o mundo, valorizar aqueles que estão há muito tempo esquecidos e mudar essa realidade”. Nota-se, portanto, o engajamento do autor em querer modificar a realidade dos pré-julgamentos e estereótipos relacionados à Costa do Marfim.

Dessa forma, temos certeza, que atingimos os nossos objetivos enquanto educadores transformadores de indivíduos, dando uma outra perspectiva sobre o continente africano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos propomos a trabalhar o gênero história em quadrinhos africana de expressão francesa por meio de uma ficha didática decolonial. Essa decisão se deu por conta do sentimento de apagamento das vozes negras que tivemos durante a formação como professor de francês língua estrangeira no curso Letras-Francês (Licenciatura). Nosso objetivo com esse trabalho foi o de contribuir para a visibilidade da cultura da África francófona e da história em quadrinho em sala de aula, por meio da leitura dos quadrinhos de *Akissi* e, conseguimos alcançá-lo, como podemos observar nas produções e nas falas dos sujeitos que participaram da nossa pesquisa.

Nessa ficha, os participantes não foram só encorajados a ler as histórias de *Akissi*, como também a construir suas próprias histórias, mostrando um novo olhar sobre o continente africano, um olhar que vai além da pobreza, da miséria, da fome e da guerra. Esse olhar transformado do *alterleitor*, identificado por meio dos textos dos leitores, permitiu a criação de pontes entre dois países e duas culturas. Costa do Marfim e Brasil unidos pela cultura, pelos hábitos, pelas formas de viver e de se relacionar com o outro.

Para alcançar esse objetivo, analisamos os elementos culturais, hábitos e vivências expressos pelos futuros professores durante a aplicação da ficha didática e das produções de HQ's digitais. Ademais, apresentamos as HQ's da "*Akissi*" de Marguerite Abouet e, por fim, identificamos, nas HQ's digitais feitas pelos professores de Francês língua estrangeira em formação inicial da UFPE, se houve desconstrução de estereótipos após a vivência das obras selecionadas de Marguerite Abouet. Ao analisarmos os dados, vimos também que a proposta didática decolonial precisa de ajustes, como o texto inicial sobre os saberes da África, que poderiam ser descobertas e invenções mais atuais.

Além disso, a inteligência artificial foi uma ferramenta de muitíssima importância, já que permitiu que os sujeitos, mesmo sem terem habilidades artísticas para a criação de HQ's, criassem-na. O encontro entre o *prompt* do leitor e o banco de dados da IA gerou um holograma, uma imagem, que convencionamos chamar de *dispositivo de leitura digital* (DLG), e que esperamos aprofundar em uma futura pesquisa de doutorado.

Esperamos que outros professores de Francês língua estrangeira possam utilizar a ficha didática com seus alunos brasileiros e estrangeiros também e, dessa forma, expandir o conhecimento, fomentando o interesse pelas produções africanas de expressão francesa pouco exploradas em sala de aula. Essa pesquisa, portanto, mostrou-nos que o trabalho com Histórias em quadrinhos, na sala de aula de formação de professores de francês língua estrangeira, pode favorecer a desconstrução de estereótipos ligados ao continente africano, mais especificamente à Costa do Marfim. Esse processo de desconstrução ocorre a partir de uma expansão da imagem que é reduzida pelo simplismo do estereótipo. Ao conhecer o Outro, o sujeito leitor se enxerga nele e vê o quão limitantes são os pré-julgamentos e crenças difundidas pela mídia.

Assim, acreditamos ter atingido os nossos objetivos. Entretanto, o número de participantes interessados na pesquisa foi baixo. Seria interessante uma amostragem maior, para que conhecêssemos melhor as representações da África francófona por parte do professor de francês língua estrangeira em formação. Além disso, respondemos às nossas perguntas de pesquisa: o trabalho com Histórias em quadrinhos, na sala de aula de formação de professores de francês língua estrangeira, pode favorecer a desconstrução de estereótipos ligados ao continente africano, mais especificamente à Costa do Marfim? De que forma isso pode ocorrer?. Por fim, esperamos que este trabalho sirva de inspiração para outros professores que desejam fazer com que os seus alunos conheçam o vasto e rico universo da francofonia.

REFERÊNCIAS

ABOUEY, Marguerite; SAPIN, Mathieu. **Akissi**: Série. Gallimard. 2010-2020.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma única história. Youtube, 07 de out de 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg&t=669s>. Acesso em 03 de ago 2023.

AFRIK.COM. Akissi: **une enfance à Abidjan**. Disponível em: <https://www.afrik.com/akissi-une-enfance-a-abidjan>. Acesso em: 26 abr. 2025.

ALMANAQUE DA MULHER. *Estilo das francesas no verão floral*. Disponível em: <https://www.almanaquedamulher.com/wp-content/uploads/2016/08/Estilo-das-francesas-no-verao-floral.jpg>. Acesso em: 15 mai. 2025.

AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne. Stéréotypes et clichés: **langue, discours et société**. Armand Colin. Malakoff. 2021.

AMROUCH, Afaf. Pour une définition de littérature. **Journal of apuleius**. V. 09, N. 02. 2022.

ASSOCIATION NOUVELLE AFRIQUE CONTEMPORAINE. Les grands auteurs africains de langue française. **Afrique contemporaine**, vol. 241, no. 1, p. 116-117. 2012.

BATISTA, Waleska Miguel. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 9, N. 4, 2018, p. 2581- 2589.

BOYCE, Bruce. **The Yellow Kid**. Maio, 2022. Disponível em: <https://www.itakehistory.com/post/the-yellow-kid>. Acesso em 15 de dezembro de 2024.

BOOKING.COM *Hotel room view*. Disponível em: <https://cf.bstatic.com/xdata/images/hotel/max1280x900/375125153.jpg?k=400b597b9adf354bdb0f2d4a08221efff63152583600a68febbaa97c43bedd7bd&o=&hp=1>. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino médio. Brasília, 2000.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. África, números do tráfico atlântico, in SCHWARG, Lília M.; GOMES, Flávio. **Dicionário da Escravidão e Liberdade, Companhia das Letras**. São Paulo, 2018, pp. 57-63

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Convergências entre intelectuais do atlântico negro: Guerreiro Ramos, Franz Fanon e Du Bois in **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica. Belo Horizonte, 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 15 de dezembro de 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável *in* Racismo e Anti-racismo na educação: **repensando nossa escola**. Selo Negro edições. São Paulo, 2001.

CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre commun de référence pour les langues: **Apprendre, enseigner, évaluer**. 2011, 2018.

CARINE. Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. Planeta. São Paulo, 2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução do francês por Noémia de Sousa; prefácio Mário Pinto de Andrade. Coleção Cadernos Livres, n. 15. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

COVALESKI, R. L. Artes e comunicação: a construção de imagens e imaginários híbridos. **Galaxia**. São Paulo, n. 24, p. 89-101, 2012

CRELIER, Cátia Malaquias; DA SILVA, Carlos Alberto Figueiredo. Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1307-1320, out./dez. de 2018.

CRIANÇAS NA ESCOLA. Disponível em: https://4.bp.blogspot.com/-rRCDDOc5RrY/UFTg0APOGZI/AAAAAAAAAX0/KRdoNFws2c8/s1600/DSC_0005.JPG. Acesso em: 15 mai. 2025.

CRIANÇAS NA ESCOLA 2. Disponível em: https://arquivfln.org.br/site/wp-content/uploads/2020/10/AGB_EscolaAntesDaReforma_9351.jpg. Acesso em: 15 mai. 2025.

CRIANÇAS EM FILA. Disponível em: https://th.bing.com/th/id/OIP.V5xcw5t_HIZSwq6dozQjFAHaDt?rs=1&pid=ImgDetMain. Acesso em: 15 mai. 2025.

CRIANÇAS LENDO. Disponível em: <https://th.bing.com/th/id/OIP.5ubJ6GYN-g8pdrD-HvtHewHaEJ?rs=1&pid=ImgDetMain>. Acesso em: 15 mai. 2025.

CRIANÇAS NA ESCOLA. Disponível em: https://3.bp.blogspot.com/-AoucDMGynal/WDgGggtwJWI/AAAAAAAAAAM/gsoNGZ5Mq9E-PiCUGUtoFmrL54zxK6oJQCLcB/s1600/Classe_de_J1_-_Ecole_Sp%25C3%25A9ciale_de_Brazzaville_%2528Congo%2529.JPG. Acesso em: 15 mai. 2025

DA CRUZ, Keyte Rocha et al. IA na sala de aula: como a Inteligência Artificial está redefinindo os métodos de ensino. **REBENA - Revista Brasileira de ensino e aprendizagem**. V. 7, 2023.

DA SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para um combate ao racismo: mais uma tarefa essencial *in* **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo negro. São Paulo. 2001, p. 65-82.

DE ARAÚJO, Gustavo Cunha. Dialogando com a linguagem visual das histórias em quadrinhos em sala de aula. **Revista de Letras Norte@mentos**, [S. l.], v. 6, n. 12, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/6890>. Acesso em: 8 out. 2024.

DE SOUZA, Elizabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs *in* **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro edições. São Paulo, 2001.

DESTINATION AFRIQUE. *Côte d'Ivoire : les lieux pour faire du tourisme*. Disponível em: <https://destinationafrique.io/cote-divoire-les-lieux-pour-faire-du-tourisme>. Acesso em: 15 mai. 2025.

DE CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *in* **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica. Belo Horizonte, 2023.

DIAMOND, Judy et al. Developing Pandemic Comics for Youth Audiences. **The Journal of STEM Outreach**. v.4 n.2. 2021

DIOME, Fatou. **Celles qui attendent**. Paris: Flammarion, 2010.

DOMINGOS DOS SANTOS JÚNIOR, I. .; MARIA DE ARAÚJO, C. . Tendências Conceituais e Metodológicas Adotadas no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa através de Histórias em Quadrinhos. **Revista Internacional Educon**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e22031004, 2022. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1744>. Acesso em: 7 out. 2024.

DOS SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos *in* **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro edições. São Paulo, 2001.

DREAMSTIME. **Casas e vilas tradicionais na África**. *Dreamstime*. Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-casas-e-vilas-tradicionais-em-%C3%A1frica-image94344672>. Acesso em: 16 abr. 2025.

DUFAYS, Jean-Louis. Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux? **Recherches & Travaux**. 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rechtrav/666>. Acesso em 22 mar 2025;
ETEN, S. The role of development education in highlighting the realities and challenging the myths of migration from the Global South to the Global North. **Policy and Practice: A Development Education Review**, Derry, v. 24, p. 47-69, Spring 2017.

EURONEWS. *Bonus solar*. Disponível em: https://static.euronews.com/articles/47/29/472927/1024x576_bonus-Solar.jpg. Acesso em: 15 mai. 2025.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista Educação Pública Cuiabá**, v. 21, n. 46, p. 275-288, maio/ago. 2012.

FERREIRA, C. dos S. Um exemplo de como ensinar língua estrangeira (LE) e refletir sobre o golpe de 64. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 6, n. 10, p. p. 129–143, 2000. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/785>. Acesso em: 5 out. 2024.

FERNANDES, Larissa. **Jornal da USP**. Ausência de pessoas negras em cargos de liderança é reflexo do racismo estrutural. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/ausencia-de-pessoas-negras-em-cargos-de-lideranca-e-reflexo-do-racismo-estrutural/>. Acesso em 23 de jul 2024.

FONDATION CARITAS FRANCE. *Bidonvilles – étude Duvoux*. Disponível em: <https://www.fondationcaritasfrance.org/wp-content/uploads/2017/06/bidonvilles-%C3%A9tude-duvoux-couv.jpg>. Acesso em: 15 mai. 2025.

GAZETA DO POVO. **África pode liderar revolução verde com energia limpa**. *Gazeta do Povo*. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/africa-energia-verde/>. Acesso em: 16 abr. 2025.

GÉNÉRATION VOYAGE. *Paysages d’Afrique : les plus beaux paysages à découvrir*. Disponível em: <https://generationvoyage.fr/paysages-afrique>. Acesso em: 15 mai. 2025.

GIMENEZ, Beatriz; FARO, José Salvador. O complexo de “vira-latas” na mídia. In: **Reunião Anual da SBPC**. Campo Grande: UFMS, 2019. Disponível em: http://reunioessbpc.org.br/campogrande/inscritos/resumos/1842_1192c0dc7f6ee8bb38ab55a856359e5d6.pdf

GIORA, R.; MASINI, E.; MARTINS, M. C. **Entrevista** - Waldomiro de Castro Santos Vergueiro. *Revista Trama Interdisciplinar*, [SÃO. l.], v. 1, n. 2, 2011. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/3114>. Acesso em: 4 out. 2024.

GODOY, William. Filosofia na escola. Heráclito: tudo flui. Disponível em: <https://filosofianaescola.com/filosofos/heraclito/>. Acesso em 26 fev 2025.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos *in* **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica. Belo Horizonte, 2023.

GOMES, Dennis dos Santos. Inteligência Artificial: Conceitos e Aplicações. **Revista Olhar Científico**. Faculdades Associadas de Ariquemes, V. 01, n.2, Ago./Dez. 2010

HERGÉ. **Tintim no Congo**. Tradução de Maria José Magalhães Pereira e Paula Caetano. Alfragide. Asa/Casterman. 2010.

HEYHEYHELLO. *Profesor África word educación*. Disponível em: <https://heyheyhello.com/wp-content/uploads/2018/02/profesor-africa-word-educacion.jpg>. Acesso em: 15 mai. 2025.

INTERNET. **As cobranças**. Disponível em: <https://d3swacfcujrr1g.cloudfront.net/img/uploads/2000/01/010254001019.jpg>. Acesso em: 20 de jun 2025.

IRD. *Bourse – PT*. Disponível em: https://pt.ird.fr/sites/ird_fr/files/2024-02/bourse.jpg. Acesso em: 15 mai. 2025.

JACQUET, Marianne; CÔTÉ, Isabelle. L'utilisation de la bande dessinée: un outil de formation interculturelle critique. **Revue de l'AQEFLS**, v. 31 n.1, 2014.

KAMEL, Cláudia; ROCQUE, Lucia de La. As histórias em quadrinhos como linguagem fomentadora de reflexões - Uma análise de coleções de livros didáticos de ciências naturais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 6, núm. 3, setembro-dezembro, 2006.

KUKA, Valeriia. Basic Prompt Structure and Key Parts. *Learn Prompting*, março 2025. Disponível em: https://learnprompting.org/docs/basics/prompt_structure. Acesso em: 1 abr 2025.

KOUROUMA, Sarah. **L'historique de la bande dessinée**. Superpouvoir.com. Disponível em: <https://i0.wp.com/www.superpouvoir.com/wp-content/uploads/2019/04/87339838019726da82f715699b7d3bc1-1.jpg?resize=3000%2C1787&ssl=1>. Acesso em: 20 de jun 2025

LANGLADE, Gérard. La lecture subjective. **Québec Français**. N° 145, 2007. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-qf1178006/47315ac.pdf>. Acesso em 11 de março de 2025.

LANGLADE. Gérard. Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. **Figura**. N. 20. 2008.

LEMOINE, Véronique. L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs. **Recherches en didactiques**. Lorraine, v.1, n. 25, p. 77-92. 2018

LE MONDE. *Immigration en France – 2018*. Disponível em: https://img.lemde.fr/2018/12/05/0/0/3600/1798/1440/720/60/0/5794e91_EAasmudz1bWD31gGhuZsd7s6.jpg. Acesso em: 15 mai. 2025.

LYAS, C. A. The Semantic Definition of Literature. **The Journal of Philosophy**, V. 66, N. 3, p. 81-95, 1969.

MAISON DE LANGUES. **Défi**. Maison de langues. 2018

MALDONADO-TORRES, Nelson *et al.* **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte. Autêntica, 2 ed., 2023.

MAKSA, Gyula. Aya de Yopougon et « l'émergence » de la bande dessinée d'Afrique francophone. **Synergies Espagne**. N. 13, 2020.

MARIANO, Marcos. **Arco narrativo**: como construir? Literar. 2024. Disponível em: <https://literar.org/glossario/arco-narrativo-como-construir-dicas-e-exemplos/>. Acesso em 06 de junho de 2025.

MESTROT, Julie. Qu'est-ce que la littérature ? - **Résumé du livre**. Disponível em <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ayagli/58851/La%20lit%C3%A9rature.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2025.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Definição de Literatura. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/literatura>. Acesso em 29 de Janeiro de 2025.

MICROSOFT. *Bing Chat* (Copilot). [S. l.]: Microsoft, 2025. Disponível em: <https://www.bing.com/chat>. Acesso em: 16 abr. 2025.

MONTEIRO, Vivian; Perspectivas de leitura de quadrinhos na Aula de inglês instrumental *in* Xypas, Rosiane; Monteiro, Vivian (orgs). **Leitura em língua estrangeira**: abordagens, teorias e práticas. Campina Grande. EDUEFG, 2017, p. 15 - 43.

MOUMOUNI, Charles. L'image de l'Afrique dans les médias occidentaux : une explication par le modèle de l'agenda-setting. **Les cahiers du journalisme**, n.12. 2003.

NOIRS EN FRANCE. Direção: **Aurélia Perreau et Alain Mabanckou**. Produção: France 2. 2022. MKV (102 min). Francês. Documentário.

OPENAI. **ChatGPT** (modelo GPT-4). OpenAI, 2025. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 16 abr. 2025.

ORLANDI, E. P. TEXTO E DISCURSO. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012. DOI: 10.22456/2238-8915.29365. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29365>. Acesso em: 20 mar. 2025.

OXFAM FRANCE. *Pauvreté dans le monde*. Disponível em: https://www.oxfamfrance.org/app/uploads/2013/12/images_principales_pressrelease_IMG_arton817.jpg. Acesso em: 15 mai. 2025.

PARADOU, Pascal. Hergé et Tintin au Congo «J'étais colonialiste comme tout le monde à l'époque». RFI. 24 Jun 2020. Disponível em <https://www.rfi.fr/fr/podcasts/20200624-herg%C3%A9>. Acesso em 28 de maio de 2024.

PENSAR CONTEMPORÂNEO. **A aldeia africana onde cada casa é uma obra de arte.** *Pensar Contemporâneo*. Disponível em: <https://www.pensarcontemporaneo.com/a-aldeia-africana-onde-cada-casa-e-uma-obra-de-arte/>. Acesso em: 16 abr. 2025.

PRAÇA, Fabíola. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Diálogos Acadêmicos**. São Paulo. 1 ed., jan-jul, 2015.

PHILOMAG. *Image de guerre*. Disponível em: https://www.philomag.com/sites/default/files/styles/amp_1200x900_4_3/public/images/web-guerre-4.jpg. Acesso em: 15 mai. 2025.

PNGTREE. *Financial wealth bullion*. Disponível em: https://png.pngtree.com/background/20220720/original/pngtree-financial-wealth-bullion-picture-image_1675690.jpg. Acesso em: 15 mai. 2025.

PRMENG. *Bidonville – France (2023)*. Disponível em: https://prmeng.rosselcdn.net/sites/default/files/dpistyles_v2/prm_16_9_856w/2023/06/30/node_428186/39662921/public/2023/06/30/B9734646143Z.1_20230630190920_000%2BG7BN2EOBL.2-0.jpg?itok=RDMaLAC2. Acesso em: 15 mai. 2025

RFI. *Migrants africains – Méditerranée, Tunisie (2022)*. Disponível em: https://s.rfi.fr/media/display/f81b86e4-102b-11ee-be61-005056bf30b7/w:980/p:16x9/000_32KN4P3_Migrants_africains_Tunisie_Mediterranee_2022.jpg. Acesso em: 15 mai. 2025.

SANTOS, Gabriel et al. Prompt Engineering com ChatGPT no contexto acadêmico de IHC: uma revisão rápida da literatura. In: **PÔSTERES E DEMONSTRAÇÕES - SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE FATORES HUMANOS EM SISTEMAS COMPUTACIONAIS (IHC)**. Brasília/DF, 2024.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus. 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. Claro Enigma. São Paulo. 2012.

SEMEDO, Emerson Pimentel. **A construção da Imagem da África pela mídia brasileira**. Faculdade de comunicação e biblioteconomia. Goiânia. 2005.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOTO, Ana Belén. El uso del cómic en el aula de Francés como Lengua Extranjera (FLE). **Tendencias Pedagógicas**, v. 34. 2019

STATISTA. **Répartition des locuteurs quotidiens de français dans le monde en 2022, selon la zone géographique**. Statista Research Department. 2022. Disponível em <https://fr.statista.com/statistiques/1047049/distribution-locuteurs-quotidien-francais-region/>. Acesso em 07 Jun 2023.

STEEN, Gerard. Genres of discourse and the definition of literature. **Discourse Processes**, v. 28, n. 2, p. 109–120, 1999.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, v. 18 n.50, p. 57-60. 2004.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Pontes. 2005

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra**. Jornal da USP. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso em 7 jun 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto pedagógico do curso: Letras-francês (licenciatura)**. Pernambuco. 2018.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; VEGUEIRO, W. (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2012a.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos oficialmente na escola: dos PCN ao PBNE in **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo. Contexto, 2015.

VILELA, Túlio. Quadrinhos de Aventura in **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. Contexto. São Paulo, 2015.

VINTAGE BOOKS. **Max uns Moritz**. Disponível em :<https://www.vintagebooks.de/schwager-steinlein-sus/hefte-buecher-im-format-ca-26-x-19-cm/max-und-moritz-von-wilhelm-busch/>. Acesso em: 20 de jun 2025

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Editora 34. São Paulo, 2021

WIKIMEDIA COMMONS. *Migrants from Italy disembark at Port of Santos in Brazil (1907)*. Disponível em:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bd/Steamship_Rio_Amazonas_migrants_from_Italy_disembark_at_Port_of_Santos_in_Brazil_1907.png. Acesso em: 15 mai. 2025.

WHITING, Jack. Comics as Reflection: In Opposition to Formulaic Recipes for Reflective Processes. **The permanent Journal**. 2019.


XAVIER, Glayci Kelli Reis da Silva. Histórias em quadrinhos: Panorama histórico, características e verbo-visualidade. **Darandina Revista eletrônica**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1–20, 2017. DOI: 10.34019/1983-8379.2017.v10.28128. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/darandina/article/view/28128>. Acesso em: 12 dez. 2024.

XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino da literatura**: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor. Olinda. Nova presença. 2018.

ANEXOS

ANEXO 1






UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

<input checked="" type="checkbox"/> Disciplina	<input type="checkbox"/> Estágio
<input type="checkbox"/> Atividade complementar	<input type="checkbox"/> Prática de ensino
<input type="checkbox"/> Monografia	<input type="checkbox"/> Módulo

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

☒ OBRIGATÓRIO ☐ ELETIVO ☐ OPTATIVO

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de Créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
LE772	Cultura dos povos de Língua Francesa I	4	-	4	60	5º

Pré-requisitos		Co-Requisitos		Requisitos C.H.	
----------------	--	---------------	--	-----------------	--

EMENTA

A história, os movimentos artísticos e culturais, as tradições e a vida quotidiana da França.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. A origem da França, noção de povo, de nação
2. Retrospectiva da história da França e constituição da língua francesa
3. A nova França, a presença francesa nas Américas
4. A França e a colonização: história, trajetórias e consequências
5. A França e a questão religiosa
6. A escolaridade e o republicanismo
7. A secularização e a concepção da laicidade
8. A liberdade de expressão, grandeza e limites
9. O movimento social francês: sindicalismo, educação popular e feminismo
10. As especificidades culturais: as práticas culturais
11. Usos e interações sociais: perspectiva comparada

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia básica
 BAUBÉROT, Jean. **Histoire de la laïcité**. Paris : PUF, 2017
 BOUCHERON, Patrick. **Histoire mondiale de la France**. Paris : Seuil, 2017
 NOIRIEL, Gérard. **À quoi sert « l'identité nationale » ?** Marseille : Agone, 2007

Bibliografia complementar
 BLANCHARD, Pascal. **De l'indigène à l'immigré**. Paris : la découverte, 1998
 La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial. Paris : la découverte, 2005
 DENIS, Serge. **Social-démocratie et mouvements ouvriers**. Paris : Boréal, 2003
 HAVARD, Gilles. **Histoire de l'Amérique française**. Paris : Flammarion, 2014
 HAVARD, Gilles. **Histoire des coureurs de bois. Amérique du Nord (1600-1850)**. Paris : indes savantes, 2016
 ZANCARINI-FOURNEL, Michelle. **Les luttes et les rêves : Une histoire populaire de la France de 1685 à nos jours**. Paris : Zones, 2016

DEPARTAMENTO A QUE PERTENCE A DISCIPLINA <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Letras</div>	HOMOLOGADO PELO COLEGIADO DE CURSO <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Letras</div>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ASSINATURA DO CHEFE DO DEPARTAMENTO ASSINATURA DO COORDENADOR DO CURSO OU ÁREA

ANEXO 2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

☒ Disciplina
☐ Atividade complementar
☐ Monografia

☐ Estágio
☐ Prática de ensino
☐ Módulo

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

☒ OBRIGATORIO

☐ ELETIVO

☐ OPTATIVO

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de Créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
LE773	Cultura dos povos de Língua Francesa II	4	-	4	60	8º

Pré-requisitos	Cultura dos povos de Língua Francesa I	Co-Requisitos		Requisitos C.H.	
----------------	----------------------------------------	---------------	--	-----------------	--

EMENTA

Estudo dos diversos aspectos da francofonia, tanto nos países onde o francês é língua oficial ou segunda quanto naqueles onde ele é língua administrativa/política ou língua estrangeira.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. A francofonia, herança ou marca pós-colonial?
2. A língua francesa como língua outra: alteridade, configurações plurilingües
3. Françafrigue e presença francesa na África
4. Africanidade, identidades transnacionais e língua francesa.
5. Imigração na França hoje.
6. Francofonia nas Américas: o caso do Canadá
7. Francofonia nas Américas: o caso do Brasil

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Bibliografia básica

CHIKI, Beida. *Figures tutélaires, textes fondateurs – Francophonie et héritage critique*. Paris : PU Sorbonne, 2009. NOIRIEL, Gerard. *À quoi sert « l'identité nationale » ?* Marseille : Agone, 2007.

VERSCHAVE, François-Xavier. *De la Françafrigue à la Mafiafrigue*. Paris : Tribord, 2005.

Bibliografia complementar

BLANCHARD, Pascal. *De l'indigène à l'immigré*. Paris : la découverte, 1998.

La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial. Paris : la découverte, 2005.

VERSCHAVE, François-Xavier. *L'horreur qui nous prend au visage – l'Etat français et le génocide*. Paris : Karthala, 2005.

LE COUR GRANDMAISON, Olivier. *De l'indigénat – Anatomie d'un monstre juridique : le droit colonial en Algérie et dans l'empire français*. Paris : Zones, 2015.

Coloniser et exterminer : sur la guerre de l'État colonial. Paris : Fayard, 2005.

L'empire des hygiénistes, vivre au colonies. Paris : Fayard, 2014.

DEPARTAMENTO A QUE PERTENCE A DISCIPLINA

HOMOLOGADO PELO COLEGIADO DE CURSO

Letras

Letras-Francês (licenciatura)

ASSINATURA DO CHEFE DO DEPARTAMENTO

ASSINATURA DO COORDENADOR DO CURSO OU ÁREA

ANEXO 3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

<input checked="" type="checkbox"/> Disciplina	<input type="checkbox"/> Estágio
<input type="checkbox"/> Atividade complementar	<input type="checkbox"/> Prática de ensino
<input type="checkbox"/> Monografia	<input type="checkbox"/> Módulo

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

<input checked="" type="checkbox"/> OBRIGATÓRIO	<input type="checkbox"/> ELETIVO	<input type="checkbox"/> OPTATIVO
-------------------------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de Créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
LE789	Literatura de Língua Francesa IV : Século XX	4	-	4	60	7º

Pré-requisitos	Literatura de Língua Francesa III	Co-Requisitos		Requisitos C.H.	
----------------	-----------------------------------	---------------	--	-----------------	--

EMENTA

Estudo dentre os autores e textos mais representativos da literatura em língua francesa do século XX

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. La littérature avant 1914: Apollinaire et Cendrars.
2. Les années folles: Proust et le Surréalisme.
3. Théorie et critique littéraire: Paul Valéry et Pierre Reverdy.
4. La littérature de 1939 à 1960: Guillevic, Ponge, l'Existentialisme et le Nouveau Roman.
5. L'Oulipo: Perec et Queneau
6. Le Théâtre de l'Absurde: Samuel Beckett et Ionesco.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Bibliografia Básica

CASTEX, Pierre-Georges; SURER, Paul. **Manuel des études littéraires françaises: XXe siècle**. Paris : Hachette, 1967.

LAGARDE, André; MICHARD, Laurent. **XXe siècle**. Paris : Bordas, 1973.

MITTERAND, Henri. **La littérature française du XXe siècle**. Paris : Armand Colin, 2013.

Bibliografia Complementar

BRIOLET, Daniel. **Lire la poésie française du XXe siècle**. Paris : Dunod, 1995.

CALLE-GRUBER, Mireille. **Histoire de la littérature française du XXe siècle ou Les repentirs de la littérature**. Paris : Honoré Champion, 2001.

DECAUDIN, Michel; ROY, Claude. **Anthologie de la poésie française du XXe siècle, T1**. Paris : Gallimard, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. **Qu'est-ce que la littérature?**. Paris : Gallimard, 2008.

VALÉRY, Paul. **Variété III, IV et V**. Paris : Gallimard, 2002.

DEPARTAMENTO A QUE PERTENCE A DISCIPLINA

HOMOLOGADO PELO COLEGIADO DE CURSO

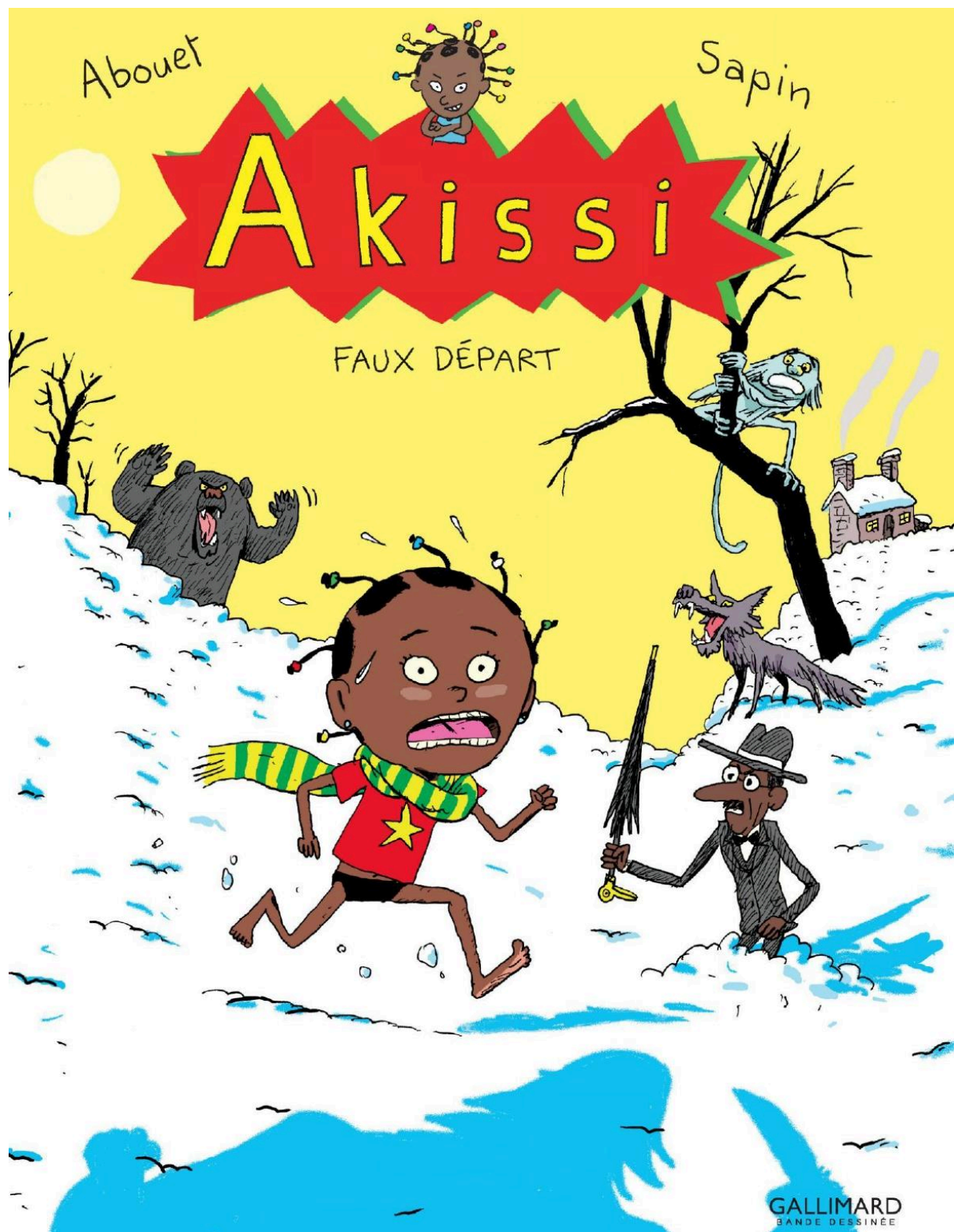
Letras

Letras-Francês (licenciatura)

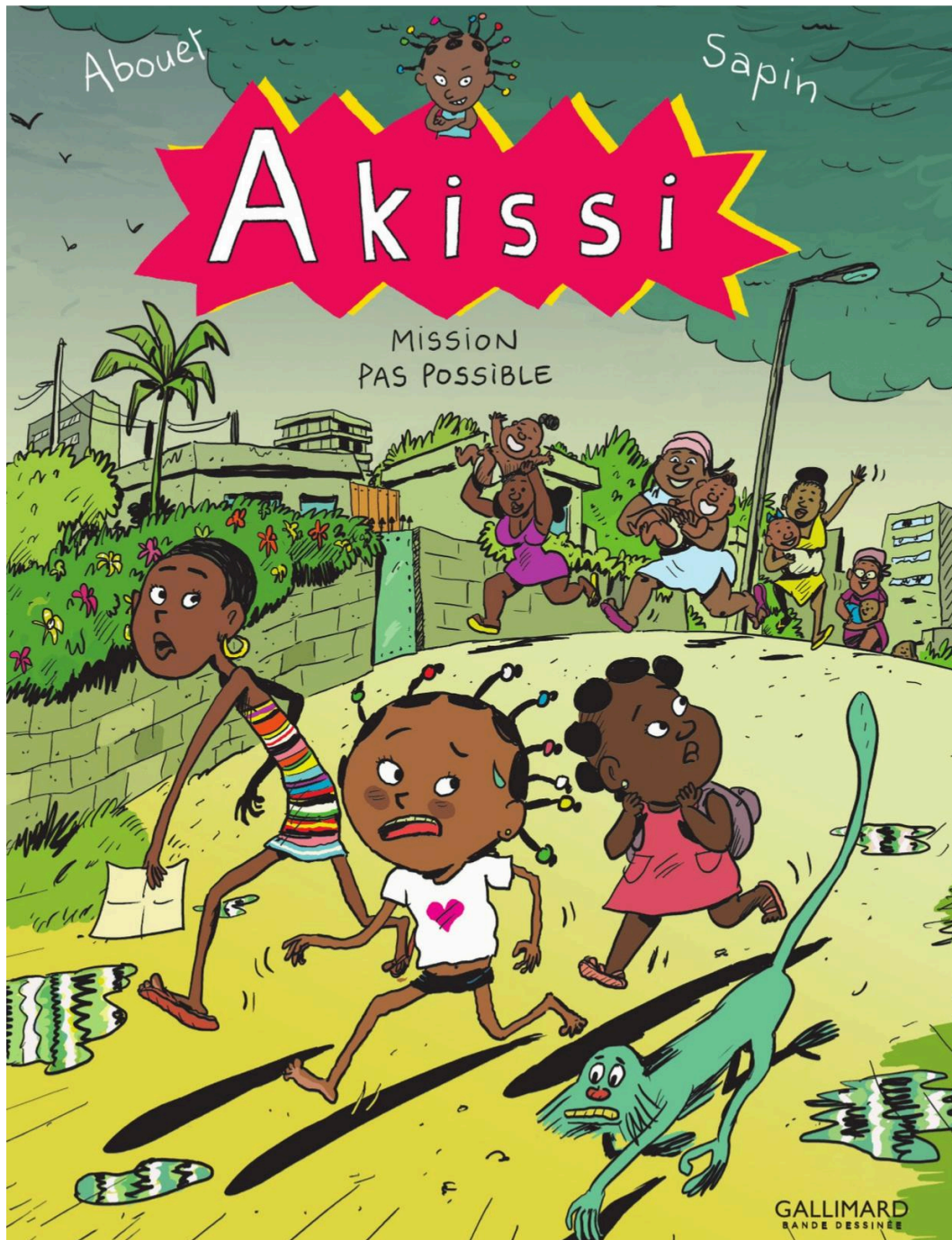
ASSINATURA DO CHEFE DO DEPARTAMENTO

ASSINATURA DO COORDENADOR DO CURSO OU ÁREA

ANEXO 4



ANEXO 5



APÊNDICES

APÊNDICE 1

APÊNDICE V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa que possui como título “Hábitos, culturas e vivências da Costa do Marfim: trabalhando estereótipos em sala de aula por meio da leitura das histórias em quadrinhos de Akissi de Marguerite Abouet.”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Jonathas Ataides Pereira, Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Artes e Comunicação - CAC, Cidade universitária - Recife - PE - CEP: 50740-550, Telefone: (81) 9.98985553, e-mail: jonathas.ataides@ufpe.br. Sob a orientação de Rosiane Maria Soares da Silva Xypas, Telefone (81) 99140-2483, e-mail: rosiane.mariasilva@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final desse termo.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:

Nos propomos, neste projeto, a fazer uma pesquisa qualitativa. Segundo Spadácio, “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de desenvolvimento de pesquisas qualitativas” (2021, p. 598). Desta forma, neste trabalho vamos analisar e interpretar dados e apresentá-los descritivamente, quando na publicação do trabalho ao qual esta pesquisa está vinculada. Durante a pesquisa, que acontecerá online, nos propomos a verificar quais são os conhecimentos prévios dos futuros professores de francês língua estrangeira sobre o continente africano, mais especificamente sobre os países da África que têm o francês como língua oficial ou língua administrativa. Para isso, aplicaremos uma ficha pedagógica sobre a História em Quadrinhos *Akissi*, de Marguerite Abouet. Em seguida, por meio de um questionário com perguntas sobre a ficha pedagógica, verificaremos se os alunos puderam se apropriar dos conhecimentos apresentados por meio desta ficha. Neste questionário, também haverá perguntas sobre o perfil do sujeito participante (nome, idade, sexo e naturalidade), para que possamos identificar os dados e analisá-los posteriormente. O tempo de realização da pesquisa será de, em média, 6 horas, sendo divididas em 4 dias (podendo ser estendido para mais dias, caso os participantes se sintam fatigados).

- RISCOS:

O procedimento experimental poderá expor os participantes aos seguintes riscos: *i.* desconforto, que pode ser ocasionado pela necessidade do participante realizar as tarefas propostas na ficha pedagógica, pelo tempo dispensado e pelo fato de não conseguir ler os quadrinhos propostos; *ii.* cansaço ao responder as perguntas em francês; *iii.* riscos psicológicos ou consequentes dos métodos empregados como: aborrecimentos, alterações de

comportamento durante a realização da sequência pedagógica, medo, estresse, vergonha; *iv*, riscos associados à manipulação dos dados coletados, que podem estar associados a quebra de sigilo, tratamento indevido e estigmatização no tratamento dos dados

Para *minimizar tais riscos*, os seguintes procedimentos serão realizados: **(i)** os participantes receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa, sendo informados sobre o protocolo experimental antes do início da pesquisa; **(ii)** antes do início da pesquisa, o participante será esclarecido que o procedimento poderá ser interrompido a qualquer momento se houver algum tipo de desconforto ou cansaço, e, em caso de concordância, reiniciado posteriormente em outra data/horário conforme disponibilidade do participante e pesquisador; **(iii)** O participante será informado que ele pode se negar a responder qualquer pergunta que seja feita durante a aplicação da ficha pedagógica. **(iv)** no que se refere aos riscos, de modo geral, é reiterado que a pesquisa poderá ser interrompida a qualquer momento se houver a identificação ou relato do participante sobre algum aborrecimento durante a condução da pesquisa, de modo a garantir a integridade psicológica do participante; para a redução dos comportamentos associados especificamente estresse e vergonha, todas as informações sobre o procedimento experimental serão esclarecidas pelo pesquisador, antes do início da pesquisa, no entanto, caso haja a necessidade de nova explicação e esclarecimentos após início, a pesquisa pode ser parada e reiniciada caso o participante se sinta à vontade para isso; **(v)** e por fim, quanto à manipulação indevida dos dados coletados, será garantida a confidencialidade de todas as informações coletadas e disponibilizadas dos participantes.

- BENEFÍCIOS:

De forma indireta, os resultados da pesquisa podem fornecer com maior eficácia informações importantes sobre quais são os conhecimentos prévios dos professores de francês língua estrangeira em formação sobre a África francófona. Esse parece ser com efeito, um aspecto essencial de nosso *corpus* – representações culturais estereotipadas mantidas consciente ou inconscientemente, que são reforçados, muitas vezes, pelo currículo do curso de francês língua estrangeira da Universidade Federal de Pernambuco e que podem ser expandidas por meio de trabalhos que tratem sobre produções artísticas dos países da África francófona na sala de aula.

Além disso, os resultados da pesquisa podem ser explorados por diferentes áreas, além de Letras, como Educação, Sociologia e Estudos sociais. Em termos de *benefícios diretos* para os professores em formação, destaca-se o fato de que os resultados podem contribuir para ajudar a expandir o repertório cultural do professor em formação e, até mesmo, fortalecer o vínculo que o estudante de língua francesa do Brasil tem com a língua francesa, pois, por muitas vezes, esses alunos não se veem representados na cultura eurocentrada presente nos livros didáticos de francês língua estrangeira, mas se veem representados na cultura dos países do continente africano, cujos ancestrais muito contribuíram para a formação da cultura e da identidade brasileira. Assim, o professor em formação, ao entrar em contato com a pesquisa poderá, também, após a sua formação inserir em seus planos de aula o conhecimento adquirido através do trabalho com a ficha pedagógica elaborada e poderá, até mesmo, criar outras fichas para que ele possa abarcar outros aspectos da cultura que não conseguiremos trabalhar em nossa ficha pedagógica. Portanto, acreditamos que esta pesquisa tem muito a contribuir com o ensino de francês língua estrangeira não só no seio da Universidade federal de Pernambuco, mas também em todo o Mundo, já que os professores, ao final do curso, estarão aptos a trabalhar com alunos de maneira presencial e remota que desejam aprender o francês como segunda língua.

Esclarecemos que todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo

estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. As aulas serão gravadas e os dados serão guardados em pastas de arquivo e computador pessoal. Cabe ressaltar que o participante tem o direito de não responder às perguntas feitas na pesquisa. Além disso, é recomendado que o participante guarde uma cópia deste documento em seus arquivos pessoais. Caso queira, o participante pode solicitar o teor das perguntas que serão feitas durante a pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelo pesquisador (ressarcimento de transporte e alimentação). A pesquisa será feita em computadores do Centro de Artes e Comunicação da UFPE (CAC-UFPE), ficando facultada a utilização de computadores pessoais, bem como de internet do participante, sem nenhum ressarcimento por parte do pesquisador.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

Nome do ou da responsável da pesquisa

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Hábitos, culturas e vivências da Costa do Marfim: trabalhando estereótipos em sala de aula por meio da leitura das histórias em quadrinhos de Akissi de Marguerite Abouet, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

() Aceito Participar da pesquisa

() Não aceito participar da pesquisa

APÊNDICE 2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador Jonathas Ataides Pereira, a desenvolver o seu projeto de pesquisa Hábitos, culturas e vivências da Costa do Marfim: trabalhando estereótipos em sala de aula por meio da leitura das histórias em quadrinhos de Akissi de Marguerite Abouet, que está sob a coordenação/orientação da Profa. Rosiane Maria Soares da Silva Xypas cujo objetivo é investigar como a linguagem visual da obra Akissi de Marguerite Abouet pode contribuir para a desconstrução dos estereótipos culturais da África francófona, mais especificamente da Costa do Marfim nas aulas de FLE, do curso de letras francês do Centro de Artes e Comunicação UFPE.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

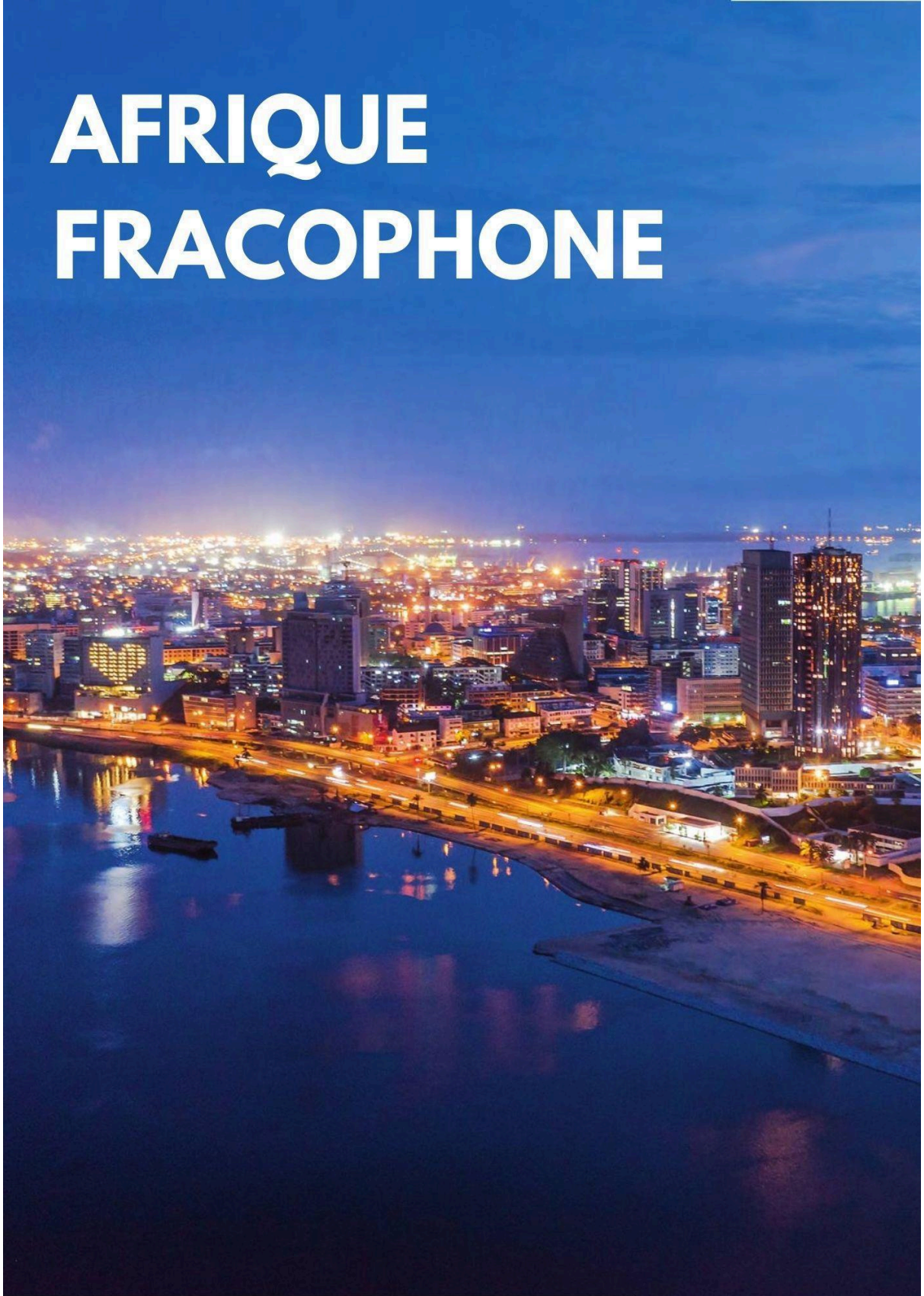
Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, em 12 de junho de 25

Documento assinado digitalmente
OTÁVIA PINHEIRO PEDROSA FERNANDES
Data: 12/06/2025 13:41:37 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Otávia Pinheiro Pedrosa Fernandes/ Coordenadora do Curso de letras francês da UFPE

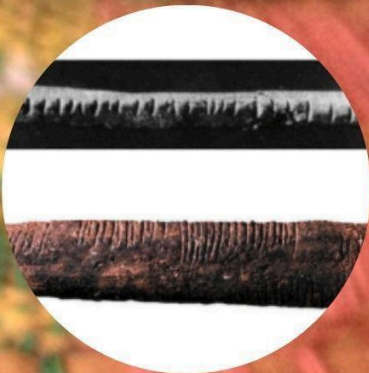
AFRIQUE FRACOPHONE



Les savoirs d'Afrique

L'histoire de la définition des inventions africaines n'a jamais été suffisamment racontée au monde. Il y a toujours un récit dominant selon lequel les Européens étaient les seuls fournisseurs de science, de médecine, d'art, de philosophie et de voyages.

Tout au long de l'histoire, des preuves suggèrent fortement que la plupart des progrès technologiques actuels ont leurs racines originelles en Afrique. La propagande a contribué à éroder la pertinence de l'Afrique en contribuant au développement de la civilisation humaine en tant que collectif.



On ne peut pas parler de mathématiques sans inclure le nom d'Afrique. Le plus ancien artefact mathématique, l'os de Lebombo, a été trouvé au Swaziland. Il est décrit comme "le plus ancien artefact mathématique connu. Il date de 35000 avant JC et se compose de 29 encoches distinctes qui ont été délibérément découpées dans la fibule d'un babouin."

Les Africains de l'Antiquité maîtrisaient l'astronomie à ses stades avancés pour cette époque, et en tant que tels, ils avaient appris à présenter les mouvements de la Terre, du Soleil, de la lune et des étoiles dans un système organisé. La première preuve de cela est attribuée à une structure en Afrique australe composée de cercles de pierre, appelée la pomme d'Adam.





La première preuve de prothèses dans l'histoire est un orteil en bois, trouvé dans la tombe d'une femme égyptienne qui a vécu entre 950 et 750 avant J.-C.



Peu d'art africain a été diffusé et glorifié dans le monde. Cela explique peut-être pourquoi les anciens colonisateurs européens sont très catégoriques lorsqu'il s'agit de restituer des artefacts culturels et historiques volés ornant leurs musées et galeries.

1 Lis les textes et réponds aux questions ci-dessous :

- a** Connais-tu tous les objets cités dans les textes ?
- b** Quel est l'objet/découverte qui t'a attiré le plus l'attention ?

2 Fais une liste avec les découvertes/savoirs de ton pays:



KESSIYA

Accueil Culture Divertissement Sport Politique Abidjan Côte D'Ivoire

Six artistes peintres ivoiriens que tu dois absolument connaître.

La Côte d'Ivoire est une terre fertile pour l'expression artistique, et sa scène de peinture regorge de talents incroyables. Nous t'invitons à découvrir les six artistes peintres ivoiriens qui captivent et émeuvent par leur créativité unique et leur expression artistique audacieuse.



Jacob Bleu

Jacob Bleu est un artiste dont les peintures abstraites transportent les spectateurs dans un monde de formes. Bleu est un artiste à surveiller de près, car son travail unique lui vaut une reconnaissance grandissante dans le paysage artistique ivoirien.

Nous avons un artiste dont les peintures mettent en scène une fusion entre l'art traditionnel africain et des éléments contemporains. Kassi explore des thèmes tels que la famille, l'identité et l'héritage culturel, offrant ainsi des perspectives intimes sur la vie en Côte d'Ivoire.



Augustin Kassi

Mathilde Moreau est une artiste peintre dont les œuvres se caractérisent par des textures complexes et des compositions dynamiques. Ses peintures abstraites et conceptuelles qui explorent les émotions humaines et les relations entre l'individu sont très connues en Côte d'Ivoire.



Mathilde Moreau



Peintre Obou

Peintre Obou est un jeune artiste talentueux dont les peintures révèlent des toiles colorées et expressives. Obou est un artiste polyvalent qui a également contribué à l'illustration de livres pour enfants.



Tehe Richmond

Tehe Richmond allie les créations d'art abstrait et figuratif. Son style audacieux et expressif se distingue par son utilisation de couleurs vives et de formes dynamiques. Fierté ivoirienne, il est un jeune artiste qui remplit toutes les conditions pour porter l'art ivoirien sur la scène internationale comme ses prédécesseurs.

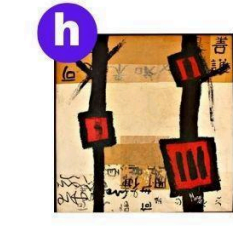
Passionné d'art très tôt, il est irrémédiablement un géant de l'art ivoirien et son style de peinture empreint de mysticisme et de méditation lui donne un caractère anticonformiste et inhabituel. L'homme s'est malheureusement éteint à l'âge de 86 ans en 2021.



Michel Kodjo

3

Fais des recherches sur internet et associez chaque œuvre d'art à un artiste.

**4**

Décris un artiste très connu de ton pays et les collègues de la classe vont essayer de deviner qui est cet artiste.

- C'est un artiste dont on parle très souvent à l'étranger ces derniers jours. Il a écrit des romans qui ont été traduits en plusieurs langues
- C'est Machado de Assis?
- Oui. Exactement!

5

Fais des recherches sur d'autres artistes ivoiriens et présente le résultat dans la classe.

POUR ALLER PLUS LOIN

La biennale internationale des arts naïfs a été créée en 1998 par Augustin Kassi, pionnier de l'art naïf en Côte d'Ivoire, elle offre une tribune de visibilité et de partage aux peintres d'expression naïve.



Comment créer une bande dessinée

en **7** étapes ?

À l'heure où la bande dessinée séduit chaque année un public toujours plus large, nombreux sont les artistes et écrivains qui envisagent de se lancer dans l'aventure. Voyons ensemble les différentes étapes qui vont rythmer la création d'une bande dessinée.

1
Le scénario est incontestablement l'élément principal de ton projet. Dans de nombreux projets de bande dessinée, la rédaction du scénario est déléguée à des auteurs professionnels qui maîtrisent parfaitement l'exercice.

2
Si le script est essentiel, la mise en page d'une bande dessinée est également primordiale. C'est effectivement elle qui doit contribuer à garder le lecteur en haleine au fil des pages.

3
Le crayonnage s'effectue le plus souvent au crayon à papier ou au crayon de couleur afin que des modifications puissent facilement être effectuées si certains éléments ne conviennent pas.

4
Cette étape consiste à repasser les traits de crayons à l'encre noire afin de donner de la profondeur aux dessins.

5

L'ajout de couleurs, d'ombres et plus généralement d'un éclairage sur les dessins va venir apporter la touche finale.

6

Les dessins prêts, reste maintenant à ajouter les dialogues et le texte plus généralement. Cette mission va incomber à un lettré.

7

Dès lors que l'éditeur est satisfait de la bande dessinée, il va la valider. Cela signifie qu'il est content de sa qualité et qu'il est en mesure de répondre aux exigences commerciales qui ont été fixées.

Adapté de graphiste.com

1

Est-ce que tu as déjà créé une bande dessinée? Tu connais les étapes de création d'une bande dessinée?

2

Quelles sont les bandes dessinées francophones que tu connais?

3

Après avoir lu le texte, associe chaque étape de la création de la BD au titre correspondant.



Le lettrage



Le crayonnage



La coloration



La rédaction du scénario



L'édition



L'encrage



La planification de la mise en page

4

Regarde cette vidéo. Est-ce que les étapes mentionnées dans la vidéo sont les mêmes que les étapes du texte?



5 Pour connaître le lexique des bandes dessinées, associe les ballons à ce qu'ils indiquent.

1. Dialogue

5. Plusieurs personnes parlent

2. Pensée

6. Cri

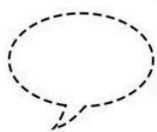
3. Chuchotement

7. Amour

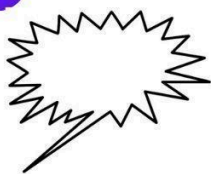
4. Pleur

8. Colère

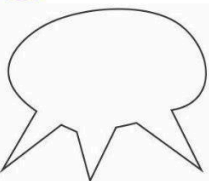
a



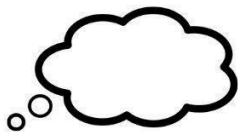
b



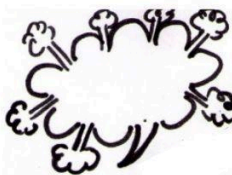
c



d



e



f



g



h



6 Ces images ont été créées avec l'intelligence artificielle CHATGPT. À partir d'un PROMPT, un petit texte avec de commandements, il crée l'image que tu veux. Regarde.

a



b



7

Regarde ces deux PROMPTS et dis si ils ont été utilisés pour créer l'image A ou B



Je voudrais créer une bande dessinée avec les traits des personnages de Peyo. Dans cette scène, un schtroumpf noir arrive dans la ville des schtroumpfs. Deux autres schtroumpfs le regardent et ils ont un regard curieux. Au fond, nous pouvons observer le village des schtroumpfs.



Crée une bande dessinée enfantine. Dans cette image il y a une petite fille noire qui joue avec sa poupée blanche, mais elle regarde sa poupée avec un air de curiosité. Elle ne comprend pas pourquoi elle est si différente de sa poupée. Elle est sur un gazon et elle joue seule avec sa poupée. Le jour est ensoleillé et elle joue sous un arbre.

8

Parmi des ballons de l'exercice 1, lesquels tu utiliserais pour chaque image et qu'est-ce que tu écrirais dedans?

Le PROMPT sur l'IA est généralement construit avec l'impératif. L'impératif affirmatif en français est basé sur le présent de l'indicatif.

Mais dans ce mode verbal, il n'existe que les personnes TU, NOUS et VOUS

Exemple:

Créer

Faire

Crée

Fais

Créons

Faisons

Créez

Faites

Note: La base de l'impératif affirmatif c'est le présent de l'indicatif, mais il faut retirer le "S" de la deuxième personne du singulier des verbes qui finissent par ER.

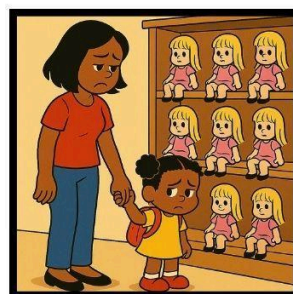
9

Tu connais les intelligences artificielles ci-dessous? Lesquelles? À quoi elles servent?



10

L'image ci-dessous a aussi été créée par l'intelligence artificielle. À toi maintenant d'écrire le prompt que tu penses qui a été utilisé pour sa création.



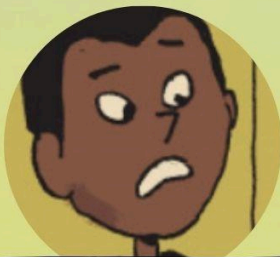




BA, AMIE D'AKISSI, EST LA PLUS GRANDE ET LA PLUS COURAGEUSE AUSSI.



PÉLAGIE, MEILLEURE AMIE D'AKISSI, EST LA PLUS INTELLIGENTE PARMI LES AMIS D'AKISSI.



FOFANA, FRÈRE D'AKISSI, AIME EMBÊTER SA PETITE SŒUR, MAIS IL PREND AUSSI SOIN D'ELLE.



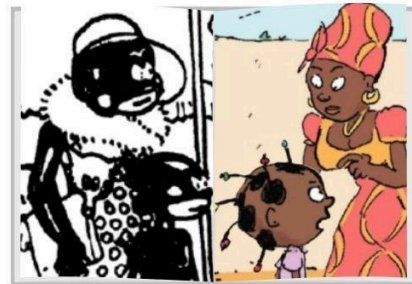
BOUBOU, C'EST LE SINGE DE COMPAGNIE D'AKISSI, QUI A ÉTÉ ADOPTÉ PAR SA FAMILLE.

1 Regarde la carte du continent africain ci-dessous. Est-ce que tu sais où est située la Côte D'ivoire?

2 Utilise le lien ci-dessous pour placer les pays d'Afrique dans la carte: <https://wordwall.net/pt/resource/52626067/connaître-lafrique>

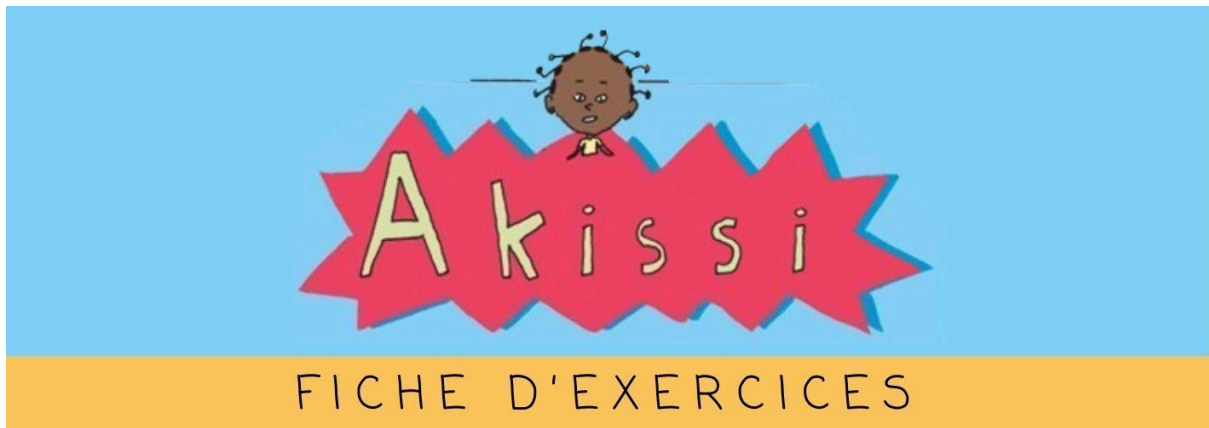


3 Regarde les deux manières de représenter une personne noire artistiquement. Est-ce qu'il y a de différences pour toi? Pourquoi?



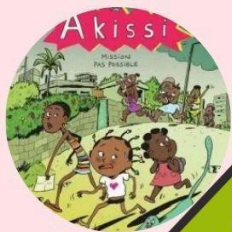
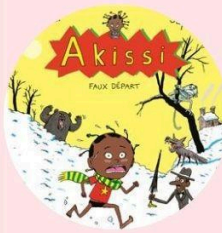
Tintin au congo

Akissi Tome 1



4

Les tomes 7 et 8 de la BD d'Akissi ont été publiés en 2016 et 2018. Dans quelques histoires de ces deux BD's, Akissi est invitée pour aller en France, mais elle n'est pas contente d'y aller.



a Quels sont les éléments qui ont attiré le plus ton attention?

b Selon toi, quels sont les stéréotypes qu'on entend très souvent par rapport au continent africain?

c Est-ce que ses stéréotypes sont présents dans ces histoires?

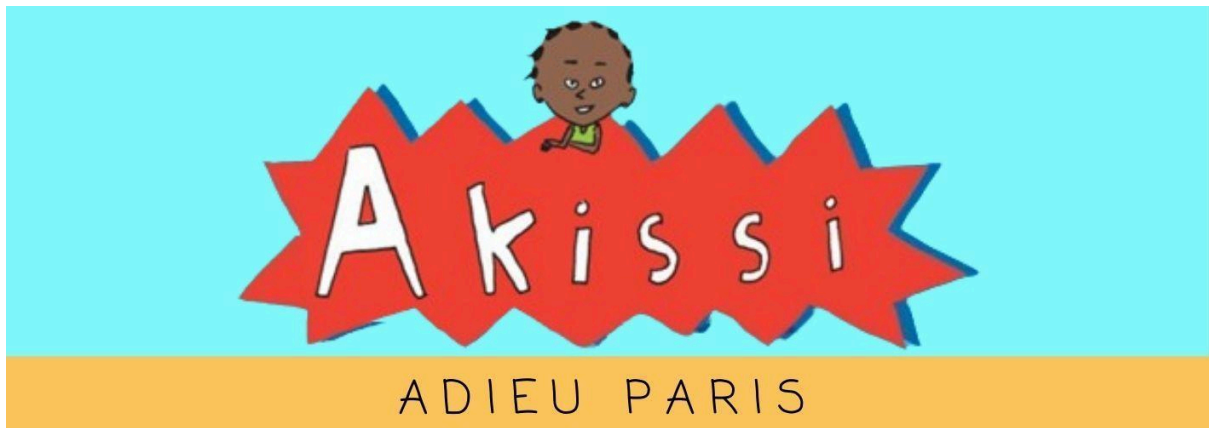
d Est-ce qu'il y a des similitudes ou des différences par rapport à la vie quotidienne en Côte d'Ivoire et la vie quotidienne dans ton pays?

a Lisez les histoires "Adieu Paris", "Fin de grève", "Sage décision", "Douce chicotte", "Bébés forcés" et "Exploit touristique"

b Separez-vous en groupes et choisissez une histoire. Ensuite, présentez oralement les histoires que vous avez lues.

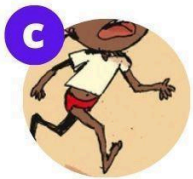
5 Après avoir lu l'histoire, réponds aux questions:

Différences	Similitudes



1 À ton avis, pourquoi l'oncle d'Akissi dit que si elle restait en Côte d'Ivoire elle n'allait pas réussir socialement?

2 Observe les images et réponds aux questions



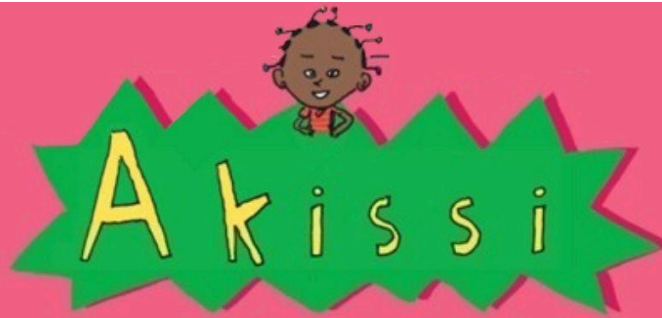
3 Pourquoi Akissi et ses frères ont changé ses vêtements pour recevoir son oncle qui est arrivé de Paris?

4 As-tu déjà fait cela pour plaire à quelqu'un? Pourquoi?

5 Dans quelle.s image.s vous trouvez:

- Une robe
- Une culotte
- Un collier
- Une cravate
- Un turban
- Un nœud papillon
- Des bracelets
- Un short
- Des pantalons
- Un soutien-gorge
- bandeau
- Un T-shirt

6 Dans l'histoire, le grand-oncle d'Akissi demande si Fofana jouait encore dehors "pieds nus comme un sauvage". Selon toi, pourquoi il a dit cela? Pourquoi il pense que Akissi sera contente d'aller à Paris? Vous le seriez aussi? Vous pensez que tout le monde le serait aussi?



FIN DE GRÈVE

- 1 Dans l'histoire Fin de grève, Akissi dit qu'elle ne peut pas aider Pélagie parce qu'elle doit régler ses propres problèmes. De quels problèmes s'agit-il?
 - ☐ "Il y a des Loups et des Ours partout en France".
 - ☐ "Les français chassent ces animaux pour utiliser leur peau".
 - ☐ "En France, il fait toujours froid"
- 2 Selon toi, pourquoi les amis d'Akissi ne veulent pas quelle parte à Paris?
- 3 Quels sont les stéréotypes français que tu as trouvés dans cette histoire? Associe-les aux images ci-dessous.
 - a COMMENT TU VAS FAIRE SI LE FROID GÈLE TON PIPi QUAND TU IRAS AUX TOILETTES ?
 - b BAH, AVEC DES PEaux D'Ours ! LES FRANÇAIS NE METTENT QUE ÇA .
 - c IL VA TE FALLOIR AUSSI UN GROS BÂTON POUR TE PROTÉGER DES LOUPS DÉHORS .
 - d 
 - e 
- 4 Indique, parmi ces images, lesquelles réfute chaque stéréotype présenté dans cette histoire.
 - ☐ 
 - ☐ 
 - ☐ 
- 5 Selon toi, quels sont les stéréotypes que les gens ont sur ton pays ? Comment pouvons-nous travailler à les déconstruire ?

Akissi

SAGE DÉCISION

1 Après avoir reçu la nouvelle que vous iriez en France, quelle serait ta réaction?

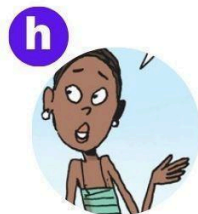
☐ Indifférence ☐ Désespoir

2 Associe chaque personnage à une émotion.

☐ Tristesse ☐ Sérénité

☐ Joie ☐ Résilience

☐ Positivité ☐ Espoir



3 Pourquoi cette histoire nous montre les stéréotypes français comme une réalité?

4 Selon toi, d'où vient ce stéréotype de l'homme comme "Rahan"? Pourquoi est-ce que l'auteure représente les français comme ça?

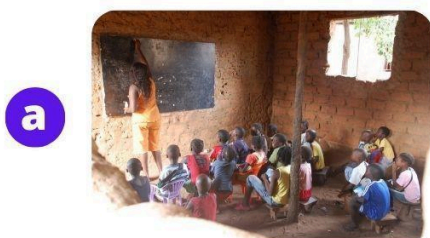
5 Plusieurs personnes ont une tendance à penser au voyage à Paris comme un rêve. Pourquoi, selon toi, l'auteure la représente comme un cauchemar?

6 Les images de l'exercice 2 nous montrent des émotions sans rien nous dire en mots. Dans un texte descriptif, pourtant, sans les images, les mots seraient nécessaire pour les décrire. Décris le départ d'Akissi et les émotions des personnages comme l'exemple qui suit:

Akissi entre désespérée dans l'avion. Ses parents, pourtant, sont sereins.



- 1** Après avoir lu l'histoire, quel autre titre tu donnerais à cette histoire?
- 2** Regarde ces photos trouvées sur internet. Les mots-clés étaient "écoles en Afrique". Les photos ressemblent-elles à l'école d'Akissi, d'après l'histoire?
- 3** Nous avons mis "écoles privées en Afrique" sur des moteurs de recherche et voici les images trouvées. Elles ressemblent à l'école présentée dans l'histoire d'Akissi? Pourquoi?



- 4** À ton avis, pourquoi existent des fleurs dans les ballons du professeur d'Akissi. Qu'est-ce qu'elles signifient? Pourquoi le professeur d'Akissi traite différemment les élèves qui vont en France par rapport à ceux qui n'y vont pas?

Akissi

BÉBÉS FORCÉS

1 Dans l'histoire, Akissi joue avec les enfants de ses voisins. Cette pratique est-elle commune dans ton pays?

2 D'après toi, pourquoi les mamans voulaient donner leurs enfants à Akissi?

3 Dans ton pays les personnes ont la même pensée par rapport à la question 2?

4 Cette histoire représente la Côte d'Ivoire comme les pays d'Afrique sont généralement représentés dans les autres médias?

5 Quelles sont les onomatopées et éléments graphiques présentes dans cette histoire? Indique ce qu'elles représentent:

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| 1. Un pet | 6. La colère |
| 2. Un doute | 7. Le pleur d'un bébé |
| 3. Le son d'un singe | 8. Le cri |
| 4. La surprise | 9. Le silence |
| 5. Un chant | 10. L'indifférence |

a



b



c



d



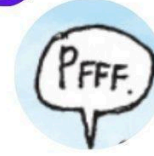
e



f



g



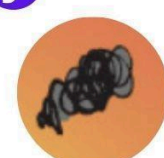
h



i



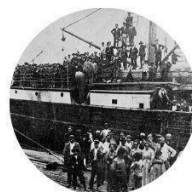
j



Akissi

EXPLOIT TOURISTIQUE

- 1** Le professeur d'Akissi dit que la France est le "pays des droits de l'homme, des lumières, des poètes, des femmes élégantes". Ce sont quelques stéréotypes positifs sur la France et les français. Tu connais d'autres?

☐
g
☐
h

- 2** Tu connais des stéréotypes positifs sur le continent Africain? Ou sur la Côte d'Ivoire, plus spécifiquement?

☐
i
☐
j

- 3** Observe chaque image. Attribue la lettre A si vous pensez qu'elle est liée à l'Afrique, ou E si vous pensez qu'elle est liée à l'Europe

☐
a
☐
b
☐
k
☐
l
☐
c
☐
d**4**

Penses-tu que tes choix étaient influencés par des stéréotypes? Justifie ta réponse.

5

Toi, en tant que professeur de FLE, qu'est-ce que tu peux faire pour élargir le répertoire culturel de tes élèves en salle de classe par rapport l'Afrique?

☐
e
☐
f



1 Les histoires d'Akissi que nous venons de lire, nous montrent une autre vision d'Afrique. Faites une histoire en BD avec la thématique Pour un autre regard vers le continent Africain, en utilisant l'intelligence artificielle.

a Pour cela, tout d'abord, tu dois créer un script, comme un résumé de ton histoire

b Tu dois, ensuite, choisir une intelligence artificielle pour t'aider à dessiner la BD. Si tu as des compétences pour dessiner, tu peux prendre ton dessin en photo et demander à l'intelligence artificielle de le colorer ou de le laisser plus réaliste.

c Voici quelques indications d'intelligence artificielle



d Présente ton travail à la classe.

APÊNDICE 4

AFRIQUE FRACOPHONE

guide pédagogique

LES SAVOIRS D'AFRIQUE

COMMENT CRÉER UNE BANDE DESSINÉE

AHISSI, LA FILLETTE IVOIRIENNE QUI A CONQUIS LE MONDE ENTIER

FICHE D'EXERCICES

LES SAVOIRS D'AFRIQUE

L'OBJECTIF DE CETTE PARTIE C'EST DE SENSIBILISER LES ÉLÈVES PAR RAPPORT AUX SAVOIRS AFRICAÏNS. LE PROFESSEUR PEUT, AVANT DE LIRE LE TEXTE, DEMANDER AUX ÉLÈVES QUELLES SONT LEURS CONNAISSANCES PRÉALABLES.

1 a/b - Après la lecture, l'enseignant va demander aux élèves oralement si ils connaissent déjà les inventions présentées et quelle invention a attiré le plus leur attention.

2 Ensuite, les élèves vont travailler leur interculturel et découvrir quelles sont les inventions de leurs pays. Ainsi, les élèves ne vont pas seulement élargir leur répertoire culturel sur l'Afrique, mais aussi sur leurs propres pays.

Durée suggérée: 30 minutes

3 a, g, l - Jacob Bleu
b - Peintre Abou
c, h - Mathilde Moreau
d, k - Michel Kodjo
e, j - Tehe Richmond
f, i - Augustin Kassi

Durée suggérée: 20 minutes (Texte + activité)

4

C'est l'heure de travailler de nouveau l'interculturel. Parfois les élèves ne connaissent pas très bien les peintres, écrivains, etc, de leur propre pays. C'est l'heure de faire de recherche et présenter le résultat à toute la classe.

5

Notre fiche pédagogique met en exergue la Côte d'Ivoire, le pays d'origine de la personnage que nous allons présenter dans la troisième partie de ce travail. Si un des élèves trouve l'auteur d'Akissi, Marguerite Abouet, c'est un bon moment pour présenter l'oeuvre que nous allons travailler dans la fiche.

Durée suggérée: 15 minutes

AFRIQUE FRACOPHONE

COMMENT CRÉER UNE BANDE DESSINÉE

L'OBJECTIF DE CETTE SECTION EST D'INTRODUIRE LE GENRE DE LA BANDE DESSINÉE (BD), SES CARACTÉRISTIQUES, AINSI QUE LE GENRE DE PROMPT ASSOCIÉ AUX INTELLIGENCES ARTIFICIELLES. CETTE PARTIE JOUE UN RÔLE TRÈS IMPORTANT DANS NOTRE FICHE, CAR ELLE FOURNIT LA BASE POUR L'EXERCICE FINAL.

1 Cette question est introductive pour que les élèves puissent faire connaissance avec le genre avec lequel nous allons travailler dans cette fiche. Les élèves connaissent peut-être les BD, mais n'en ont peut-être jamais créé une. Il est cependant possible qu'un élève ait déjà essayé de créer sa propre BD. Dans ce cas, demandez-lui quelles étapes il a suivies pour la créer.

2 Pour cet exercice, nous attendons des réponses comme: Les Schtroumpfs, Tintin, Titeuf, Asterix et Obelix, Spirou, Paul au Québec, Persepolis, etc... Par contre, nous attendons aussi des réponses avec des BD's africaines comme: Un tout petit bout d'elles, Aya de Yopougon, Tempête sur Bangui, entre autres.

3 Réponse:

- 6** Le lettrage
- 3** Le crayonnage
- 5** La coloration
- 1** La rédaction du scénario
- 7** L'édition
- 4** L'encrage
- 2** La planification de la mise en page

4 Voici un exercice pour travailler la compréhension orale des élèves. Faites des comparaisons entre le texte et la vidéo. Pourquoi, la vidéo explique les étapes d'une manière plus simple?

Durée suggérée: 30 minutes (Texte + activités)

- 5**
- 1 - f
 - 2 - d
 - 3 - a
 - 4 - h
 - 5 - c
 - 6 - b
 - 7 - g
 - 8 - e

6 Cet exercice est conçu pour la contemplation. Les élèves vérifieront s'ils reconnaissent déjà certains traits et auront, peut-être, leur premier contact avec une image générée par l'intelligence artificielle. L'enseignant pourra demander si les élèves ont déjà utilisé l'IA et, le cas échéant, dans quel but.

7

b Je voudrais créer une bande dessinée avec les traits des personnages de Peyo. Dans cette scène, un schtroumpf noir arrive dans la ville des schtroumpfs. Deux autres schtroumpfs le regardent et ils ont un regard curieux. Au fond, nous pouvons observer le village des schtroumpfs.

a Crée une bande dessinée enfantine. Dans cette image il y a une petite fille noire qui joue avec sa poupée blanche, mais elle regarde sa poupée avec un air de curiosité. Elle ne comprend pas pourquoi elle est si différente de sa poupée. Elle est sur un gazon et elle joue seule avec sa poupée. Le jour est ensoleillé et elle joue sous un arbre.

Durée suggérée: 15 minutes (Texte + activités)

AFRIQUE FRACOPHONE

COMMENT CRÉER UNE BANDE DESSINÉE

8 Pour cette question, l'enseignant peut utiliser un outil d'édition pour que l'élève ajoute les ballons et les dialogues. Sinon, l'élève peut écrire dans l'espace destiné dans la fiche. C'est important de noter que dans les deux images, les personnages regardent l'inconnu avec surprise. Ainsi, c'est intéressant de noter quelle est la réaction des élèves face à l'inconnu.

9 Dans ce moment, c'est important de savoir quelles sont les connaissances préalables des élèves par rapport aux intelligences artificielles (ex.: leurs noms et leurs fonctions)



Comic factory - IA gratuite pour la création de bandes dessinées



Chat GPT - IA de texte, image et voix gratuit



COPILOT - IA pour la création gratuite de textes et images de Microsoft



DEEPSEEK- IA gratuite pour la création de textes



MIDJOURNEY - IA payante de création d'images



GEMINI IA - IA gratuite de l'entreprise google pour la création de images, vidéos, animations, entre autres

10 ici, les élèves vont faire l'inverse. Ils vont suggérer un prompt pour l'image créée. Il est intéressant de remarquer les caractéristiques du genre PROMPT.

- 1- La tâche, généralement, les verbes sont à l'impératif;
- 2- Le format de sortie (image, texte, vidéo, tableau, entre autres)
- 3- Exemples (ex: Crée une BD comme les BD de Tintin)
- 4- Informations supplémentaires

Durée suggérée: 20 minutes

AFRIQUE FRACOPHONE

AKISSI, LA FILLETTE IVOIRIENNE QUI A CONQUIS LE MONDE ENTIER

L'OBJECTIF DE CETTE SECTION C'EST DE PRÉSENTER L'HISTOIRE D'AKISSI, LA PETITE FILLE IVOIRIENNE. DANS CETTE HISTOIRE, NOUS VOYONS L'AFRIQUE D'UNE AUTRE MANIÈRE. DANS CETTE PARTIE, LES ÉLÈVES ET FUTURS PROFESSEURS AURONT LA POSSIBILITÉ DE ÉLARGIR ENCORE PLUS LEUR CONNAISSANCES CULTURELLES SUR LE CONTINENT AFRICAÏN.

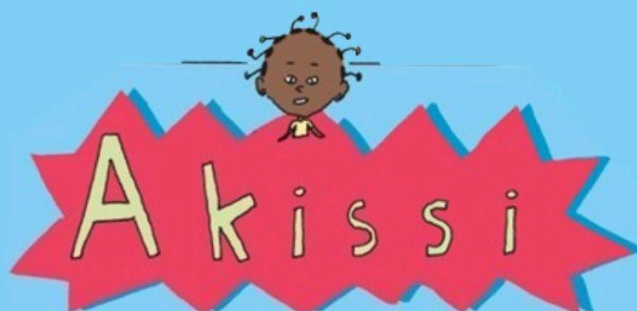
1 Dans cet exercice, si le professeur n'a pas eu le temps de présenter la Côte d'Ivoire, c'est l'heure de la présenter dans la carte.

2 L'exercice 2 c'est pour élargir les connaissances géographiques des élèves et futurs professeurs de FLE, qui savent, parfois, placer même les régions françaises, mais qui ne connaissent même pas les pays francophones.

3 Dans l'exercice 3, la première image, tirée de Tintin au Congo, présente une femme noire avec des lèvres exagérées et des vêtements extravagants. Cette représentation conférait un aspect comique aux personnages noirs dans la bande dessinée de l'époque. La deuxième image, issue de la série Akissi et réalisée par un auteur français, offre une vision différente des Africains. Cette fois, l'aspect comique disparaît, et l'on remarque une nuance dans la couleur de la peau des personnages, ce qui témoigne d'une plus grande diversité dans leur représentation.

Durée suggérée: 10 minutes





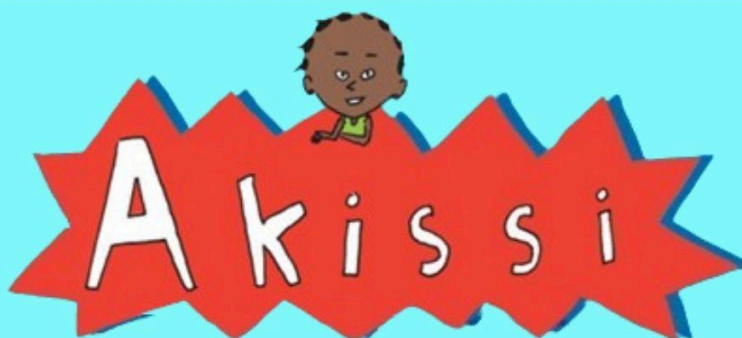
FICHE D'EXERCICES

4 a- Cette activité de lecture peut être réalisée à la maison ou en classe, selon le temps disponible. En classe, nous pourrions observer les réactions des élèves pendant la lecture.

b- Si les élèves ont lu les histoires chez eux, il est temps de vérifier s'ils les ont bien comprises.

5 Les questions de cet exercice sont subjectives. L'idée c'est que les élèves puissent faire une analyse plus détaillée des histoires et les comparer avec les représentations de l'Afrique qu'ils avaient déjà.

Durée suggérée: 20 minutes



ADIEU PARIS

1 Dans cette question, nous cherchons à amener l'élève à réfléchir au discours de l'oncle d'Akissi. On peut en déduire qu'il pense ainsi parce qu'il croit qu'en Afrique, elle n'aura pas les opportunités qu'elle aurait en France. Nous pouvons même aller plus loin et dire qu'il préjuge ses concitoyens, affirmant qu'ils sont censés ne pas réussir.

3 Parce que les parents d'Akissi voulaient impressionner leur grand-oncle.

4 L'objectif c'est de mettre l'élève dans la situation des personnages. Il/Elle aurait la même attitude?

5

- Une robe (d,f)
- Une culotte (c)
- Un collier (b)
- Une cravate (j,i)
- Un turban (a)
- Un nœud papillon (h)
- Des bracelets (b)
- Un short (g)
- Des pantalons (h,i,j)
- Un soutien-gorge bandeau (e)
- Un T-shirt (b,c,g)

6 Le choix du mot "sauvage" n'a pas été fait au hasard. Probablement, l'auteure a choisi ce mot pour montrer la vision du colonisateur par rapport aux colonisés. L'oncle d'Akissi incarne le colonisateur dans cette histoire, car il est venu de Paris. Il pense aussi que sa nièce serait contente d'y aller avec lui, mais elle ne l'est pas. Akissi, comme beaucoup d'immigrants qui sont en Europe, veut rester dans son pays, avec sa famille, ses amis, ses habitudes.

Durée suggérée: 10 minutes

Akissi

FIN DE GRÈVE

1 Il s'agit de son allée en France.

2 Question subjective, mais on aperçoit qu'ils sont des vrais amis et que le départ d'Akissi signifie leur séparation. L'enseignant peut même faire un parallèle avec les immigrants qui laissent leur pays pour trouver des meilleures conditions en Europe.

3 **c/d** "Il y a des Loups et des Ours partout en France".

b "Les français chassent ces animaux pour utiliser leur peau".

a/e "En France, il fait toujours froid"

4

b



c/d



a/e



5

Si les élèves ne connaissent pas les stéréotypes sur leurs pays, vous pouvez proposer une recherche sur internet. Pour construire des stéréotypes, les élèves peuvent proposer: le contact réel avec une autre culture, création d'un nouveau modèle stéréotypé, s'informer sur la culture d'autrui, entre autres.

Durée suggérée: 15 minutes

Akissi

SAGE DÉCISION

1 Question subjective

2

f

Indifférence

e

Désespoir

b

Tristesse

c

Sérénité

d

Joie

a

Résilience

g

Positivité

h

Espoir



3 Dans cette question, il est intéressant de remarquer que la partie des stéréotypes est bien réelle, car nous voyons le rêve d'Akissi. Les stéréotypes se situent alors dans son imaginaire, dans sa subjectivité. C'est exactement là que se trouvent les stéréotypes que nous connaissons. Ils sont, pour leur part, des représentations simplistes que notre cerveau crée pour nous protéger de ce qui est nouveau et différent.

4 Probablement, ce personnage a été créé comme une représentation de Tarzan, le célèbre personnage d'Edgar Rice Burroughs. Étant donné que les histoires d'Akissi dépeignent des moments de l'enfance de l'auteure, il est fort probable que cette bande dessinée ait été largement diffusée à l'époque. Nous pouvons alors en conclure que les stéréotypes sont aussi véhiculés par les médias.

5 Les gens ont parfois tendance à considérer l'immigration comme un rêve, mais ce n'est pas toujours la réalité. Comme nous l'avons déjà mentionné, les immigrants laissent derrière eux leur quotidien, leurs familles, leurs amis, leur culture, etc. L'auteure s'efforce de nous montrer, dans un langage très simple, qu'immigrer n'est pas toujours un rêve, même vers les pays dits du "premier monde".

6 L'objectif de cet exercice de production écrite est de préparer l'élève à rédiger le script de sa bande dessinée et la description des images.

Durée suggérée: 20 minutes



1 Question subjective

2 Question subjective

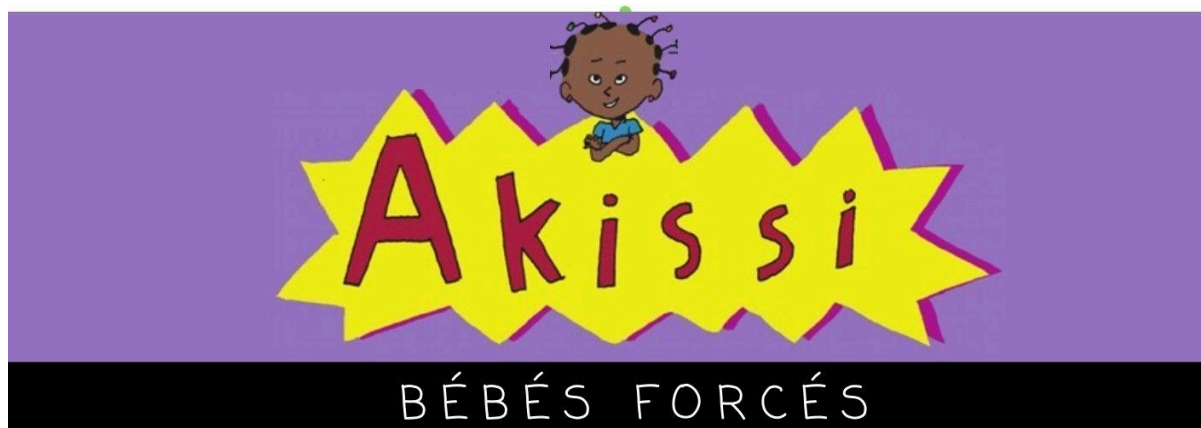


- 3** Dans cette question, nous continuons à travailler sur les stéréotypes. Les gens ont tendance à associer le continent africain à la pauvreté, mais ils oublient qu'il y a aussi beaucoup de richesses. Cette question vise à amener l'élève à questionner les stéréotypes qu'il peut avoir sur les pays du continent africain.

- 4** Les fleurs sont l'outil que le dessinateur a trouvé pour représenter la douceur dans le discours du professeur d'Akissi. C'est l'un des nombreux outils que nous pouvons utiliser pour modaliser le discours visuellement.

Dans cette histoire, le professeur d'Akissi pense, comme beaucoup, que partir en France représente un changement de vie pour le mieux, une opportunité à ne pas manquer. Il commence alors à traiter Akissi avec douceur, car il estime qu'il pourrait ainsi obtenir un meilleur emploi.

Durée suggérée: 30 minutes



- 1** Question subjective

- 2** Elles souhaitent confier leurs enfants à Akissi pour qu'elle se souvienne d'eux lorsqu'elle sera à Paris. C'est parce qu'elles pensent, tout comme le grand-oncle d'Akissi, que là-bas, leurs enfants auront plus d'opportunités.

- 3** Question subjective

- 4** Question subjective

- 5**
- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| 1. Un pet (i) | 6. La colère (j) |
| 2. Un doute (c) | 7. Le pleur d'un bébé (b) |
| 3. Le son d'un singe (f) | 8. Le cri (h) |
| 4. La surprise (e) | 9. Le silence (a) |
| 5. Un chant (d) | 10. L'indifférence (g) |

Durée suggérée: 30 minutes



1 Sur la France: Pays des arts, Pays de l'amour, etc.
Sur les français: Les français ne se baignent pas, ils ont un humeur acide, ils n'aiment pas parler anglais, ils sont rudes, etc.

2 Réponse subjective

3 Les images de cet exercice visent à déconstruire les stéréotypes qui font partie du quotidien des élèves.

Dans l'image B, par exemple, une guerre est représentée, sans indication de lieu. Les guerres sont généralement associées au continent africain, alors qu'il y en a eu beaucoup en Europe, mais les pays de ce continent ne portent pas cette "marque".

L'image C, quant à elle, montre un hôtel luxueux en Côte d'Ivoire. Or, le luxe est souvent associé à la France.

L'image D, par contre, représente un bidonville en France. Parfois, les élèves ne se rendent pas compte que la pauvreté est aussi présente dans les pays européens.

Dans l'image F, nous avons le Musée des Civilisations Noires au Sénégal.

En G, nous avons des immigrants européens arrivés au Brésil au XIXe siècle. Cette image nous montre l'autre facette de l'immigration.

L'image H est une image des manifestations qui ont eu lieu en France.

Finalement, l'image K nous montre une voiture utilisant l'énergie solaire comme propulsion, une invention kenyane.

4 Question subjective

5 Question subjective

Durée suggérée: 30 minutes

