

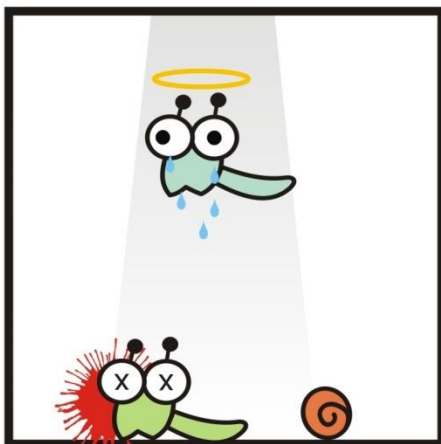
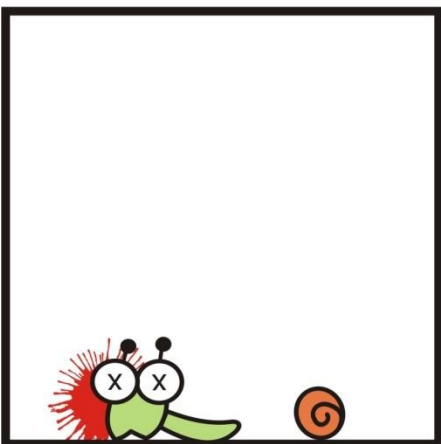
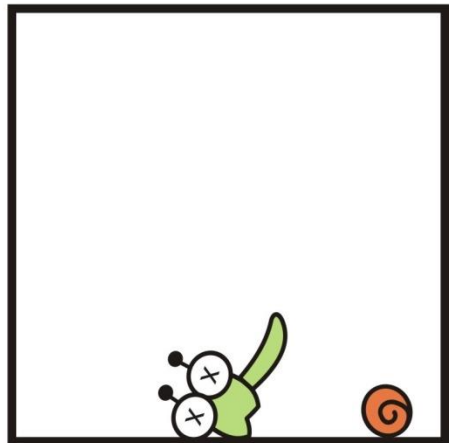
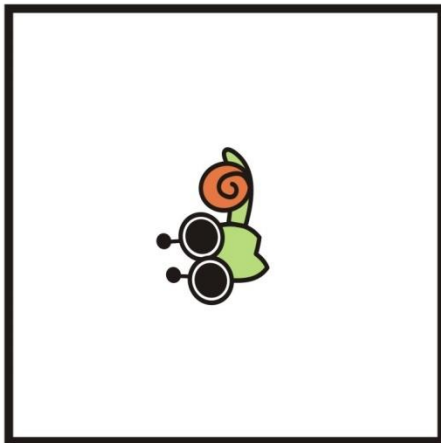
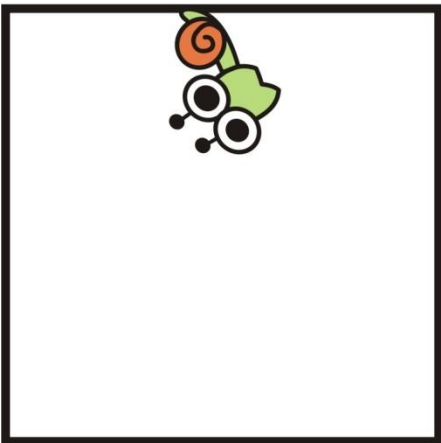
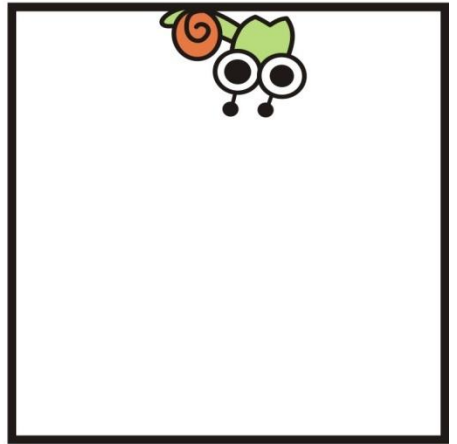
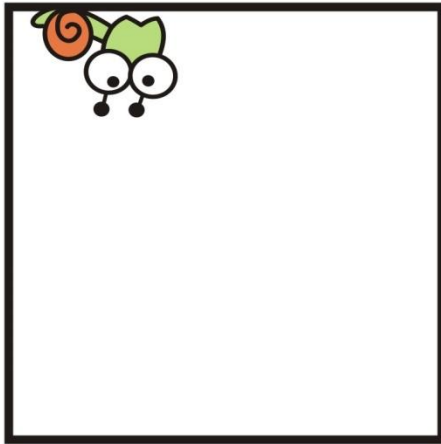
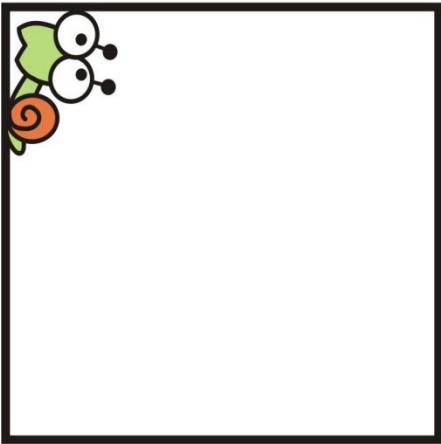
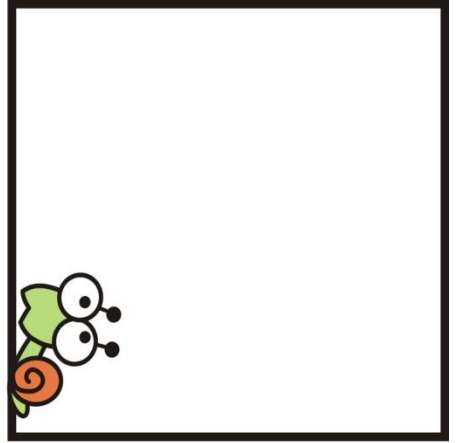
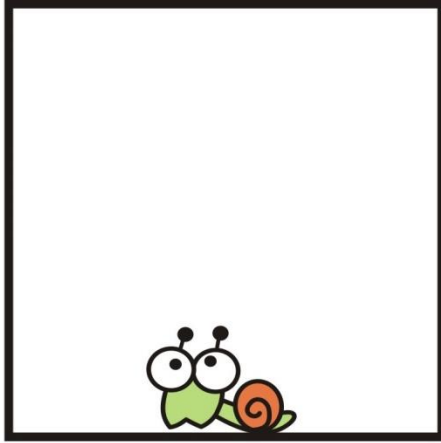
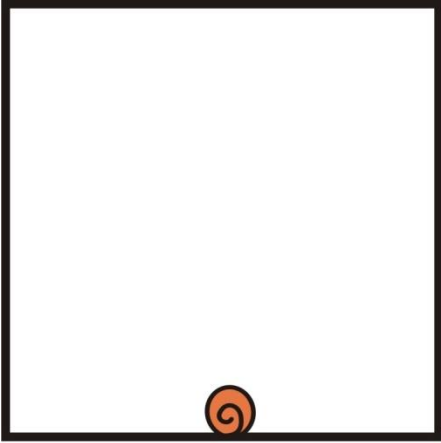


Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Juliana Costa de Góes Monfardini

HQaulas, meu professor gosta de ensinar

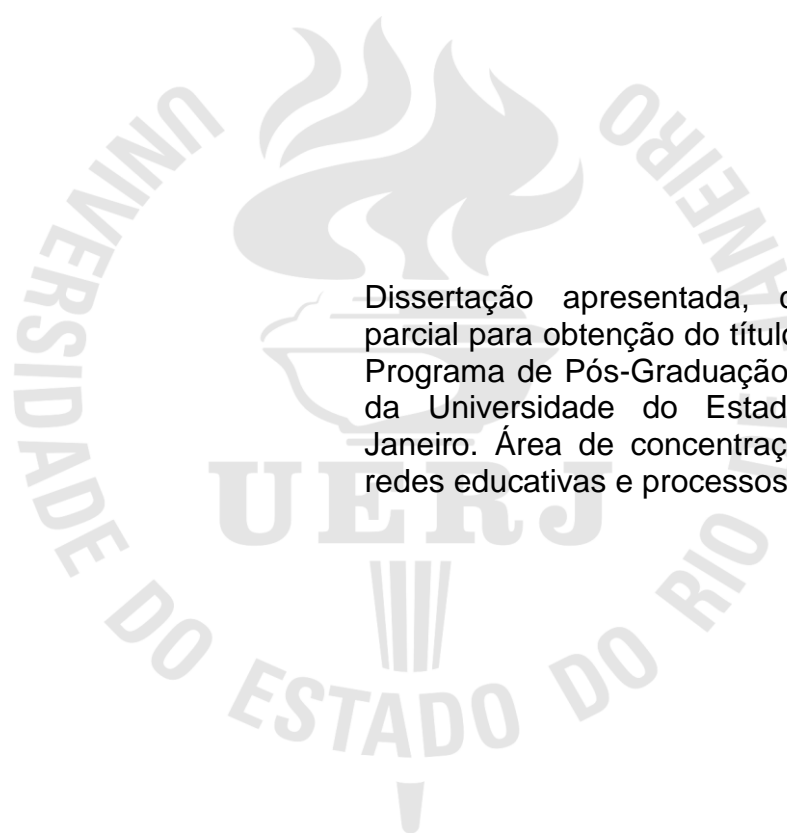
Rio de Janeiro
2013



fim

Juliana Costa de Góes Monfardini

HQaulas, meu professor gosta de ensinar



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, redes educativas e processos culturais..

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Sgarbi Goulart

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M 742 Monfardini, Juliana Costa de Góes.
HQaulas, meu professor gosta de ensinar / Juliana Costa de Góes
Monfardini. – 2013.
139 f.

Orientador: Paulo Sergio Sgarbi Goulart.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Histórias em quadrinhos na educação –
Teses. 3. Prática de ensino – Teses. 4. Estética – Teses. I. Goulart,
Paulo Sergio Sgarbi. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37:745.1

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Juliana Costa de Góes Monfardini

HQaulas, meu professor gosta de ensinar

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, redes educativas e processos culturais..

Aprovada em 28 de agosto de 2013.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Paulo Sergio Sgarbi Goulart (orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

Profa. Dra. Rita Marisa Ribes Pereira
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. José Valter Pereira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Adão e Angélica, e ao meu amor, Marconi, dedico este trabalho e toda a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Deus, obrigada pela força e pela perseverança em concluir este trabalho. Papy e Mamy, obrigada por terem me ensinado o valor que a educação possui na vida de uma pessoa. Graças a isso virei essa “maluca” por estudos e não poderia imaginar como seria a minha vida sem os meus livros e sem as minhas aulas. Amo vocês!

Marconi, obrigada pela compreensão e pelas palavras necessárias nos momentos de desespero. Não precisava ter reclamado tanto do meu facebook aberto enquanto eu escrevia, afinal, era lá que meu cérebro encontrava o espaço necessário para se soltar e criar novas ideias e teorias. Mas eu quero mesmo é agradecer por você fazer parte da minha vida. Te amo muito!

Amigos, não vou escrever nomes porque vocês sabem quem são (e também porque tenho medo de esquecer alguém), mas muito obrigada pelas conversas malucas que me faziam dar gargalhadas nos momentos em que eu pensava em desistir, pelos conselhos, pelas trocas de ideias (e também pelas ideias “roubadas” com consentimento).

Ah, obrigada também pelas aventuras nas viagens, principalmente naquelas que se tornaram grandes furadas (vida de xumbreguete). Obrigada pelas ajudas dadas quando eu gritava por socorro e, mais ainda, quando eu não gritava também.

Não posso esquecer de falar do INJC, meu local de trabalho, nas figuras da Lili e da Sílvia, pela compreensão das minhas ausências necessárias. Principalmente, obrigada às minhas colegas de trabalho, Márcia 1 e Márcia 2, por terem tornado a minha vida menos complicada assumindo as tarefas que eu já não mais dava conta de fazer.

Aos professores participantes, eu não poderia ter tido honra maior do que ter conversado com vocês. Muito obrigada pela confiança e participação.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa Linguagens Desenhadas e Educação,

partiu “escritório” mais tarde?

E por último, mas não menos importante, obrigada Paulo, por ter me deixado escrever do meu jeito e colocar um pouco de mim neste trabalho, comprando a

minha ideia e me dando muitas e muitas outras, mesmo que isso nos trouxesse problemas com a minha indecisão.

A todo mundo e à você o meu mais sincero e profundo OBRIGADA.

Figura 01 Epígrafe



Venes Caetano
(http://24.media.tumblr.com/481f263fb5a5f1da0b194c19f6b86238/tumblr_mq1qzpvobp1qmggloo1_1280.jpg)

RESUMO

MONFARDINI, Juliana Costa de Góes. HQaulas: meu professor gosta de ensinar. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Este trabalho pretende discutir os usos que os professores fazem das histórias em quadrinhos em seu cotidiano didático-pedagógico em ambientes educacionais, sejam eles formais ou não. Para isso, irei dialogar com diversos teóricos, tais como Edgar Morin, Humberto Maturana, Michel de Certeau, Scott McCloud, Will Eisner, Valdomiro Vergueiros, Boaventura de Sousa Santos, Walter Benjamin, dentre outros. Para embasar os estudos sobre os usos dos quadrinhos na educação enquanto mais uma possibilidade de comunicação, discutirei sobre a questão da teoria da complexidade enquanto uma forma de se fazer ciência, principalmente quando relacionado à questão da noção enquanto uma legítima forma de estudos sobre processos de construção de conhecimento. Em seguida, apresentarei, de forma breve, a estrutura dos quadrinhos enquanto possibilidade de ampliação de sentidos provocados pelas histórias. Também discutiremos a perspectiva histórica da utilização das histórias em quadrinhos em ambientes educacionais formais, com o foco na escola, para tratar da hostilidade que, até hoje, circunda o tema “histórias em quadrinhos na educação”. Além disso, analisaremos a questão do uso dos quadrinhos em ambientes educacionais sob a perspectiva dos próprios professores. Discutiremos os sentimentos e preocupações dos participantes desta pesquisa no que se refere ao uso deste tipo de publicação em seu cotidiano de trabalho, suas frustrações e conquistas, entre outros assuntos. Ao final, apresentaremos as atividades propostas pelos professores, incluindo os comentários feitos por eles sobre cada uma das atividades, de forma a apresentar ao leitor os erros e acertos, segundo os próprios professores, de quem já passou por isso.

Palavras-chave: História em quadrinho. Processos educativos. Cotidiano escolar. Ética e estética de uso.

ABSTRACT

MONFARDINI, Juliana Costa de Góes. *HQclasses: my teacher loves to teach*. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This paper discusses the concepts involved in the uses that teachers make of comics in their daily didactic teaching in educational environments, whether formal or not. For this, I will talk to many theorists, such as Edgar Morin, Humberto Maturana, Michel de Certeau, Scott McCloud, Will Eisner, Valdomiro Vergueiros, Boaventura de Sousa Santos, Walter Benjamin, among others. To support studies on the use of comics in education as another means of communication, discuss the question of complexity theory as a way of doing science, especially when related to the issue of the concept as a legitimate form of studies on processes construction of knowledge. Then, I will present briefly the structure of comics as a possibility of expanding the senses caused by the stories. We will also discuss the historical perspective of the use of comics in formal educational environments, with the focus on school, to deal with the hostility that, even today, surrounding the theme “comics in education.” Furthermore, we will analyze the issue from the perspective of the teachers. We’ll discuss feelings and concerns of the participating teachers regarding the use of this type of publication in their daily work, their frustrations and achievements, between wrapping other subjects. At the end, we will present the activities proposed by teachers, including comments made by them on each of the activities, in order to introduce the reader to the rights and wrongs, according to the teachers opinions, of who has been there.

Keywords: Comics. Educational processes. Daily school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Epígrafe.....	9
Figura 02 – Epígrafe da introdução.....	15
Figura 03 – Pensamentos.....	17
Figura 04 – As cobras.....	20
Figura 05 – Explicando a complexidade dos quadrinhos.....	21
Figura 06 – Mais complexidade dos quadrinhos.....	23
Figura 07 – Mensagem e mensageiro.....	30
Figura 08 – Imagem + texto.....	31
Figura 09 – Imagens e letras.....	31
Figura 10 – Capas de revistas em quadrinhos.....	32
Figura 11 – Capas de <i>graphic novels</i>	33
Figura 12 – Tirinha.....	33
Figura 13 – Capas de mangás.....	34
Figura 14 – Leitura de mangá.....	35
Figura 15 – Leitura de mangá ocidentalizado.....	36
Figura 16 – Capas de manuais didáticos.....	37
Figura 17 – Olhos do leitor <i>versus</i> quadrinhos.....	38
Figura 18 – O visível e o invisível.....	38
Figura 19 – Perspectiva.....	40
Figura 20 – Exemplos de requadro.....	41
Figura 21 – Cebolinha.....	42
Figura 22 – Fugindo da linha.....	42
Figura 24 – Quando os brinquedos brincam sozinhos.....	43
Figura 25 – Conclusão.....	44
Figura 26 – Conexão de momentos.....	45
Figura 27 – Sarjeta.....	45
Figura 28 – Conclusão quadro a quadro.....	47
Figura 29 – Conclusão ação para ação.....	48
Figura 30 – Conclusão tema para tema.....	48
Figura 31 – Conclusão cena a cena.....	49
Figura 32 – Conclusão aspecto para aspecto.....	49

Figura 33 – Conclusão <i>non sequitur</i>	50
Figura 34 – O tempo.	51
Figura 35 – O <i>timing</i>	51
Figura 36 – Tempo/ <i>timing</i> e o ritmo da história.	52
Figura 37 – Tempo/ <i>timing</i> e a passagem do tempo (detalhe).	52
Figura 37 – Tempo decorrido.	53
Figura 39 – A traição das imagens.....	54
Figura 40 – Ícone.	55
Figura 41 – Ícones pictóricos.....	56
Figura 42 – Vistura.....	56
Figura 43– Levantamento de peso.....	58
Figura 44 – Cartum.	58
Figura 45 – Identificação com os personagens.	60
Figura 46 – Exemplos de utilização dos balões.	62
Figura 47 – O som das letras.	63
Figura 49 – Póim.....	63
Figura 50 – Ronc.....	64
Figura 52 – Tum.....	64
Figura 53 – Velocidade do movimento.....	65
Figura 54 – Linhas de movimento.	65
Figura 55 – Linhas e traços.....	66
Figura 56 – Resposta emocional.....	67
Figura 57 – Palavras <i>versus</i> imagens.	68
Figura 58 – Palavras + imagens.....	68
Figura 59 – Combinação específica de palavras.....	70
Figura 60 – Combinação específica de imagens.....	70
Figura 61 – Combinação duo-específica.....	71
Figura 62 – Combinação aditiva.....	71
Figura 63 – Combinações paralelas.....	72
Figura 64 – Montagem	72
Figura 65 – Combinações interdependentes.....	73
Figura 66 – Combinações interdependentes.....	73
Figura 67 – Transmissão das ideologias.....	75
Figura 68 – Mensagem subliminar.....	76

Figura 69 – Selo da <i>Comic Code</i> impresso na capa da revista.....	77
Figura 70 – Código de ética.	78
Figura 71 – Liga da Justiça.	80
Figura 72 – Os vingadores.	80
Figura 73 – Denúncia social.	81
Figura 74 – Conteúdo didático.	83
Figura 75 – 1ª lei de Newton.	84
Figura 76 – Casa grande e senzala.	85
Figura 77 – Edição Maravilhosa.	86
Gráfico 01 – Pesquisa com quadrinhos.....	89
Figura 78 – Leitura.	91
Figura 79 – Debates.....	119
Figura 80 – Criação de quadrinhos.	120
Figura 81 – Produção imagética 1.....	121
Figura 82 – Produção imagética 2.....	122
Figura 83 – Produção imagética 3.....	122
Figura 84 – Produção imagética 4.....	123
Figura 85 – Produção imagética 5.....	124

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	DEFINIÇÃO/CONCEITO x NOÇÃO SOBRE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UMA PROPOSTA PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	18
2	“ALFABETIZAÇÃO” NA LINGUAGEM QUADRINHÍSTICA	29
2.1	Os tipos de história em quadrinhos	32
2.2	Os quadrinhos	37
2.3	O fluxo da história	44
2.3.1	<u>As ações existentes entre os espaços dos quadros</u>	44
2.3.2	<u>O tempo e o movimento</u>	50
2.4	Ícones	53
2.5	Som, luz, cheiros, movimentos, sensações... Como tudo isto é representado?	60
2.5.1	<u>O som</u>	61
2.5.1.1	Os balões	61
2.5.1.2	As Onomatopeias	63
2.5.2	<u>Linhas e traços como forma de representação do movimento de sensações</u>	64
2.6	Imagenspalavras ou Palavrasimagens? Formas de combinar palavras e imagens nas histórias em quadrinhos	67
3	AS EPISTEMOLOGIAS DO USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA	74
3.1	A censura nos quadrinhos: o <i>Comics Code</i>	74
3.2	A (re)descoberta das histórias em quadrinhos	80
3.3	A reconciliação da educação com as histórias em quadrinhos	82
3.4	Ações governamentais, de novo? Mas, agora, é para incentivar o uso!	87
4	OS USOS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO: COMO E POR QUÊ?	92

4.1	Metodologia	93
4.2	O surgimento do uso	98
4.3	O segredo de Tostines	101
4.4	Nem tudo é um mar de rosas	106
4.5	Planejamento	110
4.6	Efeito borboleta	113
5	CAPÍTULO BÔNUS: CAÇA NÃO-AUTORIZADA	117
5.1	Bônus 1 – Debates	118
5.2	Bônus 2 – Criação de quadrinhos	119
5.3	Bônus 3 – Leitura e Interpretação	124
5.4	Bônus 4 – Escreva a história	124
5.5	Bônus 5 – Mudança de linguagem	125
5.6	Bônus 6 – Quebra-cabeças	126
5.7	Bônus 7 – Lobo em pele de cordeiro	127
5.8	Bônus 8 – Utilize você o quadrinho como material didático	127
5.9	Bônus 9 – Identificação de formas geométricas	128
5.10	Bônus 10 – Organização temporal de ações	128
	É CLARO QUE NÃO PODE SER UMA CONCLUSÃO	130
	REFERÊNCIAS	137

INTRODUÇÃO

Figura 02 – Epígrafe da introdução.



Fonte: Bill Watterson. http://lh6.ggpht.com/_lrxzViTqGRk/S57dZx1UJ9I/AAAAAABS/_PDESopSPtY/tiras%20em%20transi%C3%A7%C3%A3o.gif

Esse texto já começa de forma bem interessante. A introdução é aquele lugar onde eu conto pra você o que eu irei fazer ao longo da dissertação. Só que, na verdade, eu já fiz, apesar de você ainda não saber o quê. Por isso, eu preciso escrever no futuro coisas que já aconteceram.

Apesar de achar que isso estraga a surpresa, tenho que te contar o que eu irei fazer nesta dissertação. Afinal, este é um dos momentos em que você vai decidir se irá ler essas centas folhas que se aproximam ou não. Então, posso brincar de voltar do futuro com você? Vamos lá.

Esta dissertação é sobre os usos das histórias em quadrinhos em ambientes educacionais, sejam eles formais ou não. O foco principal não é o quadrinho enquanto material didático e nem os resultados desse uso no processo ensinoaprendizagem. A prioridade neste estudo é o processo. Os caminhos que os professores seguiram até chegar ao uso dos quadrinhos em suas aulas. Para isso, alguns esclarecimentos são necessários.

No primeiro capítulo, trarei algumas reflexões sobre a prática da ciência moderna ocidental como forma de produção acadêmica na contemporaneidade. Além disso, proponho uma alternativa a essa forma, sugerindo um modo não usual de pensamento científico. Para isso, pretendo dialogar com Edgar Morin, Humberto Maturana e Boaventura de Sousa Santos. Essa discussão precederá a parte, digamos, específica da dissertação, pois nela serão explicados os motivos pelos quais eu adotarei as metodologias escolhidas.

Após essa discussão inicial, apresentarei brevemente a estrutura das histórias em quadrinhos. Falarei sobre algumas das características principais da estrutura dos

quadrinhos, tais como balões, quadros, requadros, etc. como forma de contextualizar você, leitor, no universo do meio que pretendo estudar. Os amigos que chamarei para esta conversa são Scott McCloud e Will Eisner.

Em seguida, no capítulo três, trarei uma perspectiva histórica sobre o uso das histórias em quadrinhos na sala de aula, o surgimento e a influência das legislações educacionais que falam sobre os quadrinhos. Quem me ajudou nessa discussão foram Valdomiro Vergueiros e Angela Rama, bem como as análises das legislações educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e os editais do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

Já no capítulo quatro, conversaremos com professores para buscar compreender como e porque eles utilizam histórias em quadrinhos em seu cotidiano, bem como outras questões que surgiram ao longo de nossos bate papos. Além dos professores, dialogarei também com autores, tais como Walter Benjamin, Michel de Certeau, Jorge Larrosa Bondía e Carlo Ginzburg.

Após o capítulo quatro, virá um capítulo bônus, visto que ele é o que não deveria ter sido. Como eu disse, o foco deste trabalho não são os resultados ou as atividades com quadrinhos enquanto material didático, visto que eles me interessam muito mais como uma possibilidade de linguagem do que como uma ferramenta de ensino. Porém, atendendo à solicitação dos professores participantes, o capítulo bônus trará alguns exemplos de atividades que eles afirmaram fazer durante nossas conversas, bem como os comentários deles sobre os resultados da atividade com seus alunos.

Bem, agora que estamos devidamente apresentados, vou voltar ao presente e deixar você com a sua leitura, mas não sem trazer a citação do Infame Lúdico que expressa minha sensação ao começar a escrever minha dissertação.

Figura 03 – Pensamentos.



Fonte: fbcdn-sphotos-c-a ponto akamaihd ponto net barra hphotos-ak-frc1 barra 1003443_562739967107378_286211910_n ponto jpg)

1 DEFINIÇÃO/CONCEITO X NOÇÃO SOBRE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UMA PROPOSTA PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO¹ DO CONHECIMENTO

O que o homem ainda não descobriu, chama de divino. O que está prestes a descobrir, ciência. O que já descobriu, invenção.

autor desconhecido

O uso *a priori* de um “método científico” não cria, *ipso facto*, os conhecimentos científicos!

MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 18

O primeiro fragmento acima, cujo autor não consegui identificar, está exposto no painel de entrada da fábrica da cervejaria Bohêmia, em Petrópolis, Rio de Janeiro. E ele, juntamente com o segundo, é um perfeito “pontapé inicial” para começar a nossa conversa.

Este capítulo foi o escolhido para ser o primeiro desta dissertação porque foi gerado justamente a partir da primeira pergunta que me ocorreu quando resolvi escrevê-la: o que são histórias em quadrinhos? Pesquisei em diversas fontes, li vários estudos e consultei alguns especialistas na área. Até que, finalmente, quando eu estava prestes a responder à minha pergunta inicial, uma outra mais angustiante me ocorreu: afinal, por que eu quero saber o que são histórias em quadrinhos?

Desde a adoção da ciência enquanto forma de explicação do universo e dos fenômenos que nele ocorrem, a atribuição de conceitos às coisas é algo tido como fundamental. Como conhecer um objeto sem saber o que ele é, para que serve, como funciona? É animal, vegetal ou mineral? É sólido, líquido ou gasoso? É como se uma determinada coisa só começasse a existir quando fosse definida/conceituada enquanto “coisa”, como nos coloca Maturana (2001, p. 125):

¹ A metáfora da “construção” será usada, e não tessitura ou tecedura, como os cotidianistas preferimos, porque está-se referindo, basicamente, ao conhecimento moderno.

Embora etimologicamente a palavra ciência signifique o mesmo que a palavra conhecimento, ela tem sido usada na história do pensamento ocidental para fazer referência a qualquer conhecimento cuja validade possa ser defendida em bases metodológicas, independentemente do domínio fenomênico no qual é proposto. Hoje em dia, entretanto, isto tem mudado progressivamente, e a palavra ciência é agora mais frequentemente usada para fazer referência apenas ao conhecimento validado através de um método particular, que é o método científico. Esta ênfase progressiva no método científico surgiu com base em duas pressuposições gerais implícitas ou explícitas, tanto de cientistas quanto de filósofos da ciência, a saber: a) que o método científico, seja pela verificação, pela confirmação, ou pela negação da falseabilidade, revela, ou pelo menos conota, uma realidade objetiva que existe independentemente do que os observadores fazem ou desejam, ainda que não possa ser totalmente conhecida; b) que a validade das explicações e afirmações científicas se baseia em sua conexão com tal realidade objetiva.

Ao estudar a repercussão do conhecimento científico moderno na vida cotidiana, Boaventura de Sousa Santos (2010) diz, ao explicar o conceito ocidental de visibilidade do conhecimento na modernidade, que tudo o que não fosse produzido ou conceituado pela ciência seria colocado do “lado de lá” de uma linha abissal que separaria o que é real do que é inexistente:

Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro.

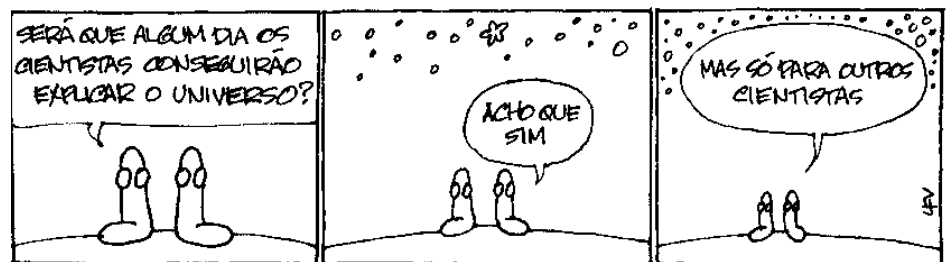
No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade. (SANTOS, 2010, p. 32-33)

Ou seja, de acordo com essas concepções modernas de ciência, criticadas tanto por Humberto Maturana quanto por Boaventura de Sousa Santos, somente aquilo que pode ser comprovado em laboratório é considerado conhecimento científico, logo, um conhecimento verdadeiro. O resto seria, ainda segundo as análises feitas por Santos sobre o que o pensamento moderno entende como conhecimento (2010, p. 34), “crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica”. Um exemplo simples para essas concepções está na medicina. Quando uma erva é amplamente utilizada pelos índios para a cura de uma determinada doença, a ciência considera o seu uso como crendice, superstição, etc, pelo simples fato de não haver pesquisas comprobatórias

sobre os efeitos da tal erva no organismo. Porém, quando a indústria farmacêutica utiliza esta mesma erva como princípio ativo em uma medicação para a cura da mesma doença, a comunidade médica faz grande alarde sobre a “descoberta revolucionária” da cura sobre a doença em questão, após anos de pesquisas em laboratórios com ratos e voluntários.

E essa concepção de ciência, que necessita de uma rigidez epistemológica como única forma de construção legítima de conhecimento, está tão arraigada em nossa cultura que se torna quase que obrigatório, ao falarmos sobre uma pesquisa acadêmica, traçarmos uma determinada definição sobre o nosso objeto de estudos. Afinal, pelo uso da lógica científica moderna, como pretendemos escrever uma dissertação de mestrado, por exemplo, sem ao menos trazer um conceito sobre algo que estudamos por meses a fio? Como dizer que nosso objeto de estudo existe se não pudermos explicá-lo?

Figura 04 – As cobras.



(VERÍSSIMO, 1997, p. 73)

Em seus estudos sobre racionalidade e emoção, Humberto Maturana (2002, p. 15) afirma que “todos os conceitos e afirmações sobre os quais não temos refletido, e que aceitamos como se significassem algo simplesmente porque parece que todo mundo os entende, são antolhos.”

Ou seja, para o referido autor, aceitar tudo que venha com o rótulo de “científico” sem refletir sobre, obstrui parte da nossa visão de mundo, fazendo com que a gente olhe para o horizonte isoladamente da visão periférica, assim como o antolho faz com os cavalos.

Talvez, dessa teoria, tenha vindo o incômodo que sinto quando vejo as definições sobre o que são histórias em quadrinhos. Isso porque as que eu já vi, por mais estruturadas e desenvolvidas que sejam, sempre soam, para mim, como algo muito incompleto perto da estrutura das histórias em quadrinhos. Sem contar que as definições variam de acordo com o lugar que os quadrinhos ocupam nos estudos de

seus interlocutores. Segundo Mikhail Bakhtin (2010, p. 04), “o que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire “determinidade” na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário.”.

Para um historiador, um artista plástico, um linguista ou para um leitor, por exemplo, uma história em quadrinhos poderá ter uma definição diferente, dependendo do local que ocupe o seu definidor. E, por mais que cada uma dessas pessoas se dedique ao máximo para trazer uma conceituação completa sobre o que são histórias em quadrinhos, ela não conseguirá. Esta incompletude ocorre porque existem “zilhões” de histórias em quadrinhos publicadas ao redor do globo, tendo, cada uma, um tipo de traçado e uma organização narrativa baseada em “n” preceitos, construída artisticamente seguindo (in)determinadas correntes... Um quadrinho produzido por um cingalês² nos fundos de uma gráfica artesanal e impresso em couro de carneiro é tão quadrinho quanto aquele produzido por um conglomerado estadunidense³ e disponibilizados na internet. Uma HQ da Barbie é tão HQ quanto uma do Super Homem, do Pato Donald ou do Calígula, visto que não é o público alvo ou o conteúdo o fator determinante na constituição de um quadrinho enquanto tal. Sobre isso, vamos ver um pouco do que nos mostra Scott McCloud (1995, p. 22) a seguir.

Figura 05 – Explicando a complexidade dos quadrinhos.



² Adjetivo pátrio de quem nasce no Sri Lanka.

³ Adjetivo pátrio de quem nasce nos Estados Unidos da América (EUA).



Logo, como podemos traçar uma definição sobre algo com tantas variedades? Ah, simples: vamos dar um conceito geral sobre o que é história em quadrinhos e o problema está resolvido.

Está resolvido?

Antes de encerrar a conversa, vamos refletir um pouco? Definição e conceito são duas palavras muito utilizadas na ciência moderna. Mas, será que sabemos realmente o sentido dicionarizado que elas possuem? Ferreira (2008) registra:

Definição: *Sf.* 1. Ato ou efeito de definir(-se). 2. Expressão com que se define. 3. Explicação precisa; significação.

Definir: *v.t.d.* 1. Determinar a extensão ou os limites de. 2. Explicar o significado de. 3. Fixar, estabelecer. *P.* 4. Dizer o que pensa a respeito de algo. 5. Decidir-se.

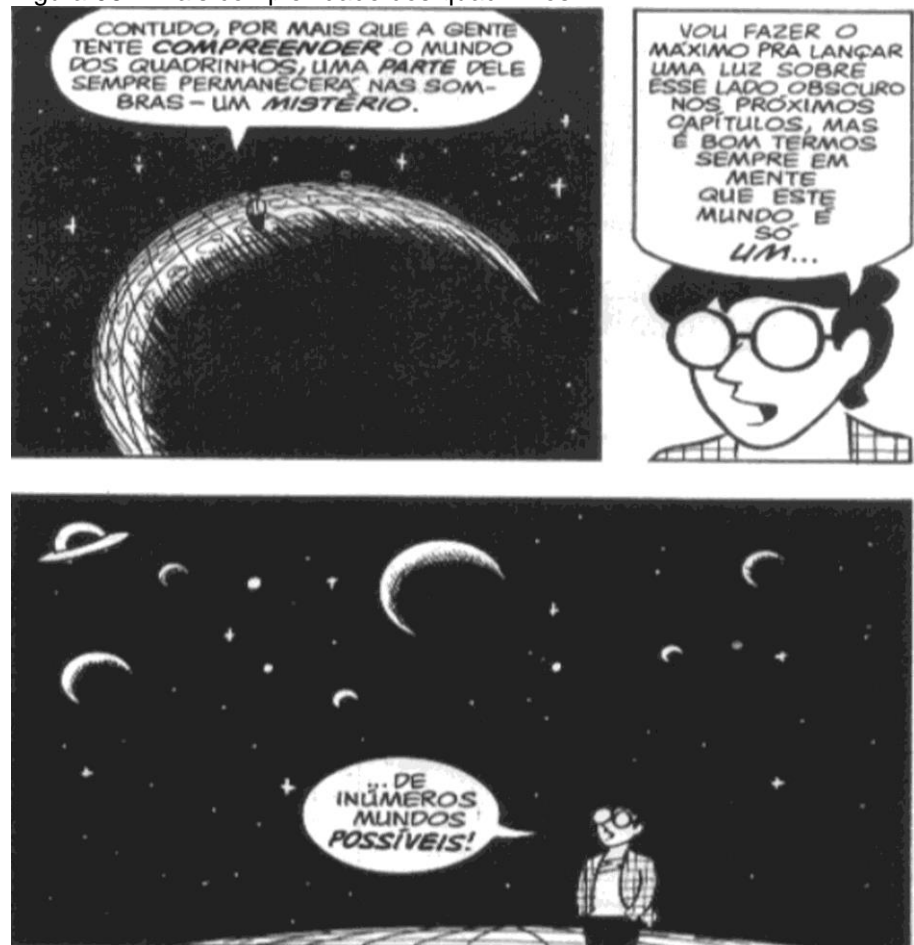
Conceito: *sm.* 1. Formulação duma ideia por palavras; definição. 2. Pensamento, ideia. 3. Reputação (1). 4. Parte da charada, logogrifo, etc, na qual se dá a chave para a solução proposta.

Eu não tenho mais pretensões de dar ou encontrar nenhum tipo de explicação precisa sobre o que é história em quadrinhos⁴, visto que não tenho acesso a nem um décimo das histórias produzidas no planeta Terra. Tampouco pretendo, sob

⁴ Sim, eu já tive essa pretensão. Por favor, não fique frustrado se essa era a sua expectativa em relação a esse texto.

hipótese nenhuma, dar respostas finais sobre um assunto que nem os mais profundos estudiosos da área dos quadrinhos foram capazes de dar. Para explicar o meu objeto de estudo, utilizarei a **noção** que, segundo Ferreira (2008), significa “1. *conhecimento vago ou superficial acerca de algo*; 2. *concepção, ideia*”. Ao trabalhar com a *noção*, ao invés de *definição* ou *conceito*, pretendo deixar bem claro que esta é apenas uma construção de conhecimento baseada em uma parte tão mínima do todo que nem se levasse 50 anos escrevendo a minha dissertação, eu ou qualquer outra pessoa conseguiríamos trazer uma definição bem definida, se me permitem o pleonasma, do que é uma história em quadrinhos. Até porque, o grande problema aqui não está mais no tipo e nem na forma de definição, mas, sim, no objetivo de se fazer tal definição. Tomarei como minhas, novamente, as palavras de Scott McCloud (1995, p. 23):

Figura 06 – Mais complexidade dos quadrinhos



Mas por que utilizar um capítulo inteiro para discutir uma coisa que poderia ser resumida em um parágrafo: o que é história em quadrinhos? Simples, direto e

objetivo. Na verdade, lembra-se da segunda pergunta que fiz logo no começo deste capítulo? A questão principal deveria ser não o “por quê?”, mas sim o “**para quê?**”. Para que devemos colocar um limite na construção do conhecimento sobre histórias em quadrinhos? Ou, podemos ir ainda mais além e questionar **para quem** queremos criar estes limites e os impor como única possibilidade de construção de conhecimento?

Nos estudos sobre o cotidiano, essa construção definitiva e acabada sobre um determinado tipo de conhecimento não é bem aceita. Isso se deve ao fato de que, ao definirmos o nosso objeto, nós os tornamos fechados, prontos, acabados, excluindo outras possibilidades que viessem a surgir. Já a noção é uma forma de conhecimento mais aberta e flexível, permitindo que novos sentidos sejam agregados com o passar do tempo e sem prejuízo no objeto como um todo. Ou seja, o conhecimento sobre o objeto de estudo pela perspectiva da noção está sempre em construção, sempre sendo aperfeiçoado.

A construção do conhecimento sob a perspectiva da noção é fortemente baseada na **teoria da complexidade**. Esta teoria trata do metac conhecimento, ou seja, o conhecimento sobre o conhecimento. Em outras palavras, é buscar saber a técnica ou o modo como um indivíduo construiu/constrói seu saber. Não é necessário ter domínio sobre o saber propriamente dito, mas é preciso tentar compreender os caminhos utilizados pelo indivíduo para a construção desse saber. Se, por exemplo, um aluno consegue fazer contas mentalmente, mas não consegue construir um algoritmo, o professor precisaria descobrir a forma como este aluno realiza as operações matemáticas mentalmente para tentar encontrar novas formas (apontando novas possibilidades de caminhos) para ajudar esse aluno a construir o conhecimento dele.

Para entender como a teoria da complexidade se diferencia da teoria clássica de ciência, vamos traçar um paralelo entre as duas baseado nos três pilares centrais da ciência clássica: *ordem*, *separabilidade* e *razão*, de acordo com os estudos de Edgar Morin e Jean-Louis Le Moigne (2000).

A noção de ordem, para a ciência clássica, diz que se algo está em aparente desordem é porque ainda não foi compreendida a ordem em que ele se apresenta. Ou seja, “qualquer desordem aparente era considerada como fruto da nossa ignorância provisória” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 199), já que essa ordem seria descoberta. Já a noção de separabilidade corresponde ao princípio de que, para

estudar um fenômeno, é preciso decompô-lo em elementos mais simples (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 199):

Esse princípio se traduziu cientificamente, de um lado, pela especialização, depois pela hiperespecialização disciplinar, e de outro, pela ideia de que a realidade objetiva possa ser considerada sem levar em conta seu observador.

Já a noção de razão, identificada pela lógica indutivo-dedutivo-identitária, diz respeito à criação de leis gerais baseadas em construções feitas através da lógica. Por exemplo, se nenhuma flor de coloração verde for encontrada, logo, indutivo-dedutivo-identitariamente, podemos concluir que não existem flores verdes.

O pensamento complexo não substitui a ideia de desordem pela de ordem, ele coloca as duas em situação dialógica, podendo as duas existirem simultaneamente sem uma ser o resultado ou a condição inicial da outra. Ele também considera que separando a parte do todo compreenderemos a parte, e não o todo. E, nesse caso, a soma das partes não significa o todo. O todo só é considerado quando analisado com todas as suas variáveis. “Ele utiliza o separável, mas o insere na inseparabilidade” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 200). Sobre a lógica indutivo-dedutivo-identitária, o pensamento complexo não a abandona, mas, também, não a utiliza como prova absoluta da hipótese em voga.

O pensamento complexo convoca não ao abandono dessa lógica, mas a uma combinação dialógica entre a sua utilização, segmento por segmento, e a sua transgressão nos buracos negros onde ela para de ser operacional. (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 201)

Como as histórias em quadrinhos possuem muitas variáveis (tipo de papel, tipo de arte, tipo de impressão, conteúdo, estilo...), defini-las seria como reduzir o todo a uma pequena parte, em geral a parte que trata da sequência de imagens. O resultado disso é que, ao invés de definir as histórias em quadrinhos, estaríamos definindo, por exemplo, o uso de imagens sequenciais:

A especialização abstrata, ou seja, que extrai um objeto de seu contexto e do seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio e o insere num compartimento, que é aquele da disciplina cujas fronteiras destroem arbitrariamente a sistemicidade (a relação de uma parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos: ela conduz à abstração matemática que opera dela própria uma cisão com o concreto, privilegiando aquilo que é calculável e formalizável. (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 207)

Por tudo o que foi exposto, volto a perguntar: para que devemos utilizar a perspectiva da definição ao invés da de noção na hora de construir um conhecimento sobre as histórias em quadrinhos? É realmente necessário fragmentar o todo e depois imaginar como o todo seria baseado no estudo das partes? Talvez Edgar Morin continue respondendo aos meus questionamentos com seus estudos sobre a teoria da complexidade. Segundo ele,

o conhecimento deve certamente utilizar a abstração, mas procurando construir por referência do contexto. A compreensão dos dados particulares necessita da ativação da inteligência geral e a mobilização dos conhecimentos de conjunto. Marcel Mauss dizia: “É preciso recompor o todo”. Acrescentemos: é preciso mobilizar o todo. Certamente, é impossível conhecer tudo do mundo, bem como apreender suas transformações multiformes. Mas, por mais aleatória e difícil que seja, o conhecimento dos problemas-chave do mundo deve ser perseguido, sob pena da imbecilidade cognitiva. Tanto mais que hoje o contexto de todo conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico constitui o próprio mundo. É o problema universal para todo cidadão: como adquirir a possibilidade de articular e organizar as informações sobre o mundo. Mas, para articulá-las e organizá-las, é preciso uma reforma do pensamento. (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 207-208)

E é justamente esta reforma do pensamento científico que considero ser fundamental para nortear os meus estudos sobre o que são histórias em quadrinhos e que apresento como sendo uma proposta para a construção do conhecimento. Ao definirmos/conceituarmos, ou seja, delimitarmos o que é uma história em quadrinhos com o objetivo central de responder somente as perguntas triviais como “o que é?”, “para que serve?”, “de que é feita?”, etc, estamos, simplesmente, colocando um antolho – como disse Maturana anteriormente – em nosso conhecimento. Para algumas situações esta visão compartimentada do que seja um quadrinho pode ser bem útil. Mas, em outros, pode ser simplesmente a falta de uma reflexão sobre o assunto:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva, reducionista quebra o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa aquilo que está unido, unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência ao mesmo tempo míope, présbita, daltônica, zarolha. Acaba cega, na maioria das vezes. Ela destrói no embrião todas as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando, também, todas as chances de um julgamento correto, ou de uma visão a longo prazo. Dessa maneira, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, tanto mais existe a incapacidade de pensar na sua multidimensionalidade. Quanto mais progride a crise, mais progride a incapacidade de se pensar na crise. Quanto mais os problemas se tornam planetários, mais eles se tornam impensáveis. Incapaz de visualizar o

contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável. Daí, então, damos-nos conta de que um problema-chave, que é complementar um pensamento que separa por um pensamento que reúne. *Complexus* significa originariamente “aquilo que é tecido em conjunto”. O pensamento complexo é um pensamento que procura ao mesmo tempo distinguir (mas não disjuntar) e reunir. (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 208-209)

Gaston Bachelard (apud MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 17) dizia que “a ciência contemporânea faz entrar o homem num mundo novo. Se o Homem pensa a ciência, ele se renova ao mesmo tempo como homem pensante”. E como a base da ciência é o homem pensante, devemos nos questionar se é ciência mesmo o que estamos fazendo quando apenas nos tornamos repetidores de conceitos e definições criadas por outros estudiosos. Precisamos tomar cuidado para que nossa inteligência não fique cega. A reflexão central seria a seguinte: É possível analisar esta parte separada do todo? Em seguida, devemos também refletir se é necessário separar esta parte do todo para compreendê-la.

Não quero, com este capítulo, diminuir ou eliminar os estudos da ciência clássica. Até porque ela é, e continuará sendo, de extrema importância para algumas áreas. O que pretendo dizer é que ela nem sempre será a melhor escolha quando falamos de estudos na área das ciências sociais, principalmente quando esses estudos forem relacionados com os seres humanos e suas formas de expressão e comunicação. Em certos casos, a lógica da modernidade ocidental é a melhor opção para dar conta da construção de determinado conhecimento. Em outros casos, como o objeto de estudo desta dissertação, ou seja, as histórias em quadrinhos, por exemplo, esta lógica seria extremamente superficial e incompleta, visto que os procedimentos “laboratoriais” que caracterizam a lógica moderna da produção do conhecimento não dá conta (e nem nunca deu) de abranger conhecimentos que possuem uma flexibilidade muito maior em seu rigor epistemológico. E não se trata de uma escolha entre fazer ciência ou fazer outra coisa, mas sim de uma escolha teórico metodológica com base em outra forma de compreensão e, por isso, em outros procedimentos epistemológicos e metodológicos. Isso não quer dizer que o que estamos fazendo não é ciência. É somente uma outra forma de fazer ciência, onde abrimos mão da rigidez, mas não do rigor.

Então, para este estudo, trabalharei com a noção de histórias em quadrinhos enquanto sendo um agrupamento de imagens estáticas, podendo ou não conter

palavras, que, dispostas de maneira sequencial, pretendem transmitir uma mensagem e/ou emoção⁵. Ou seja, somente para este estudo, como uma forma de melhor construir o meu conhecimento, estão excluídas da análise formas de arte como os desenhos animados e filmes em geral, por não serem imagens estáticas, as caricaturas e outras obras que sejam compostas por uma única imagem, pois, tomamos como HQ a ideia de narrativa sequencial de Eisner (2005, p. 10).

⁵ A emoção pode estar contida na mensagem, a mensagem pode estar contida na emoção ou ambas podem vir independentes uma da outra.

2 “ALFABETIZAÇÃO”⁶ NA LINGUAGEM QUADRINHÍSTICA.

O ato da leitura de textos escritos só é possível quando o sujeito da ação conhece o código em questão, ou seja, conhece o idioma em que o texto está escrito, e consegue decodificar o texto. Nas histórias em quadrinhos, isso é relativo. Quando acontece de uma história em quadrinhos conter palavras, é necessário conhecer o código alfabético para compreender o que está sendo escrito, claro. Porém, não necessariamente a compreensão do conteúdo do texto é condição *sine qua non* para a compreensão da história. Na maioria das HQs, a compreensão da história se dá através do somatório de todos os elementos utilizados em sua composição. Palavras, imagens, onomatopeias, símbolos, técnicas... tudo é transformado em um bolo onde nenhum ingrediente pode ser exagerado ou atenuado sob risco de a massa do bolo solar⁷.

Para compreender uma história em quadrinhos, não é necessário ser um grande conhecedor das técnicas utilizadas em sua construção. Todavia, quando estamos familiarizados com tais técnicas, tendemos a perceber diversos outros elementos presentes na história que não havíamos percebido antes de adquirir esse conhecimento. Se soubermos as dimensões éticas e estéticas, ou seja, se soubermos como e porque determinadas coisas são feitas, podemos compreendê-las melhor como um todo, podendo extrair ainda mais informações e/ou emoções de seu conteúdo. Por/Para isso, vamos nos debruçar agora sobre o estudo da parte técnica das histórias em quadrinhos.

Segundo McCloud (1995), apesar de a palavra *quadrinhos* ser utilizada no dia a dia como um substantivo comum, sinônimo para objetos como revista ou gibi, ela se refere ao meio em si, como um substantivo próprio, e não a um objeto específico. Ou seja, apesar de “quadrinhos” ser um termo genérico para se referir ao objeto

⁶ O termo alfabetização se refere ao ato de aprender o alfabeto e ser capaz de utilizá-lo como um código para estabelecer um tipo de comunicação: a escrita. Porém, neste caso, utilizamos a palavra “alfabetização” como uma referência ao ato de aprendizagem dos códigos utilizados nos quadrinhos.

⁷ Minha mãe, exímia cozinheira, diz que o bolo solado é o bolo que deu errado (infelizmente, esse é o único tipo de bolo que sei fazer). Ou você não colocou os ingredientes certos, ou o forno não estava na temperatura adequada ou, ainda, você pode não ter respeitado o tempo de cozimento. O fato é que, se todo o processo de produção do bolo não for equilibrado, há grandes chances de ele ficar solado.

“revistinha vendida em bancas de jornal e livrarias”, por exemplo, a palavra, em si, se refere ao formato das histórias – ao seu conteúdo. Em geral, as pessoas que emitem sua opinião sobre os quadrinhos estão adjetivando não a revista em quadrinho (termo genérico), mas, sim, a história em quadrinhos, visto que os adjetivos utilizados na emissão dessas opiniões dizem respeito ao conteúdo do material analisado e não ao objeto em si.

Figura 07 – Mensagem e mensageiro.



(McCLOUD, 1995, p. 06)

Para começarmos nosso estudo sobre a parte técnica dos quadrinhos, precisamos ter em mente que a HQ não é, de forma alguma, um tipo de literatura (por mais chocante que isso possa ser para algumas pessoas). A palavra literatura vem do latim *litteratura* e significa *arte de escrever*. Por sua vez, a palavra *litteratura* tem sua origem no termo *litteris*, que significa “letras”. Logo, para ser considerado literatura, um texto precisa ser, necessariamente, escrito. As histórias em quadrinhos não possuem essa obrigatoriedade. E, mesmo quando possuem texto verbal, muitas vezes ele não gera significado para o leitor sem os outros elementos, como exemplificado na tira abaixo:

Figura 08 – Imagem + texto



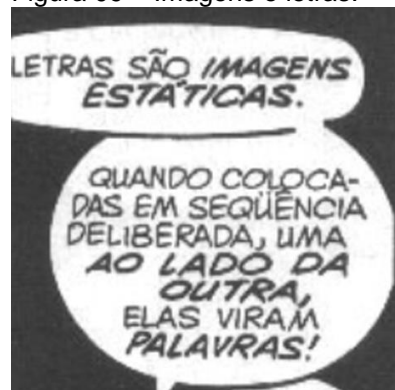
Fonte: Maurício de Souza, Disponível em: <http://twipic.com/cnzz1z>

Desta forma, se não é a “arte de escrever” o fator fundamental em uma HQ, como querer considerá-la um tipo de literatura? Mas, então, caro leitor, que tipo de texto é uma história em quadrinhos? Nenhum, ora bolas! Uma história em quadrinhos não é um tipo de texto. É um tipo de arte sequencial. E, antes que você pergunte, vou deixar o Will Eisner, criador deste termo, responder o que é arte sequencial: “Uma série de imagens dispostas em sequência” (EISNER, 2005, p. 10). Ou seja, como a história em quadrinhos é, ainda segundo Will Eisner, “a disposição impressa de arte e balões em sequência” (EISNER, 2005, p. 10), logo, elas estão contidas no universo chamado arte sequencial.

Uma história em quadrinhos é, entre outras coisas, como já disse anteriormente, uma história narrada através de uma sequência de imagens, contendo ou não palavras, que, juntas, criam um sentido para quem as observa. De acordo com McCloud (1995, p. 09), HQs são: “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” .

Quando McCloud fala sobre “imagens pictóricas e outras”, ele está se referindo às imagens, propriamente ditas, e às palavras, que, para ele, são “imagens estáticas”:

Figura 09 – Imagens e letras.



2.1 Os tipos de história em quadrinhos

Como já dissemos no capítulo anterior, existem inumeráveis tipos de histórias em quadrinhos. Abaixo, apresentaremos os mais comuns. Essa tipificação⁸ será baseada em meus estudos sobre os quadrinhos e não quer dizer, sob hipótese alguma, que são os únicos tipos existentes. Esses são apenas os tipos que eu conheço de quadrinhos. Além disso, eles não estão listados em ordem de relevância ou de uso. Eles foram listados na ordem em que eles foram surgindo em meu pensamento.

- Revista em quadrinhos (ou *Comic Books*): É a clássica revistinha conhecida como gibi, onde podemos encontrar, em média, três ou quatro histórias não necessariamente conectadas umas as outras.

Figura 10 – Capas de revistas em quadrinhos.



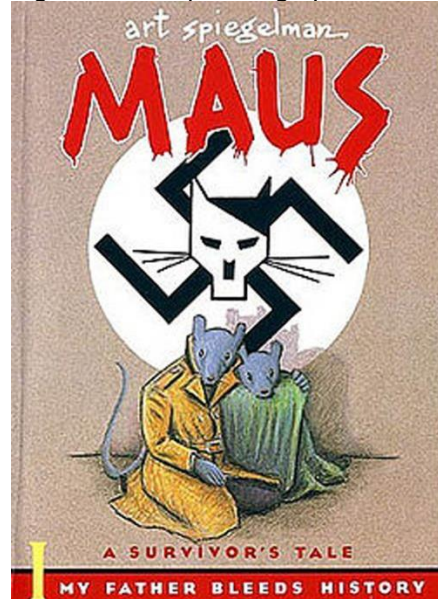
http://bimg2.mlstatic.com/rev-em-quadrinhos-tio-patinhas-129-ed-abril-1976_MLB-F-196002161_2580.jpg

<http://2.bp.blogspot.com/-WOHpwMNXIk/Th8brjvraZI/AAAAAAAABE4/tBqmhjQ39TM/s1600/Homem+Aranha+05+Capa.jpg>

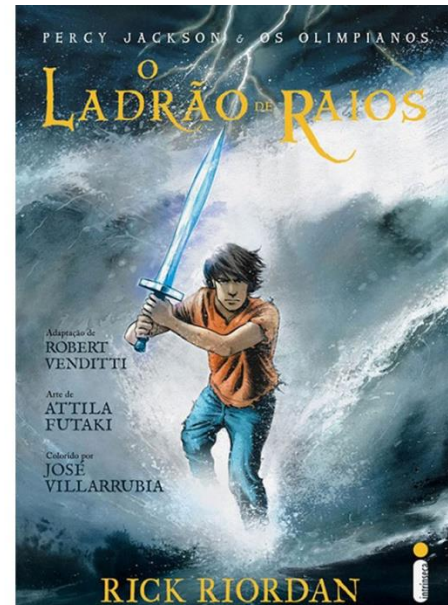
⁸ Como esta dissertação pretende ser um texto, entre outras coisas, didático, será muito difícil construí-lo sem, vez ou outra, fazer uso das metodologias da ciência clássica, como a categorização e uma “tipificação”, por exemplo, que seria esse ato de apontar os tipos existentes de determinadas coisas. Mais uma prova de que a teoria escolhida para compor essa dissertação não pretende negar ou rejeitar a teoria clássica de ciência. Ela apenas acredita que o conhecimento não se restringe somente aos itens tipificados. O conhecimento também possui itens tipificados.

- Graphic Novel: Neste tipo de formato a história é mais longa e, geralmente, ocupa a publicação inteira. Pode ter continuidade no próximo número ou não. Em geral, as publicações são mais luxuosas, contendo um papel de qualidade superior e uma encadernação mais resistente e requintada.

Figura 11 – Capas de *graphic novels*.



(<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/thumb/9/98/Maus.jpg/250px-Maus.jpg>)7



<http://www.sobrelivros.com.br/wordpress/arquivos/barras/2013/02/oladrao-de-raios-graphic-novel.jpg>)

- Tiras (ou tirinhas): Geralmente publicada em jornais e revistas, são histórias curtas, contendo, em média, três quadros, dependendo da história. Pode, inclusive, conter um quadro só. Esta é a forma de publicação mais comum, podendo ser encontrada em provas, livros didáticos, cartazes, entre outros meios de comunicação.

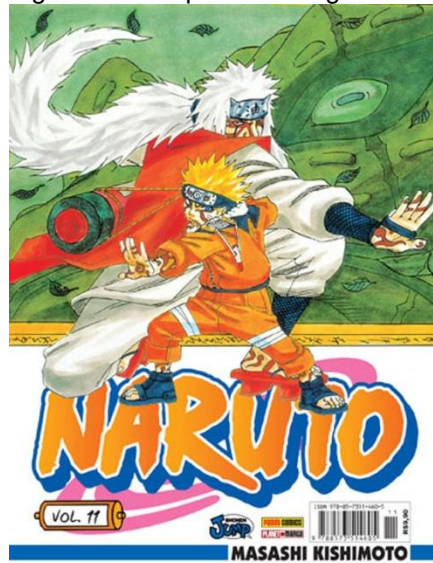
Figura 12 – Tirinha



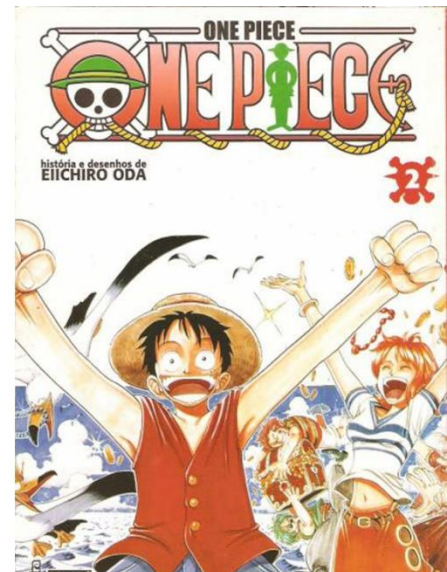
(http://fbcdn-sphotos-h-a.akamaihd.net/hphotos-ak-snc6/260439_532234566824585_1463543791_n.jpg)

- **Mangás:** São as revistas em quadrinhos orientais, especialmente japonesas. O nome é resultado da junção de duas palavras: *Man*, que significa “involuntário”; e *Gá*, que significa “imagem”. Assemelham-se às *graphic novels*, porém são mais baratas, pois não são tão luxuosas quanto. As características principais são a forte presença da cultura local, onde a leitura é feita da direita para a esquerda, e o traçado muito expressivo dos desenhos.

Figura 13 – Capas de mangás.



<http://g1.globo.com/Noticias/Quadrinhos/foto/0,,14099468-EX,00.jpg>



http://images03.olx.com.br/ui/4/10/27/1267370938_77220327_1-Manga-One-Piece-Volume-2-Editora-Conrad-Sao-Vicente.jpg

- **Mangás ocidentalizados:** São revistas em quadrinhos que seguem a lógica visual dos traços de desenho dos mangás orientais, mas são adaptadas à cultura ocidental. Enquanto no mangá original a leitura das páginas e dos balões é feita da direita para esquerda, no mangá ocidentalizado a lógica de leitura ocidental, da esquerda para a direita, é preservada. Veja os exemplos comparativos do mangá original (oriental) na primeira imagem e o mangá adaptado (ocidental) na segunda:

Figura 14 – Leitura de mangá.



(<http://mangas.centraldemangas.com.br/naruto/naruto001-12.jpg>)

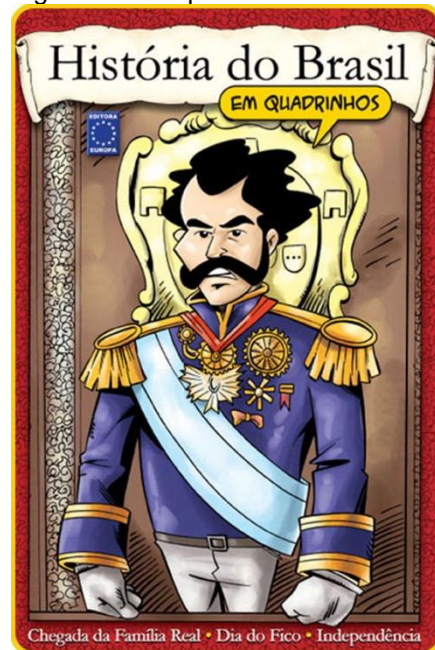
Figura 15 – Leitura de mangá ocidentalizado.



(<http://3.bp.blogspot.com/-nNKpKYftXGQ/Ta2vY1CQPzI/AAAAAAAAJGE/uJgGia9tptk/s1600/tmj.JPG>)

- Manuais didáticos: São os quadrinhos construídos com a intenção de ensinar algo. Geralmente, são encomendados e a história é adaptada ao tema em questão. Podem ser encontrados nos formatos de revista, *graphic novel*, ou, até mesmo, tirinhas.

Figura 16 – Capas de manuais didáticos.



http://historianreldna.pbworks.com/f/historia_do_brasil_hq.jpg



www.hcast.com.br/hcast/wp-content/uploads/2010/07/capa_dengue.jpg

2.2 Os quadrinhos

No momento de criação de uma história em quadrinhos, a disposição dos quadros é um fator de extrema importância. Isso porque a narrativa é construída baseada na ordem sequencial que o seu criador determinar, o que influenciará diretamente a compreensão da história pelo leitor. Ao escrever um determinado tipo de quadrinho, o autor escolhe o seu público alvo. E, ao selecionar esse público, o autor precisa pensar a história através da perspectiva que o leitor pretendido estaria olhando. Diferentemente do que acontece nos filmes, a história em quadrinhos é constituída por uma sequência de imagens “congeladas”, visto que a plataforma onde ela é geralmente feita é a impressa e não há movimentos. Então, o autor precisa selecionar um determinado fragmento da cena para representá-la ao leitor.

Essencialmente, a criação do quadrinho começa com a seleção dos elementos necessários à narração, a escolha da perspectiva a partir da qual se permitirá que o leitor os veja e a definição da porção de cada símbolo ou elemento a ser incluído. Assim, a execução de cada quadrinho implica o desenho, a composição, além do seu alcance narrativo. Boa parte disso se

faz com a emoção ou intuição incorporados no “estilo” do artista. (EISNER, 2000, p. 41)

Figura 17 – Olhos do leitor *versus* quadrinhos.



A cena vista através dos olhos do leitor... vista de “dentro da cabeça” do leitor.



Quadro final selecionado da seqüência de ação.

(EISNER, 2000, p. 39)

Os quadrinhos levam a gente para uma *dança silenciosa* do que é *visto* e *não visto*. O *visível* e o *invisível*. Esta dança é *exclusiva* dos quadrinhos. Nenhuma outra arte oferece tanto ao seu público e exige tanto *dele*. (McCLOUD, 1995, p. 92)

Figura 18 – O visível e o invisível.





Ao determinar qual cena será vista e a partir de qual perspectiva, o autor determina o tipo de emoção que a história irá conter, se será mais dramática, mais dinâmica, mais misteriosa, etc. Ainda segundo Eisner (2000, p. 88), o quadrinho funciona como um tipo de “palco”, capaz de controlar o ponto de vista do leitor, ou seja, a perspectiva que o leitor enxerga a cena acontecendo, conforme vimos na história anterior. E esse controle acontece para que o autor consiga conduzir o leitor pela emoção desejada e esclarecer a ação que está acontecendo, como podemos observar nos exemplos abaixo, onde a mesma cena é observada através de duas diferentes perspectivas, podendo alterar, assim, a emoção do leitor.

Figura 19 – Perspectiva.

QUADRINHO A

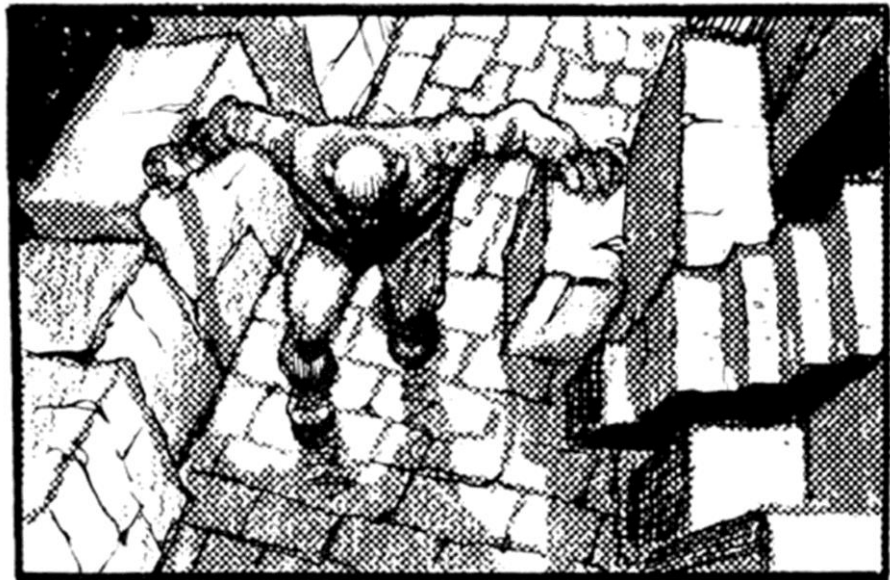


Neste exemplo, o formato oblongo do quadrinho, combinado com uma perspectiva de um ponto de vista baixo, evoca uma sensação de ameaça. O leitor sente-se confinado e dominado pelo monstro.



A mesma cena, mas vista de cima, e colocada num quadrinho largo, estimula a sensação de distanciamento. O leitor tem bastante espaço de locomoção e está acima de tudo. Há pouca ameaça ou envolvimento.

Quadrinho B



(EISNER, 2000, p. 90)

Outro uso da perspectiva é a manipulação ou a produção de vários estados emocionais no leitor. Parto da teoria de que a reação da pessoa que vê uma determinada cena é influenciada pela sua posição de espectador. Ao olhar uma cena de cima, o espectador tem uma sensação de pequenez, que estimula uma sensação de medo. O formato do quadrinho em combinação com a perspectiva provoca essas reações porque somos receptivos ao ambiente. Um quadrinho estreito evoca uma sensação de encurralamento, de confinamento, ao palco que um quadrinho largo sugere abundância de espaço para movimento – ou fuga. Trata-se de sentimentos primitivos

profundamente arraigados e que entram em jogo quando acionados adequadamente. (EISNER, 2000, p. 89)

Aliado à perspectiva, quando o assunto é a empatia⁹ a ser criada entre leitor e HQ, temos o **requadro**. O requadro é a linha divisória entre as cenas (quadros) de uma história em quadrinhos e possui diversos tipos e formatos. Por exemplo, se o requadro é mais reto e retangular, a ação provavelmente está acontecendo no tempo presente. Se a intenção é mostrar o passado, um *flashback*, o traçado pode ser mais sinuoso, entre outros tipos. Veja alguns exemplos abaixo apresentados por Will Eisner (2000, p. 46-47):

Figura 20 – Exemplos de requadro.



A. O traçado denteado sugere uma ação emocionalmente explosiva. Expressa um estado de tensão e está relacionado com a sonoridade áspera associada à transmissão de som do rádio ou do telefone.



B. O quadro comprido reforça a ilusão de altura. A posição dos vários quadros pequenos imita um movimento de queda.



C. Fazendo-se com que o ator rompa os limites do quadrinho, transmite-se a ilusão de força e ameaça. Como se pressupõe que o requadro de um quadrinho é inviolável, isso aumenta a sensação de ação desenfreada.

D. A ausência de requadro tem o intuito de expressar espaço ilimitado. Dá uma sensação de serenidade e apóia a narrativa contribuindo com a sua atmosfera.



⁹ “Empatia é uma reação visceral de um ser humano ao empenho de outro. A habilidade de “sentir” a dor, o medo ou a alegria de alguém dá ao narrador a capacidade de despertar um contato emocional com o leitor. Nós vemos uma ampla evidência disso nas salas de cinemas, onde as pessoas choram por causa da tristeza de um ator que está fingindo estar vivendo uma coisa que não está realmente acontecendo”. (EISNER, 2005, p. 51)

E. Aqui o requadro é, na verdade, o vão da porta. Transmite ao leitor que o ator está confinado numa área pequena dentro de uma construção mais ampla. Isso é dito visualmente.



F. O requadro imitando nuvem define a imagem como sendo um pensamento ou lembrança. A ação seria interpretada como se estivesse realmente acontecendo se não houvesse requadro ou o traçado do requadro fosse rígido.



Em alguns casos, o requadro pode ser usado com participação ativa dentro da própria história, como nos exemplos a seguir:

Figura 21 – Cebolinha.

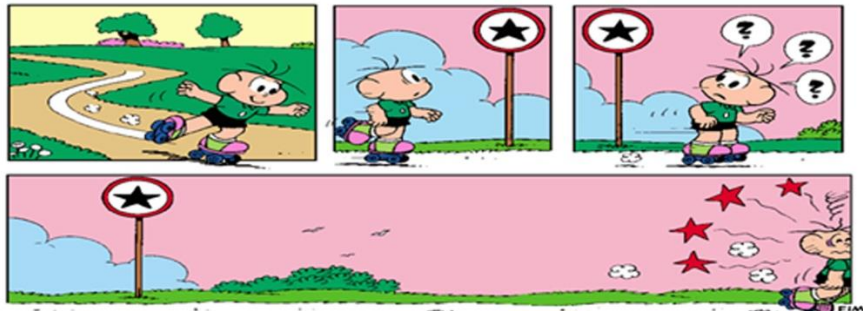


Figura 22 – Fugindo da linha.

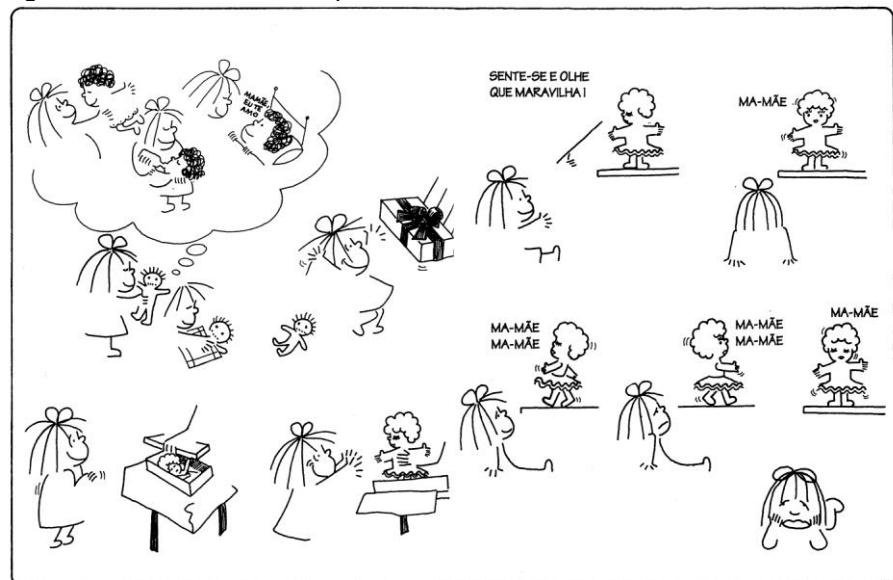


Figura 23 – Penadinho.



Com o requadro inexistente, é possível, inclusive, brincar com a forma de distribuição dos quadros, alterando a ordem convencional ocidental de leitura, que é da esquerda para a direita, de cima para baixo.

Figura 24 – Quando os brinquedos brincam sozinhos.



(1980) Quando os brinquedos brincam sozinhos

TONUCCI, 1997, p. 66-67

As possibilidades de variação do traçado do requadro são limitadas pelas exigências da narrativa e pelas dimensões da página. Por estar a serviço da história, o traçado do requadro é criado de acordo com a ação determinada pelo escritor/artista ou em resposta a ela. (EISNER, 2000, p. 51)

Ou seja, o requadro não possui somente a função de delimitação do quadrinho. Ele pode ser parte da narrativa, de acordo com as habilidades e com os interesses do autor da história.

2.3 O fluxo da história

2.3.1 As ações existentes entre os espaços dos quadros

Um grande desafio enfrentado pelas histórias em quadrinhos é a questão do sequenciamento dos quadros. Ao definir as imagens que irão compor os quadros de uma história, o autor precisa se preocupar se o leitor conseguirá recriar a sequência inicialmente imaginada. Sim, porque, em geral, quando o autor imagina uma história, ele a faz de forma contínua, como um filme. Ao transportar a ideia para o formato dos quadrinhos, o autor precisa decidir cuidadosamente quais serão os fragmentos de ação que ele irá representar em cada quadro para que o leitor consiga recriar a ação como um todo. Isso é possível graças a uma capacidade que os seres humanos possuem de abstrair as partes que estão faltando da imagem e transformá-las em imagens completas em seu cérebro. Essa capacidade é chamada de **conclusão** e está intimamente ligada às experiências vividas por cada um de nós.

Figura 25 – Conclusão.



(McCLOUD, 1995, p. 63)

Figura 26 – Conexão de momentos.



(McCLOUD, 1995, p. 67)

Nas histórias em quadrinhos, essa conclusão acontece justamente no espaço existente entre os quadros que, segundo Scott McCloud (1995), é chamado de **sarjeta**.

Figura 27 – Sarjeta.





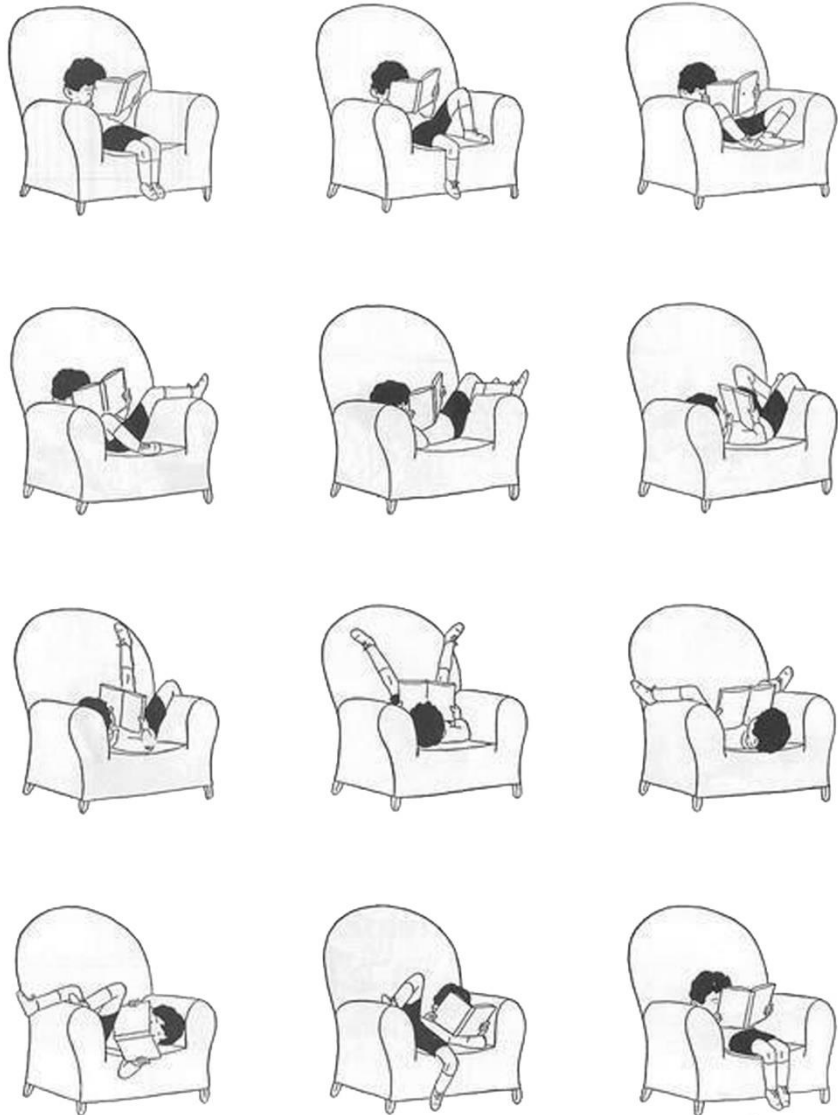
É na sarjeta que as ações acontecem. Se eu apresentar duas imagens em sequência, uma de uma bola de futebol e outra de uma vidraça quebrada, a tendência é que o receptor dessas imagens associe a bola à vidraça quebrada e conclua que foi a bola quem a quebrou. E, dependendo das experiências anteriores desse mesmo receptor, ele será capaz de imaginar o trajeto da bola atingindo a vidraça e ouvir o som do vidro se partindo. Segundo Will Eisner (2000, p. 38)

O artista sequencial “vê” pelo leitor porque é inerente à arte narrativa exigir do espectador reconhecimento, mais do que análise. A tarefa, então, é dispor a sequência dos eventos (ou figuras) de tal modo que as lacunas da ação sejam preenchidas. Conhecida a sequência, o leitor pode fornecer os eventos intermediários, a partir de sua vivência. O sucesso brota aqui da habilidade do artista (geralmente mais visceral que intelectual) para aferir o que é comum à experiência do leitor.

Existem diversos tipos de conclusão. Segundo Scott McCloud (1995, p. 70-72), as mais comuns são:

- Quadro a quadro ou momento a momento: Exige um nível baixíssimo de conclusão, dada a sutil transição de um quadro para o outro.

Figura 28 – Conclusão quadro a quadro.



<http://fbcdn-sphotos-g-a.akamaihd.net/hphotos-ak-prn1/>

- Ação para ação: A conclusão é obtida através da exposição de duas ou mais ações de um mesmo tema, em momentos de progressão distintos.

Figura 29 – Conclusão ação para ação.



http://sphotos-a.xx.fbcdn.net/hphotos-prn1/882416_510487525665956_142099974_o.jpg

- Tema para tema: Já começa a exigir um pouco mais da conclusão do leitor, visto que, mesmo permanecendo na mesma cena, o tema exposto não é o mesmo.

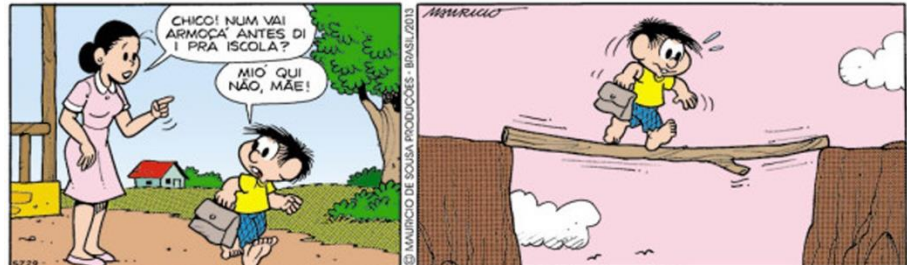
Figura 30 – Conclusão tema para tema.



http://fbcdn-sphotos-d-a.akamaihd.net/hphotos-ak-ash4/3583_529655047082537_218951897_n.jpg

- Cena a cena: Ao exibir uma mudança significativa de tempo e espaço, este tipo de conclusão exige um pouco mais do raciocínio dedutivo do leitor.

Figura 31 – Conclusão cena a cena.



<http://twipic.com/cnn0sl>

- Aspecto para aspecto: Supera a questão do tempo e faz com que o leitor utilize um olhar migratório sobre os diferentes aspectos de um mesmo lugar, ideia e/ou cena apresentados pelo autor.

Figura 32 – Conclusão aspecto para aspecto.



(http://farm3.staticflickr.com/2875/9006874264_8457fc1aeb_o.jpg)

- Non-sequitur (Sem sequência): Como o próprio nome já diz, é uma sequência sem nenhuma lógica aparente, o que demanda um alto nível de conclusão por parte do leitor para compreender o que o autor está tentando mostrar.

Figura 33 – Conclusão *non sequitur*.

http://fbcdn-sphotos-e-a.akamaihd.net/hphotos-ak-ash3/576203_506828306031878_733293082_n.jpg

2.3.2 O tempo e o movimento

Por se tratarem de um meio, na maioria das vezes, estático, as histórias em quadrinhos usam vários artifícios para conseguir dar conta do fluxo de sua narrativa. A sarjeta é a responsável, como acabamos de ver, pela ação da história (visto que as imagens estão “congeladas” dentro dos quadros). Porém, a forma e a disposição dos quadros também são responsáveis pelo tempo cronológico em que as cenas são mostradas.

Só que, nas histórias em quadrinhos, este tempo cronológico não segue a unidade de tempo convencional em nossa sociedade (horas, minutos, segundos, etc). Ele segue o tempo do leitor. O tempo entre uma ação e outra ou entre a fala de um personagem e de outro levará o tempo que o leitor desejar, o tempo que o leitor precisará para criar em sua imaginação aquela ação ou aquele diálogo.

Neste contexto, então, podemos trazer a diferenciação entre dois termos muito importantes na hora de construir uma história em quadrinhos: **tempo** e **timing**.

O tempo é uma ação simples cujo resultado é imediato (o que, em tempos reais, seria equivalente a segundos):

Figura 34 – O tempo.



(EISNER, 2000, p. 25)

Já o *timing* é uma ação também simples, mas cujo resultado é prolongado para realçar a emoção, sem alterar o significado original.

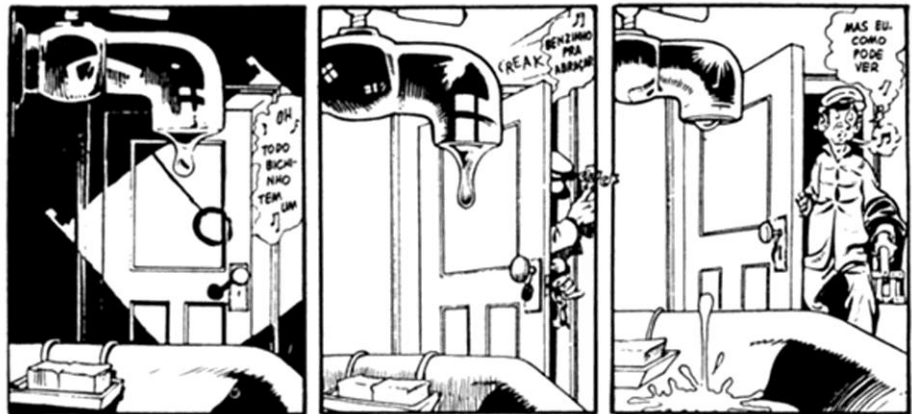
Figura 35 – O *timing*.

(EISNER, 2000, p. 25)

Albert Einstein, na sua Teoria Especial (Relatividade), diz que o tempo não é absoluto, mas relativo à posição do observador. Em essência, o quadrinho faz deste postulado uma realidade. O ato de enquadrar ou emoldurar uma ação não só define seu perímetro, mas estabelece a posição do leitor em relação à cena e indica a duração do evento. Na verdade, ele “comunica” o tempo. A magnitude do tempo transcorrido não é expressa pelo quadrinho *per se*, como logo revela o exame de uma série de quadrinhos em branco. A imposição das imagens dentro do requadro dos quadrinhos atua como catalisador. A fusão de símbolos, imagens e balões faz o enunciado. Na verdade, em algumas situações, o contorno do quadrinho é inteiramente eliminado, com igual efeito. O ato de colocar a ação em quadrinhos separa as cenas e os atos como uma pontuação. Uma vez estabelecido e disposto na sequência, o quadrinho torna-se o critério por meio do qual se julga a ilusão de tempo. (EISNER, 2000, p. 28)

Ou seja, analisando as duas tirinhas apresentadas anteriormente como exemplos sobre tempo e *timing*, é possível afirmar que a ação da tira que exemplifica o *timing* demorou mais tempo para acontecer do que a que exemplifica o tempo. Isso porque o número e o tamanho dos quadrinhos são fatores que ajudam a determinar o ritmo da história, se ela será mais dinâmica ou mais detalhista, e a consequente passagem do tempo.

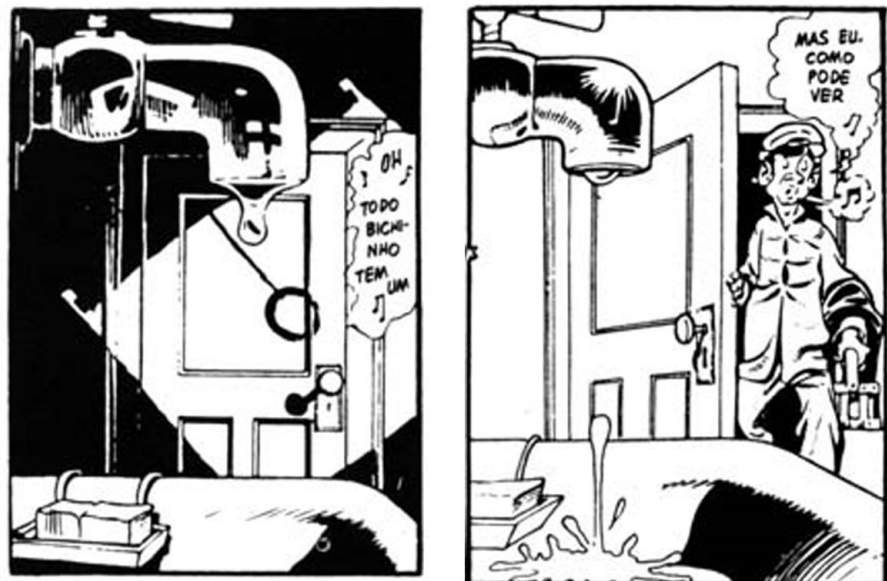
Figura 36 – Tempo/*timing* e o ritmo da história.



(EISNER, 2000, p. 32)

No exemplo acima, a queda da gota d'água marca o tempo que o homem leva para entrar no espaço da cena. Se suprimirmos o quadrinho do meio, como fiz levemente abaixo, poderemos criar a sensação de que a entrada (e a queda da gota d'água) foi mais rápida do que no contexto original:

Figura 37 – Tempo/*timing* e a passagem do tempo (detalhe).



(EISNER, 2000, p. 32)

Da mesma forma, acrescentando-se quadrinhos à cena, pode-se criar a sensação de uma pausa, um momento de reflexão que aumenta o tempo decorrido da ação da história.

Figura 37 – Tempo decorrido.



http://fbcdn-sphotos-e-a.akamaihd.net/hphotos-ak-frc3/1009532_544471145600927_746342612_o.jpg

2.4 Ícones

Uma história em quadrinhos pode ou não conter palavras. Porém, é muito raro encontrar uma sem imagens. E, para tentar compreender um pouco melhor sobre como funciona o uso destas imagens nas histórias em quadrinhos, analisaremos brevemente os estudos da semiótica, que é, em linhas gerais, uma doutrina filosófica destinada a estudar os sinais e os símbolos, bem como as suas funções.

Ao estudar as imagens segundo esta doutrina, Lucia Santaella e Winfried Nöth (2008, p. 15) afirmam que:

O mundo das imagens se divide em dois domínios. O primeiro é o domínio das imagens como representações visuais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas, holo e infográficas pertencem a esse domínio. Imagens, nesse sentido, são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. O segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente. Neste domínio, imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos, ou, em geral, como representações mentais. Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese. Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais.

Ou seja, segundo Santaella e Nöth, existem as imagens que representam nosso meio ambiente visual e as imagens imateriais que criamos em nossa imaginação para representar as imagens concretas. Tanto em um domínio quanto em outro, podemos perceber que a função principal da imagem seria basicamente a de **representar**.

Figura 39 – A traição das imagens.



René Magritte. *La Trahison des Images*, 1952-53. Los Angeles County Museum of Art (LACMA), Califórnia. A primeira versão deste quadro foi pintada em 1926. (<http://carlosmuller.com.br/imagens/galeria/ampliada/62.jpg> interrogação)

A imagem acima é uma pintura do artista belga René Magritte intitulada *A Traição das Imagens*. Na parte inferior do quadro, observa-se a inscrição *Ceci n'est pas une pipe*, que, em bom português, quer dizer *Isto não é um cachimbo*.

Mas, como assim? Isso não é um cachimbo? Antes que você ache que Magritte estava sob efeito de substâncias entorpecentes quando pintou este quadro, eu preciso dizer uma coisa: ele está coberto de razão. Realmente, a pintura do quadro não é um cachimbo, sendo tão somente a **representação** de um cachimbo.

Diversos autores discutem a questão da representação, tais como Locke, Peirce (em sua 1ª fase), Sperber, Tomás de Aquino, Rosenberg, Dretske, entre outros. Porém, para este estudo, considerarei a análise de Santaella & Nöth sobre os pensamentos de Kaczmarek:

Enquanto referir-se é um ato de remetimento ao mundo, representar significa “apresentar algo por meio de algo materialmente distinto de acordo com regras exatas, nas quais certas características ou estruturas daquilo

representado devem ser expressas, acentuadas e tornadas compreensíveis pelo tipo de apresentação, enquanto outras devem ser conscientemente suprimidas”. (KACZMAREK apud SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 18)

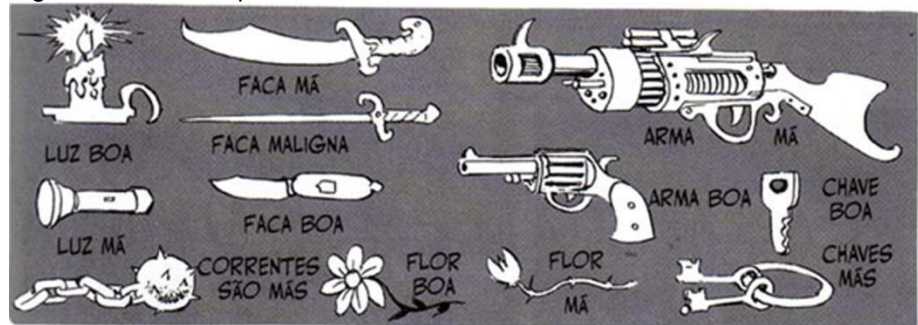
Na representação, o que importa é a criação de sentidos para o receptor. Muitas vezes, o excesso de detalhes pode desviar a sua atenção, fazendo com que o objetivo principal de determinada representação não seja atingido. Por exemplo, em uma história em quadrinhos, o que importa é o conjunto da obra (textos, imagens e demais elementos). Se o autor se prender demais aos detalhes dos objetos representados, a obra ficará visualmente poluída e as imagens representadas com excesso de detalhes irão se destacar sobre o restante dos elementos (a menos que esse seja o objetivo do autor). A essa representação de algo através da aproximação, utilizando basicamente as suas características centrais, damos o nome de **ícone**:

Figura 40 – Ícone.



Nas histórias em quadrinhos, em geral, o ícone é utilizado todo o tempo: na representação dos personagens, das flores de um jardim, das casas, das nuvens no céu, etc. Scott McCloud (1995, p. 28) diz que os ícones não pictóricos, como letras e números, por exemplo, possuem significados fixos e absolutos, visto que a aparência deles não afeta o significado, já que eles representam ideias invisíveis. Os ícones pictóricos não possuem essa sorte. Seus significados são fluidos e variáveis, de acordo com a aparência da imagem representada.

Figura 41 – Ícones pictóricos.

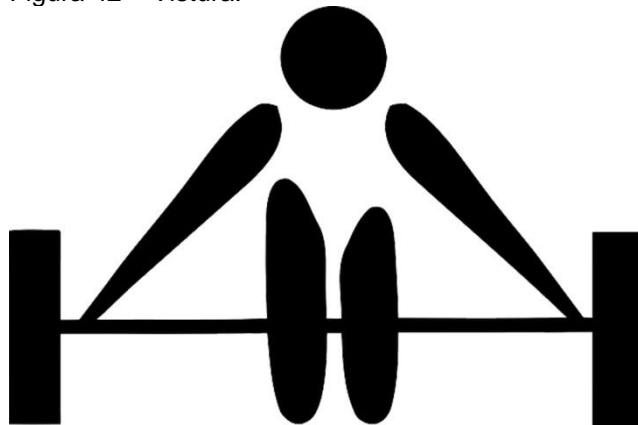


(EISNER, 2005, p. 25)

Além disso, o receptor deste ícone pictórico irá gerar significado a partir de suas experiências individuais, o que faz com que cada receptor possa gerar uma imagem diferente para a representação de uma flor boa ou má, por exemplo. Essa geração de significado dependerá se o receptor conhece o elemento “flor” em seu repertório mental de imagens e os tipos de flor que ele já viu, além dos conceitos individuais de “bondade” e “maldade”.

Vejamos um outro exemplo na imagem a seguir:

Figura 42 – Vistura.



http://pixabay.com/static/uploads/photo/2012/04/24/18/19/icon-40803_640.png
interrogação i

Assim, fora de um contexto, ela pode representar muitas coisas, dependendo do repertório imagético de cada receptor. Repertório imagético é o acúmulo de toda imagem construída mentalmente por um indivíduo ao longo de sua vida. Uma pessoa que jamais tenha visto um oboé¹⁰ (instrumento musical de sopro) não conseguirá identificá-lo em uma representação, seja ela desenhada, fotografada, etc. No meu repertório, por exemplo, a imagem anterior pode ser de uma pessoa sentada na cama, no sofá ou em um carrinho de rolimã. Na verdade, o ícone anterior foi construído para representar uma pessoa levantando um halter de musculação. Como não sou frequentadora de academias de musculação, esta não foi a primeira imagem que me veio à cabeça na hora de criar o significado. Mas, baseada no repertório imagético que tenho de pessoas e de halteres, essa imagem consegue gerar significado para mim. E, agora que eu te falei o que ela representa, você terá alguma dificuldade em enxergar outra coisa quando olhar novamente para ela.

A compreensão de uma imagem requer uma comunidade de experiência. Portanto, para que sua mensagem seja compreendida, o artista sequencial deverá ter uma compreensão da experiência de vida do leitor. É preciso que se desenvolva uma interação, porque o artista está evocando imagens armazenadas nas mentes de ambas as partes. O sucesso ou o fracasso desse método de comunicação depende da facilidade com que o leitor reconhece o significado e o impacto emocional da imagem. Portanto, a competência da representação e a universalidade da forma escolhida são cruciais. O estilo e a adequação da técnica são acessórios da imagem e do que ela está tentando dizer. (EISNER, 2000, p. 13-14)

Mesmo levando em consideração as nossas experiências, como é que o aglomerado de formas geométricas representado anteriormente pode gerar algum tipo de significado, visto que foi construído com uma distância muito grande do real, ilustrado a seguir?

¹⁰ Você possui em seu repertório imagético a figura do oboé? Se não, dê uma olhada aqui: https://www.google.com.br/search?q=obo%C3%A9&um=1&ie=UTF-8&hl=pt-PT&tbm=isch&source=og&sa=N&tab=wi&ei=DjK_UaapA5C7hAe1t4DAAw&biw=1600&bih=732&sei=EDK_UfiCLs-EhQfNjYCYBQ

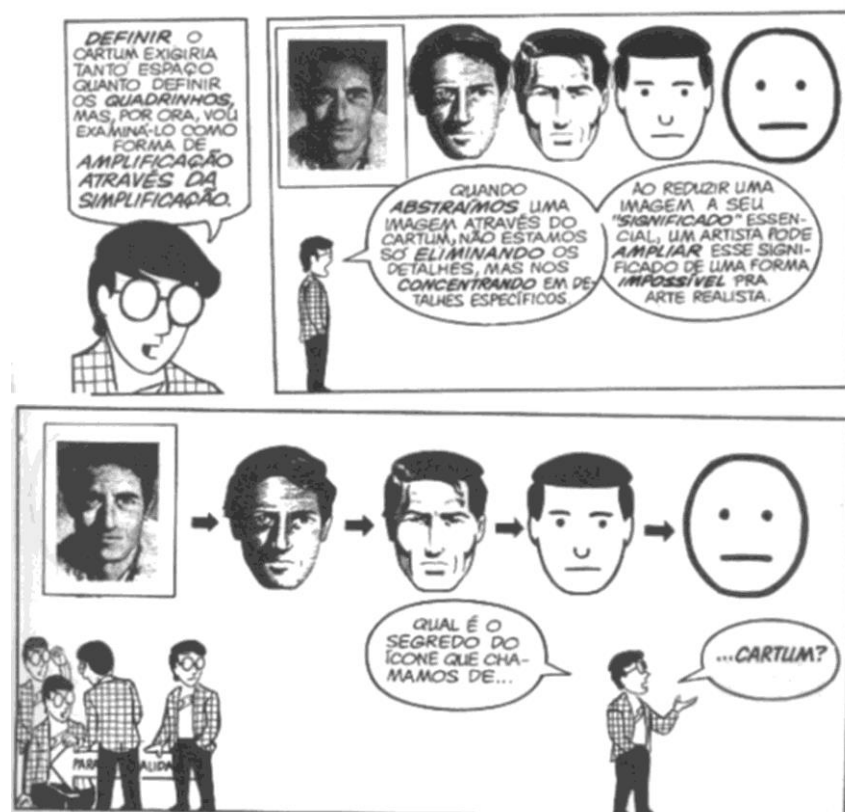
Figura 43– Levantamento de peso.

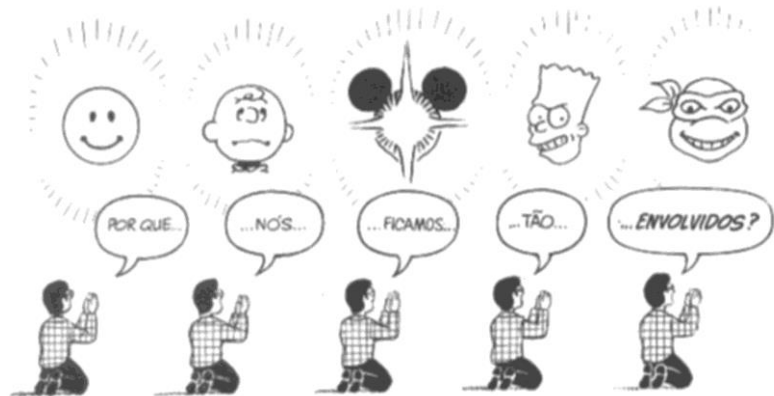


<http://3.bp.blogspot.com/-0ma5d5MbxoQ/UAC3z5dPdZI/AAAAAAAAAEZ4/kH5vi7I-zrc/s1600/Hosseini+Razazadeh.png>

Como já disse, em alguns casos é necessário suprimir muitas informações e detalhes da representação pictórica para que ela se concentre nos objetivos do seu autor, gerando, assim, o ícone. E, quando o ícone se torna muito distante do real, é aí que surge um elemento de sucesso nas histórias em quadrinhos: o **cartum**. O cartum é um tipo de ícone tão simplificado que requer um alto índice de abstração do leitor para que a compreensão do significado pelo leitor obtenha sucesso.

Figura 44 – Cartum.





E ampliando os significados possíveis de um cartum, o autor está fazendo uso de um artifício fundamental para a construção de um público fiel às suas produções, que é a criação de identidade. Quanto menos informações tiver um desenho, mais universal ele será, aumentando, também, a participação e o envolvimento do leitor em completar os detalhes que estão faltando. Logo, será mais fácil para o autor fazer com que o leitor se identifique com os personagens, achando que os seus carros são parecidos, que moram em casas similares, que o vilão se parece com aquele vizinho, etc.

Figura 45 – Identificação com os personagens.



(McCLOUD, 1995, p. 36)

E assim, utilizando-se desses recursos, o autor pode definir o quanto de participação ele pretende receber do leitor. Se o autor quer representar uma cena exatamente como ela aconteceu, ele pode utilizar um desenho mais realista (mais, ainda sim, um ícone). Se ele quiser aumentar a participação do leitor, utilizará o cartum.

2.5 Som, luz, cheiros, movimentos, sensações... Como tudo isto é representado?

A história em quadrinhos utiliza-se de várias técnicas para conseguir contar uma história. Porém, por mais espetaculares que sejam essas técnicas, a HQ continuará sendo um meio monossensorial. Ela será dependente de um único sentido – no caso, a visão – para transmitir uma variedade de experiências, você concorda? Eu concordo mais ou menos.

Realmente, a narrativa dos quadrinhos depende, a princípio¹¹, da visão para transmitir as experiências. Porém, isso só acontece dentro dos quadros. É na sarjeta, espaço onde a visão não é exigida, que todos os outros sentidos se

¹¹ Sim, porque os cegos também têm acesso às histórias em quadrinhos. O que para nós (videntes) é a visão, para eles (cegos) é o tato.

desenvolvem e ajudam a criar significado para as histórias captadas dos quadros pela visão.

Contudo, mesmo sendo um meio dito “monossensorial”, é possível envolver os outros sentidos fora da sarjeta, utilizando a visão como ponto deflagrador. Esse envolvimento de vários sentidos através de uma única forma de arte é chamado de **cinestética** e teve início nas artes plásticas, sendo rapidamente difundida para as outras formas de arte, como as histórias em quadrinhos.

Vamos falar um pouco agora sobre como as histórias em quadrinhos fazem para construir uma narrativa muito além do simples agrupamento de imagens.

2.5.1 O som

Além da visão, outro sentido bastante requisitado durante a leitura de uma HQ é a audição. Basicamente, o som e o movimento são os recursos mais utilizados para dar andamento às histórias. O som pode ser observado através das falas dos balões dos personagens e das onomatopeias, por exemplo.

2.5.1.1 Os balões

São os ícones cinestéticos mais utilizados pelas histórias em quadrinhos. Através de um balão é possível representar até o não-verbal.

O balão é um recurso extremo. Ele tenta captar e tornar visível um elemento etéreo: o som. A disposição dos balões que cercam a fala – a sua posição em relação ao emissor – contribui para a medição do tempo. Eles são disciplinares, na medida em que requerem a cooperação do leitor. Uma exigência fundamental é que sejam lidos numa sequência determinada para que se saiba quem fala primeiro. Eles se dirigem à nossa compreensão subliminar da duração da fala.

À medida que o uso dos balões foi se ampliando, seu contorno passou a ter uma função maior do que de simples cercado para a fala. Logo lhe foi atribuída a tarefa de acrescentar significado e de comunicar a característica do som à narrativa. (EISNER, 2000, p. 26-27)

É através do balão que o leitor consegue compreender se o personagem está falando, pensando ou gritando, ou, até mesmo, deduzir se a fala vem de uma máquina, como a TV ou rádio, por exemplo. Isso tudo depende do formato e do tipo de balão utilizado. Confira abaixo alguns exemplos mais comuns de utilização do balão.

Figura 46 – Exemplos de utilização dos balões.



EISNER, 2000, p. 27

O tipo de letra também interfere na forma como “ouviremos” o diálogo em nossa imaginação. Se o autor coloca uma determinada palavra em negrito dentro de um balão, significa que o personagem dará mais ênfase naquela palavra na hora de falar. O tipo de letra utilizada, o tamanho escolhido, o formato das palavras, tudo isso interfere no tipo de entonação que a fala terá na imaginação do leitor, como você poderá ver nas tirinhas logo a seguir.

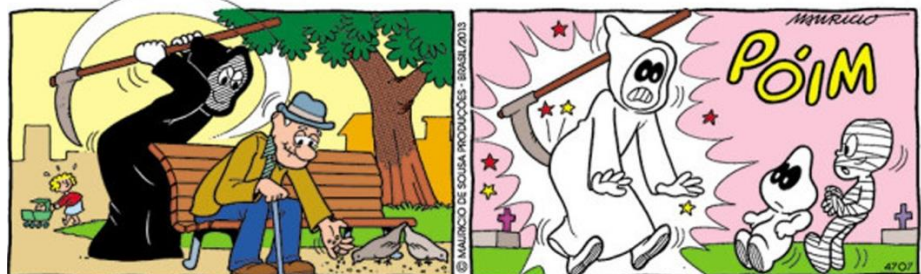
Figura 47 – O som das letras.



2.5.1.2 As Onomatopeias

As onomatopeias são palavras que representam sons. São elas as responsáveis por transmitir ideias que a narrativa por si só não conseguiria expressar. Esse recurso possui, nos quadrinhos, a mesma importância que a trilha sonora possui no cinema.

Figura 49 – Póim.



<http://twipic.com/cmzr2f>

Figura 50 – Ronc.



<http://twipic.com/ch311d>

Figura 51 – Ploft.



<http://twipic.com/cnp2rc>

Figura 52 – Tum.



<http://twitpic.com/crhxej>

As imagens acima trazem histórias onde a onomatopeia foi utilizada. Devido aos recursos visuais nelas contidos, somos capazes de relatar o que acontece em cada uma das situações apresentadas, mesmo que de formas diferenciadas. Inclusive, dependendo do nosso repertório de experiências, é possível que o leitor realmente escute o som da bateria do Cascão ou do ronco da fantasma, por exemplo.

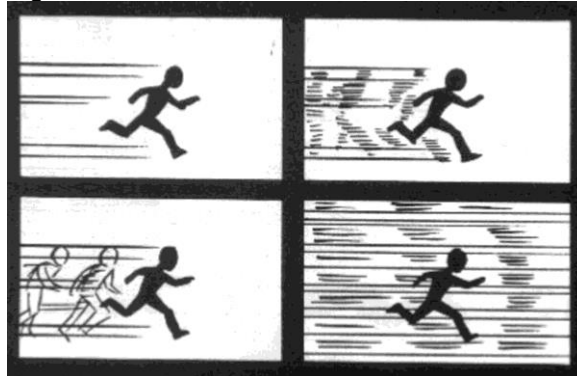
2.5.2 Linhas e traços como forma de representação do movimento de sensações

Já vimos que, graças à arte sequencial, é possível representar o movimento através da evolução quadro a quadro, onde poderemos, através da conclusão,

perceber como o objeto desejado se move pela história. Porém, é possível realizar este movimento sem precisar utilizar mais de um quadro para isso.

Com o uso de algumas linhas, o personagem pode sair de uma posição estática para uma posição em movimento e em diferentes velocidades, como no exemplo a seguir:

Figura 53 – Velocidade do movimento.

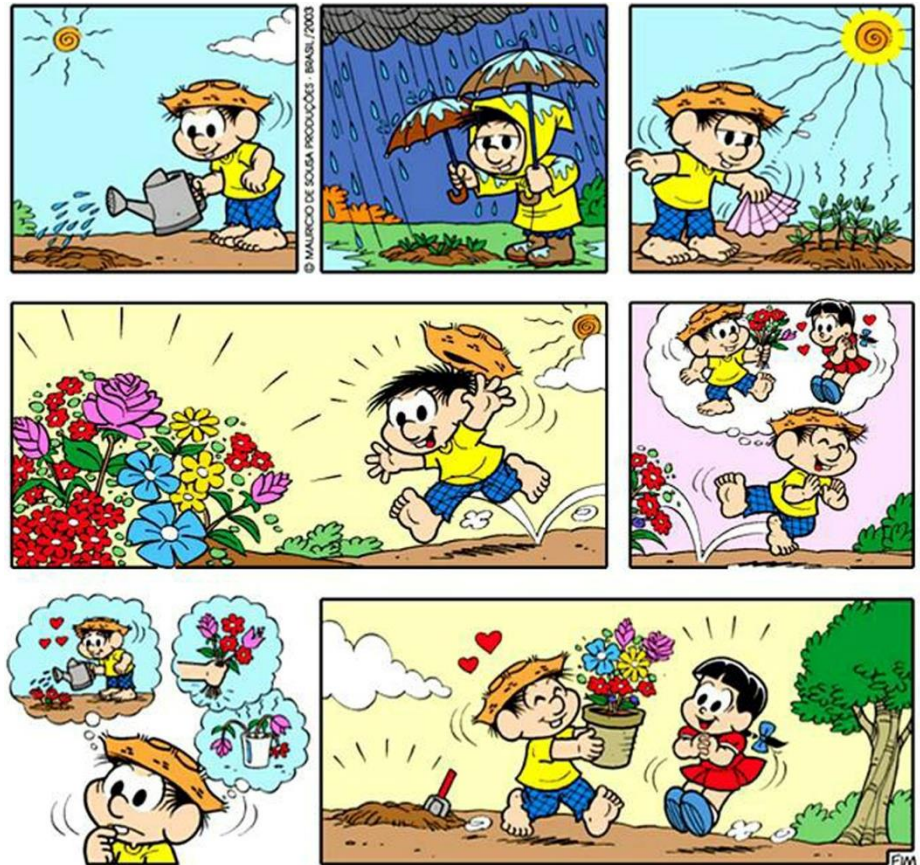


(McCLOUD, 1995, p. 114)

No último quadro, temos a sensação de que o personagem está correndo bem mais depressa do que no primeiro. Isso graças aos efeitos especiais promovidos pelas linhas de movimento. Notem que o desenho principal não mudou, apenas as linhas foram modificadas, alterando, assim, a nossa compreensão do movimento feito pelo personagem. Existem vários tipos de linhas de movimento. O seu uso determina a direção, a intensidade e a velocidade em que o movimento ocorre. Veja mais alguns exemplos:

Figura 54 – Linhas de movimento.





Copyright © 2003 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

http://fbcdn-sphotos-b-a.akamaihd.net/hphotos-ak-prn1/1017439_544992865548755_1223136273_n.jpg

Além do movimento, as linhas e os traços servem para representar sentimentos, emoções e sentidos, como frio, odores, medo, entre outros. Veja a seguir:

Figura 55 – Linhas e traços.



(EISNER, 2005, p. 72)

Neste exemplo, as linhas que saem da janela representam o cheiro agradável da comida feita pela personagem do segundo quadro. Dependendo do contexto e do formato das linhas, podemos representar uma infinidade de coisas invisíveis:

Figura 56 – Resposta emocional.



ALGUMAS IMAGENS INSPIRADAS NA PINTURA DE ADAM PHILIPS.

(McCLOUD, 1995, p. 121)

2.6 Imagenspalavras ou Palavrasimagens? Formas de combinar palavras e imagens nas histórias em quadrinhos

Nos primórdios da humanidade, o registro de comunicações era feito através de imagens. Depois do advento da escrita, principalmente após a invenção da imprensa, a palavra passou a ter mais importância do que as imagens na hora de registrar fatos ou de se comunicar. De lá para cá, a escrita se consagrou como forma principal de registro de informações e a imagem ficou relegada ao patamar de substituta para os casos de quando a palavra não se faz entender. Podemos perceber isso nas publicações editoriais, conforme afirma Scott McCloud (1995, p. 140).

Figura 57 – Palavras versus imagens.



As histórias em quadrinhos, quando feitas da forma equilibrada que já falamos anteriormente, quebram um pouco essa dicotomia e as torna uma coisa só:

Ao escrever apenas com palavras, o autor dirige a imaginação do leitor. Nas histórias em quadrinhos imagina-se pelo leitor. Uma vez desenhada, a imagem torna-se um enunciado preciso que permite pouca ou nenhuma interpretação adicional. Quando palavra e imagem se "misturam", as palavras formam um amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogo e textos de ligação. (EISNER, 2000, p. 122)

Figura 58 – Palavras + imagens.





E esse apoio acontece ao longo de toda a história. Se, por exemplo, em um determinado quadro, a imagem dá conta de mostrar ao leitor tudo o que está acontecendo, o texto fica livre para se concentrar em outras áreas, como um discurso do personagem, por exemplo. Já em outros casos, quando a imagem não dá conta de demonstrar a situação exposta de forma completa, o texto o apoia e finaliza a construção do quadro. Um não pode se sobrepor ao outro e os dois precisam caminhar juntos pela estrada da construção da narrativa.

De acordo com Will Eisner (2000, p. 127-128), o uso das imagens em relação ao texto, na arte sequencial, se divide basicamente em duas categorias: as imagens visuais e as ilustrativas. As imagens visuais são aquelas que fornecem elementos complementares ao texto, ou até o substituem, formando uma unidade interpretativa. Já as imagens ilustrativas reforçam ou repetem o que o texto já disse, não acrescentando nada de relevante a ele, servindo, muitas vezes, como um recurso de “enfeite” para o texto. Mesmo concordando com essas “categorias”, não acredito ser possível uma imagem ilustrativa não acrescentar nada ao texto. Pode ser que ela não acrescente nada diretamente, mas indiretamente, ao ser colocada junto ao texto, a imagem se transforma em uma linguagem do próprio texto e passa a criar novos sentidos para os leitores.

Segundo Scott McCloud (1995, p. 152-155), existem sete (!!!) maneiras de se combinar palavras e imagens em uma história em quadrinhos:

- Combinação específica de palavras: as figuras ilustram, mas não acrescentam quase nada ao texto.

Figura 59 – Combinação específica de palavras.



fbcdn-sphotos-b-a.akamaihd.net/hphotos-ak-ash3/994783_546017668779608_1458569735_n.jpg

- Combinação específica de imagem: as palavras só acrescentam uma trilha sonora a uma sequência visualmente falada.

Figura 60 – Combinação específica de imagens



- Combinação duo-específico: palavras e imagens transmitem a mesma mensagem.

Figura 61 – Combinação duo-específica.



(McCLOUD, 1995, p. 153)

- Combinação aditiva: as palavras ampliam ou elaboram sobre uma imagem.

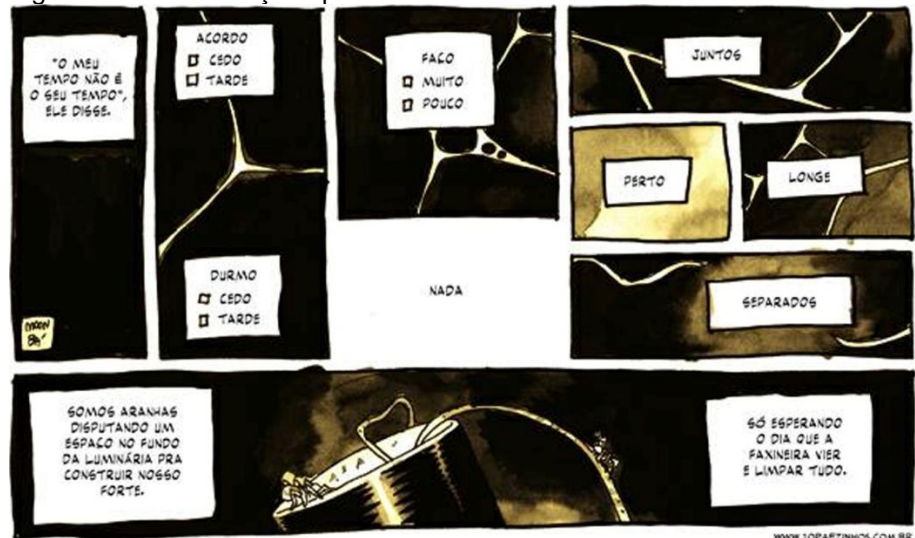
Figura 62 – Combinação aditiva.



http://fbcdn-sphotos-e-a.akamaihd.net/hphotos-ak-ash4/602995_539096289471746_1263150898_n.jpg

- Combinações paralelas: palavras e imagens seguem cursos diferentes, nada a ver uma com a outra.

Figura 63 – Combinações paralelas.



(http://fbcdn-sphotos-c-a.akamaihd.net/hphotos-ak-ash3/1001325_547354535312588_1041499390_n.jpg)

- Montagem: as palavras são parte integrante das imagens.

Figura 64 – Montagem



McCLOUD, 1995, p. 154

- Combinações interdependentes: palavras e imagens se unem para transmitir uma ideia que, sozinhas, nenhuma das duas conseguiria transmitir.

Figura 65 – Combinações interdependentes.



http://fbcdn-sphotos-a-a.akamaihd.net/hphotos-ak-prn2/8580_545871002127608_1250023202_n.jpg

Figura 66 – Combinações interdependentes.



(http://fbcdn-sphotos-d-a.akamaihd.net/hphotos-ak-ash3/72840_520666234648085_1668987101_n.jpg)

Independente de qual “categoria” se encontram as palavras e as imagens, o que realmente importa para este estudo são as formas de criação de significados. Talvez a história em quadrinho seja um dos poucos meios onde esses elementos possuem realmente a mesma importância. Em alguns casos, dependendo exclusivamente do interesse do autor, talvez a imagem ou o texto ganhem mais destaque. Porém, se um ou outro fosse totalmente substituído ou eliminado, a história não seria a mesma.

Nos quadrinhos, ninguém realmente sabe dizer ao certo se as palavras são lidas antes ou depois de se ver a imagem. Não temos evidência real de que elas são lidas simultaneamente. Existe um processo diferente de conhecimento entre ler palavras e imagens. Mas, em qualquer caso, a imagem e o diálogo dão significado um ao outro – um elemento vital na narrativa gráfica. (EISNER, 2005, p. 63)

3 AS EPISTEMOLOGIAS DO USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

Era uma vez dois meninos na faixa dos dez anos de idade em uma sala de aula. Um deles abre, escondido embaixo da mesa, uma revista de histórias em quadrinhos e mostra para o colega. A empolgação dos meninos é tanta que acaba despertando a atenção da professora. Ao constatar que a dispersão fora causada por histórias em quadrinhos, ela os repreende:

– *O que vocês pensam que estão fazendo?*

– *Estamos tentando melhorar nossa leitura, professora!* – Responde um dos meninos, assustado.

– *Se vocês querem melhorar sua leitura, deveriam largar esta porcaria e ler um livro* – esbraveja, tomando o exemplar das mãos dos meninos.

Essa história, que poderia ter acontecido ou não hoje de manhã em uma escola qualquer, aconteceu na década de 1980 em uma escola tradicional de ensino religioso. Por que eu estou falando sobre isso agora? Para tentar entender porque estamos aqui estudando o uso das histórias em quadrinhos na sala de aula. Sabe por que não ouvimos falar sobre estudos do uso da tabuada, do caderno ou do quadro negro na sala de aula? Porque essas coisas fazem parte do cotidiano do ambiente escolar, atingindo o estatuto de “normais”. E esse capítulo será justamente para isso: para tentar compreender por que os quadrinhos ainda não atingiram esse grau de “normalidade”. Essa história serve, também, para ilustrar o preconceito existente em relação à presença das histórias em quadrinhos em ambientes formais de educação.

3.1 A censura nos quadrinhos: o *Comics Code*

Nem sempre as histórias em quadrinhos receberam o destrate dado pela professora da historinha inicial deste capítulo. Na década de 1930, época de ouro das HQs, seu sucesso era tão grande que o uso para transmissão de ideologias já era bastante comum.

Figura 67 – Transmissão das ideologias.



(ELLIS; GRANOU, 2005, p. 7)

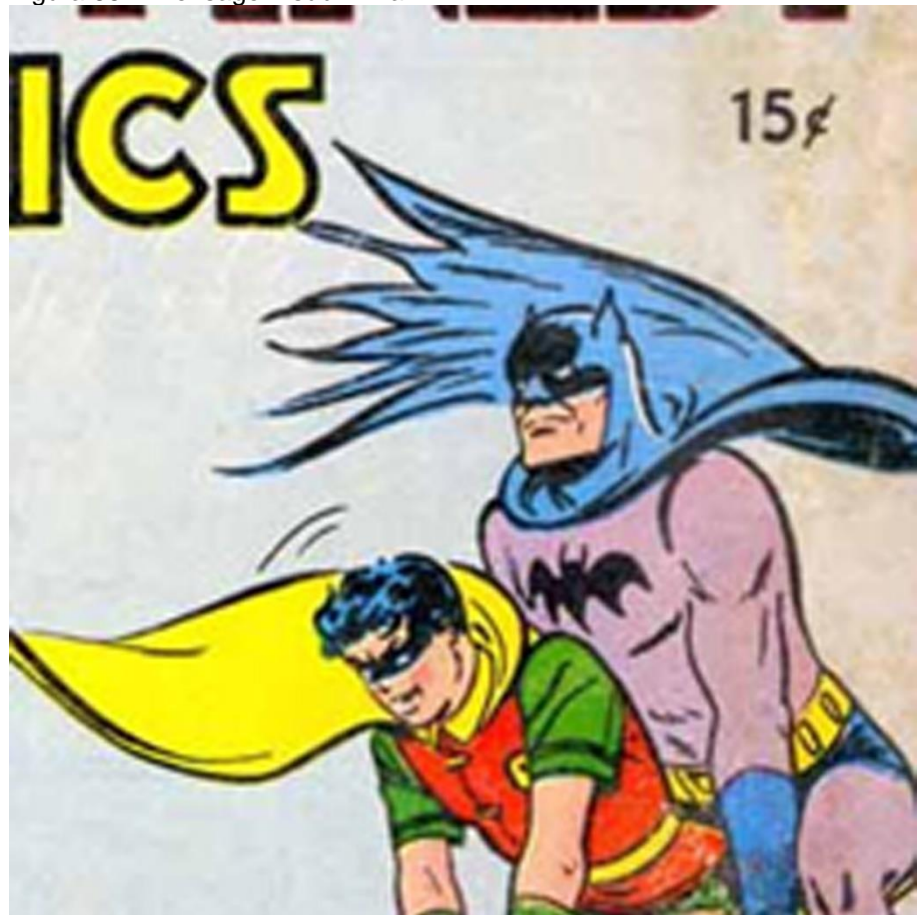
Essa inegável popularidade dos quadrinhos, no entanto, talvez tenha sido também responsável por uma espécie de “desconfiança” quanto aos efeitos que elas poderiam provocar em seus leitores. Por representarem um meio de comunicação de vasto consumo e com conteúdo, até os dias de hoje, majoritariamente direcionado às crianças e jovens, as HQ cedo se tornaram objeto de restrição, condenadas por muitos pais e professores no mundo inteiro. (RAMA; VERGUEIRO, 2005, p. 8)

Nos anos seguintes ao término da II Guerra Mundial, esta desconfiança em torno das histórias em quadrinhos tornou-se o cenário perfeito para a campanha anti-HQ – liderada pelo psiquiatra Frederic Wertham –, que culminou com o

lançamento do livro *The Seductions of the Innocents*, 1954 (*A Sedução dos Inocentes*).

Era 1954, e os Estados Unidos viviam sob o signo do medo. A guerra fria estava no auge. Por causa da paranoia anticomunista, Charles Chaplin não podia entrar no país e Albert Einstein era investigado pelo FBI. O clima de temor e suspeita era propício. Naquele ano, o renomado psiquiatra Frederic Wertham publicou *A Sedução dos Inocentes*, que descrevia em detalhes os “efeitos nefastos” dos gibis sobre as crianças. A saber: fomentavam a delinquência juvenil, a discórdia entre irmãos, o mau hábito da garotada de não comer legumes e verduras e, se isso não bastasse, de estimular o homossexualismo. O livro incentivou o Congresso a vasculhar a indústria das HQs e a colocar Batman e Super-Homem no banco de réus. (OPPERMANN, 2004)

Figura 68 – Mensagem subliminar.



<http://www.theclinic.cl/wp-content/uploads/2012/05/batman-robincolitas.jpg>

Por se tratar do psiquiatra-chefe de um dos mais renomados hospitais psiquiátricos de Nova Iorque à época, e correspondente, na década de 20, de Sigmund Freud, não houve qualquer questionamento aos estudos do Dr. Wertham. Amparados pelas suas denúncias, vários segmentos da sociedade, como escolas,

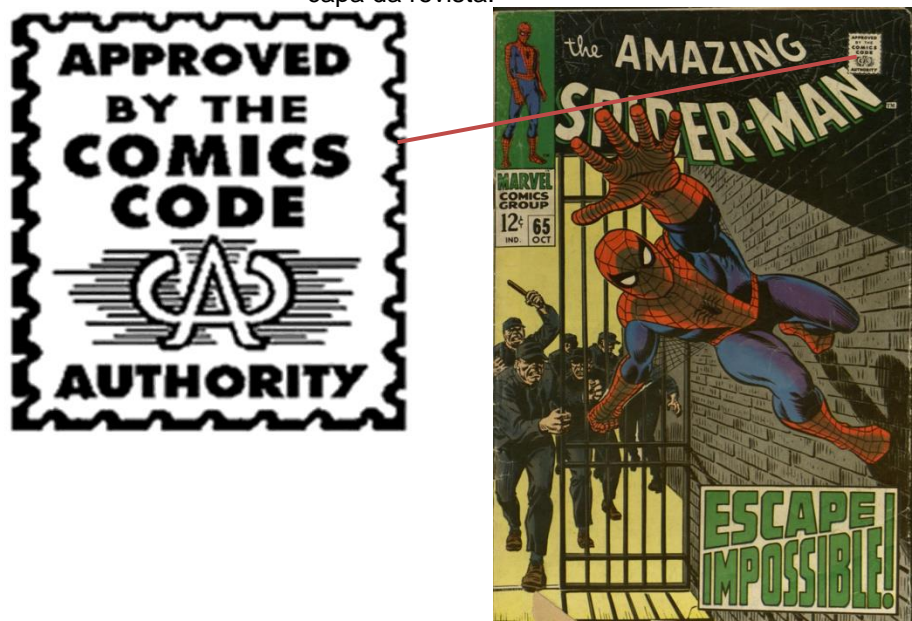
igrejas, associações de pais, bibliotecas, dentre outros, passaram a exigir providências governamentais sobre o assunto.

Antecipando-se a qualquer tipo de intervenção, algumas editoras norte-americanas elaboraram um código de autocensura, o *Comics Code*, visando garantir que o conteúdo de suas revistas não causaria prejuízos morais ou intelectuais aos seus ávidos leitores.

Pais e mestres desconfiavam das aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das HQ, supondo que elas poderiam afastar crianças e jovens de leituras “mais profundas”, desviando-os assim de um amadurecimento “sadio e responsável”. Daí, a entrada dos quadrinhos em sala de aula encontrou severas restrições, acabando por serem banidos, muitas vezes de forma até violenta, do ambiente escolar. (RAMA; VERGUEIRO, 2005, p. 8)

Apesar de o *Comics Code* ter surgido como uma tentativa das editoras para retomar suas altas vendas e adequar suas publicações às normas de “qualidade” exigidas pela classe média branca norte-americana, o resultado foi ainda pior. Várias editoras tiveram que fechar suas portas. Além disso, as editoras que conseguiram sobreviver viram suas publicações caminharem a passos largos para a mediocridade. Toda publicação em quadrinhos lançada a partir da instauração do *Comics Code* tinha que trazer na capa, em local bem visível, um selo que garantia a “qualidade” do conteúdo da revista.

Figura 69 – Selo da *Comic Code* impresso na capa da revista.



de.jpg

Os protestantes se contentaram com o resultado do *Comics Code*, porém, essa “qualidade” tão desejada gerou uma pasteurização dos conteúdos que, ironicamente, passaram a contribuir muito pouco – para não dizer quase nada – com o aprimoramento cultural de seus leitores (RAMA; VERGUEIRO, 2005, p. 13).

Por outro lado, isto fez com que qualquer discussão sobre o valor estético e pedagógico das HQs fosse descartada nos meios intelectuais, e as raras tentativas acadêmicas de dar algum estatuto de arte aos quadrinhos logo seriam encaradas como absurdas e disparatadas. (RAMA; VERGUEIRO, 2005, p. 13)

Figura 70 – Código de ética.



http://4.bp.blogspot.com/_usr-Si-WJ4c/S48ngF6C96I/AAAAAAAAADE/0R0BU2v9uck/s320/blog_00.jpg

A criação do *Comics Code* americano repercutiu por todos os continentes. Representantes dos mundos cultural, educativo e científico de praticamente todos os países editores de histórias em quadrinhos passaram a exigir, também, um selo de certificação da qualidade dos materiais produzidos pelas suas editoras. No Brasil, foi criado um selo, na década de 60, nos mesmos moldes do *Comics Code* americano.

Para conseguir este selo, os editores brasileiros deveriam seguir à risca todos os 18 pontos do *Código de Ética dos Quadrinhos*, elaborado através de um acordo firmado entre as quatro maiores editoras de histórias em quadrinhos nacionais à época, a saber: Editora Abril, Rio Gráfica e Editora, Editora Brasil-América e Diários Associados (responsável pela revista *O Cruzeiro*), representados por Victor Civita, Roberto Marinho, Adolfo Aizen e Assis Chateaubriand, respectivamente. Eis alguns exemplos dos pontos que o *Código de Ética dos Quadrinhos* abordava:

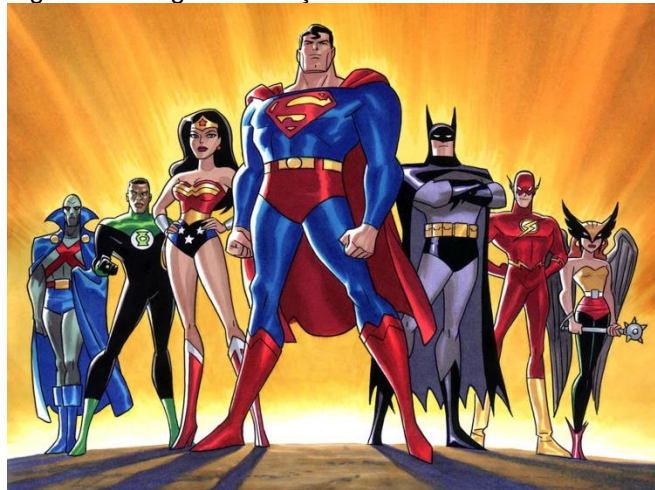
1. As histórias em quadrinhos devem ser um instrumento de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais.
2. Não devendo sobrecarregar a mente das crianças como se fossem um prolongamento do currículo escolar, elas devem, ao contrário, contribuir para a higiene mental e o divertimento dos leitores juvenis e da juventude.
3. É necessário o maior cuidado para evitar que as histórias em quadrinhos, descumprindo a sua missão, influenciem perniciosamente a juventude ou dêem motivos a exageros da imaginação da infância e da juventude. (SILVA, 1976, p. 102-104)

Os responsáveis pelas pesquisas educacionais da época passaram a acreditar que as histórias em quadrinhos seriam capazes de afastar crianças e jovens do hábito da leitura de livros tradicionais e do estudo de assuntos “sérios”, diminuindo o rendimento escolar e podendo trazer prejuízos mais graves ao seu desenvolvimento, tais como o “embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para apreensão de ideias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social afetivo de seus leitores” (RAMA; VERGUEIRO, 2005, p. 16). Ou seja, durante a campanha do Dr. Wertham, as HQs recebiam a culpa por toda e qualquer mazela que afetasse a sociedade na época, corrompendo os pobres leitores e seduzindo suas mentes indefesas para afastá-los do ambiente escolar. A Guerra Fria não tinha nada a ver com o crescente número da marginalidade entre os jovens, a culpa era das histórias em quadrinhos. O desespero e a calamidade que tomavam conta da sociedade da época também.

3.2 A (re)descoberta das histórias em quadrinhos

Apesar de ser bem aceita pela sociedade em geral, a campanha do Dr. Wertham não conseguiu exterminar com as histórias em quadrinhos, pois, mesmo podendo “arruinar vidas”, ela era uma excelente forma de *marketing* ideológico. Alguns exemplos são os super-heróis norte-americanos da Marvel Comics, combatendo os vilões que, coincidência ou não, sempre possuíam características comuns aos inimigos da guerra do momento (nazistas, terroristas russos e afins).

Figura 71 – Liga da Justiça.



<http://www.scifinews.com.br/?p=27793>

Figura 72 – Os vingadores.



<http://static.tvtropes.org/pmwiki/pub/images/marvel-universe.jpg>

No Brasil, vários artistas consagrados – Laerte, Henfil, Angeli e outros – passaram a utilizar as HQs para denunciar problemas sociais, deixando de lado o mero entretenimento juvenil e/ou o interesse comercial. Com o passar dos anos, verificou-se que muitas das acusações sobre as HQs eram fruto do desconhecimento sobre sua linguagem específica:

Figura 73 – Denúncia social.



http://1.bp.blogspot.com/_Bqr9A92zeel/R4E-t8umJQI/AAAAAAAAABgg/HLCTiY6NYwQ/s320/henfil03.gif

De certa maneira, entendeu-se que grande parte da resistência que existia em relação a elas, principalmente por parte de pais e educadores, era desprovida de fundamento, sustentada muito mais em afirmações preconceituosas em relação a um meio sobre o qual, na realidade, se tinha muito pouco conhecimento. A partir daí, ficou mais fácil para as histórias em quadrinhos (...) serem encaradas em sua especificidade narrativa, analisadas sob uma ótica própria e mais positiva. Isto também, é claro, favoreceu a aproximação das histórias em quadrinhos das práticas pedagógicas. (RAMA; VERGUEIRO, 2005, p. 17)

Com a progressiva desmistificação devida, basicamente, ao desenvolvimento das ciências da comunicação e de seus estudos culturais, as histórias em quadrinhos, pouco a pouco, voltavam a circular nas rodas de discussões acadêmicas. Os cientistas da comunicação passaram a analisar não só os quadrinhos como também todos os veículos de comunicação de massas em suas especificidades, buscando uma compreensão mais realista de seu impacto na sociedade. Consequentemente, as histórias em quadrinhos começaram a ser vistas com outros olhos, passando, inclusive, “a serem aceitas como um elemento de

destaque do sistema global de comunicação e como uma forma de manifestação artística com características próprias” (RAMA; VERGUEIRO, 2005, p. 16-17):

O despertar para os quadrinhos surgiu, inicialmente, no ambiente cultural europeu, sendo, depois, ampliado para outras regiões do mundo. Aos poucos, o “redescobrimto” das HQs fez com que muitas das barreiras ou acusações contra elas fossem derrubadas e anuladas. (RAMA; VERGUEIRO, 2005, p. 17)

3.3 A reconciliação da educação com as histórias em quadrinhos

Depois do reconhecimento das histórias em quadrinhos enquanto legítimas produções artísticas e culturais, ficou muito mais fácil reintroduzir a discussão sobre o uso pedagógico da linguagem sequencial das HQs. Começa a acontecer, então, no Brasil e no mundo, o uso das histórias em quadrinhos com uma função que vai além do mero entretenimento: o seu uso enquanto material didático (ou como parte dele). Depois de perceberem que os quadrinhos eram ferramentas bastante eficientes para a transmissão de conteúdos pedagógico-curriculares, os Estados Unidos foram os pioneiros na criação de histórias em quadrinhos de caráter educacional, com a criação, por exemplo, das revistas *True Comics*, *Real Life*, *Picture Stories from American History* entre outras, editadas durante a década de 1940, que traziam histórias sobre os alguns personagens famosos da história e da literatura; *Picture Stories from the Bible*, *Picture Stories from the World History*, dentre outras, que traziam histórias de cunho religioso, moral e cívico; além dos *Classics Illustrated*, publicações que tentavam aproximar, cada vez mais, os quadrinhos das grandes obras literárias. Essa última publicação foi reproduzida em quase todo o mundo, inclusive no Brasil. Na China de Mao-Tse-Tung, por volta da década de 1950, os quadrinhos eram utilizados fartamente como veículo de transmissão de campanhas “educativas” (leia-se ideológicas) que continham forte teor moral e cívico, dentro dos planos de projeto de país que se pretendia construir.

Foi na década de 1970 que a Europa acentuou sua produção de histórias em quadrinhos voltada para o apoio escolar. Ao trabalhar os temas escolares de forma lúdica com os quadrinhos, pretendia-se possibilitar um processo de *ensino-aprendizagem* mais agradável, portanto, mais significativo, aos leitores. É a partir

daqui que começa a surgir, cada vez mais intensamente, uma abordagem diretamente relacionada aos conteúdos escolares nas publicações quadrinhísticas.

Outros editores, constatando o sucesso comercial desse tipo de publicação, também se aventuraram na mesma linha, com maior ou menor sucesso, ajudando a firmar, perante o público, o entendimento de que as histórias em quadrinhos podiam ser utilizadas para a transmissão de conteúdos escolares, com resultados bastante satisfatórios. (RAMA; VERGUEIROS, 2005, p. 19)

Ou seja, como houve um grande interesse educacional nas histórias em quadrinhos, as editoras passaram a investir cada vez mais neste segmento, aumentando, assim, as suas vendas e retomando o seu prestígio até então perdido.

Aos pouquinhos, as histórias em quadrinhos foram, timidamente, conquistando seu espaço enquanto proposta pedagógica. Primeiro, começaram apenas ilustrando conteúdos de livros didáticos – antes explicados somente por textos –, porém de forma restrita, visto que os autores não sabiam como seria a reação das “escolas”.

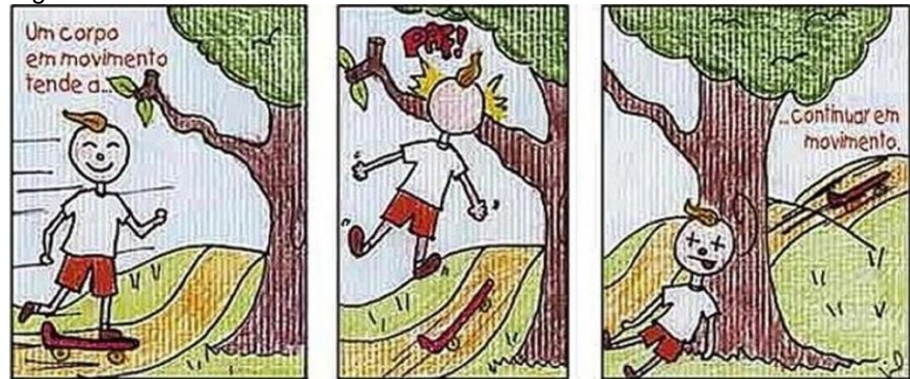
Figura 74 – Conteúdo didático.



Conforme os resultados obtidos foram agradando, as editoras foram ampliando a utilização das histórias em quadrinhos em seus conteúdos, aumentando, também, o destaque a elas oferecido. Apesar de ainda não serem utilizadas em seu potencial máximo, respeitando suas características e sua

linguagem própria, os quadrinhos estão deixando de ser a “figurinha” que torna o livro “bonitinho” e passando a fazer parte do conteúdo didático trabalhado.

Figura 75 – 1ª lei de Newton.



Fonte: newtonerd.nireblog.com/

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/tvmultimedia/imagens/5fisica/2inercia.jpg>

Ainda que esta atividade tenha sido inicialmente vista com estranheza pela sociedade – a começar por aqueles professores que haviam crescido na época em que os malefícios da leitura de quadrinhos faziam parte do senso comum –, a evolução dos tempos funcionou favoravelmente à linguagem das HQ, evidenciando seus benefícios para o ensino e garantindo sua presença no ambiente escolar formal. (RAMA; VERGUEIRO, 2005, p. 21)

Apesar de a iniciativa em trazer as histórias em quadrinhos para dentro do ambiente escolar ter sido muito boa, infelizmente, nem sempre as HQs foram utilizadas da forma mais adequada ao formato e à linguagem característica que apresentam. Um exemplo clássico foi a belíssima publicação conhecida como *Edição Maravilhosa*. Esta série, lançada pela Editora Brasil-América (EBAL) na década de 1950, é uma verdadeira antologia dos desenhistas de histórias em quadrinhos brasileiros. Ao perceberem o tamanho da potencialidade das histórias em quadrinhos, vários autores permitiram o lançamento de algumas de suas obras adaptadas ao formato dos quadrinhos, sequenciadas pelo renomado editor Adolfo Aizen. Um desses autores foi Gilberto Freyre, sociólogo pernambucano, que autorizou que o seu grande clássico, *Casa Grande & Senzala*, fosse adaptado para o formato quadrinhístico.

Figura 76 – Casa grande e senzala.



<http://cdn.nuvemshop.com.br/stores/036/270/products/Untitled-418-320-0.jpg>

Gilberto Freyre foi um grande defensor das histórias em quadrinhos dessa década, mesmo quando a moda era incendiar pilhas de revistas em quadrinhos, incentivadas pelas pesquisas do Dr. Frederic Wertham (JUNIOR, 2006). Inclusive, foi o próprio Gilberto Freyre quem sugeriu ao editor Adolfo Aizen que também adaptasse outras obras brasileiras para as *Edições Maravilhosas*, tais como *O Guarani*, de José de Alencar, publicada na edição número 24. No total, foram publicados cinquenta e três romances nacionais adaptados para o formato das histórias em quadrinhos com grande sucesso (JUNIOR, 2006, p. 75), fora todas as adaptações de histórias internacionais e de manuais didáticos. Apesar da ótima

ideia, a *Edição Maravilhosa* não correspondeu às expectativas. O principal problema é que os adaptadores dos romances não respeitavam justamente a principal característica das histórias em quadrinhos, que é a relação singular entre o texto e a imagem, como exemplificado a seguir com uma página da edição nº 113, intitulada *A Amazônia Misteriosa*.

Figura 77 – Edição Maravilhosa.



http://bing1.mlstatic.com/edicomaravilhosa-n-113-a-amazniamisteriosa-ebal-1955_MLB-F-3846090055_022013.jpg

As histórias continuam textos demasiadamente grandes, transformando as imagens em meras ilustrações, tal qual na época das *Estampas de Épinal*¹². Com o tempo, a queda das vendas se encarregou de por fim a esta obra. Talvez o uso

¹² As *Estampas de Épinal* fazem parte dos primórdios das histórias em quadrinhos. Nascidas na cidade de Épinal, na França, século XIX, tratavam-se de histórias ilustradas em 16 ou 20 quadros que continham uma imagem com um texto logo acima, com a imagem apenas ilustrando o texto, sem interação entre linguagem verbal e linguagem não-verbal.

inadequado das histórias em quadrinhos, neste e em outros casos, tenha sido fruto da inexperiência com o trabalho dos quadrinhos enquanto material educativo.

3.4 Ações governamentais, de novo? Mas, agora, é para incentivar o uso!

Atualmente, muitos países não só incentivam o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula como também possuem documentos elaborados pelos órgãos oficiais de educação para orientar professores quanto à sua utilização, demonstrando, assim, o reconhecimento de sua importância enquanto instrumento didático. Um fator importante que corroborou para a entrada das histórias em quadrinhos nas escolas foi a promulgação da Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1996. Nela, o governo já sinalizava a sua preocupação com a inserção de outras formas de linguagem e manifestações artísticas nos ensinos fundamental e médio:

- Item II do art. 3º da lei diz que a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber “é uma das bases do ensino”;
- Item II do § 1º do art. 36 registra, de forma mais explícita, que, entre as diretrizes para o currículo do ensino médio, está o conhecimento de “formas contemporâneas de linguagem”. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10)

Ainda no ano de 1996, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que funcionariam como referenciais para todas as escolas, públicas e privadas, de ensino fundamental e médio, sobre os conteúdos a serem abordados em cada disciplina e em cada etapa do processo de *ensino-aprendizagem*. Neste ponto, ainda não temos nenhum grande reconhecimento por parte do governo quanto à flexibilidade do uso das histórias em quadrinhos na sala de aula, visto que apenas encontramos referências aos quadrinhos nos PCNs de Artes e de Língua Portuguesa:

Os parâmetros da área de Artes (...) mencionam 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.
Os PCN de língua Portuguesa também mencionam os quadrinhos. No caso do ensino fundamental, existe referência específica à charge e à leitura

crítica que esse gênero demanda. O mesmo texto menciona igualmente as tiras como um dos gêneros a serem usados em sala de aula. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10-11)

Porém, a mudança mais contundente no que se refere a entrada das histórias em quadrinhos na sala de aula se deu após a criação, em 1997, do *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE), que, a partir de 2006 (quase dez anos depois), incluiu vários títulos de quadrinhos no acervo das bibliotecas escolares públicas do país. Mesmo a iniciativa do PNBE tendo sido muito boa, ela ainda é restrita. Só são admitidos, no processo seletivo para escolha das obras a serem compradas pelo governo e distribuídas nas escolas, revistas em quadrinhos que sejam adaptações de obras literárias. Histórias em quadrinhos originais não são aceitas pelo edital

Os últimos anos têm pautado a presença das histórias em quadrinhos na escola, tanto como atividade de leitura quanto em práticas usadas em sala de aula. Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), houve uma gradativa inserção do tema na área educacional brasileira. Mais do que isso: quadrinhos se tornaram política educacional no país. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 7)

Ao analisar o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹³, pude verificar que as pesquisas sobre as histórias em quadrinhos podem, sim, ter uma influência direta no fato de elas só terem entrado no edital do PNBE em 2006, bem como acredito, também, que o fato de a HQ passar a fazer parte do acervo do PNBE pode ter uma influência direta do número de pesquisas sobre a temática dos quadrinhos. Constatamos a presença de 484 trabalhos registrados sobre este assunto até a data da análise. Todas as teses e dissertações defendidas até 1996, ano anterior ao início do PNBE, totalizam 25 trabalhos. Nos anos de 1997 a 1999, o número de trabalhos caiu uniformemente, totalizando, respectivamente, 11, 09 e 07 pesquisas. Porém, nesses três anos, se produziram mais estudos sobre as histórias em quadrinhos do que todos os anos anteriores ao PNBE, somando 27 trabalhos. De 2000 a 2004, o número de pesquisas retomou o crescimento, porém, ainda cauteloso e uniforme, sendo 09 pesquisas em 2000, 11 em 2001, 16 em 2002, 21 em 2003 e 25 trabalhos em 2004, sendo o número de trabalhos deste último ano

¹³ Consulta feita em 20/06/2012, colocando como parâmetro de pesquisa a palavra “quadrinhos” no campo “assunto” do banco de dados da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>).

correspondente ao total de trabalhos concluídos em todos os anos anteriores a 1996. Em 2005, o crescimento do número de pesquisas concluídas já começa a ser considerável, passando para 32 trabalhos. Em 2006, houve um salto de 50% no número de teses e dissertações concluídas, totalizando 48 obras. A partir daí, os números falam por si só: em 2007, foram 44 pesquisas e, nos anos subsequentes, foram 50 pesquisas em 2008, 54 em 2009 e em 2010 e 68 em 2011.

Gráfico 01 – Pesquisa com quadrinhos.



O histórico do PNBE mostra que o edital do ano de 2006, responsável pela seleção das obras que seriam distribuídas para as séries finais do ensino fundamental em 2007, foi o primeiro a trazer critérios para escolha de livros de histórias em quadrinhos, desde que estes se tratassem de clássicos da literatura adaptados, a saber:

Nos livros de imagens e quadrinhos será considerado como critério preponderante a relação texto – imagem e as possibilidades de leitura das narrativas pictóricas. (Edital PNBE 2006. BRASIL, 2006, p. 14)

Ou seja, não é que antes deste edital os avaliadores não quisessem inserir histórias em quadrinhos nos acervos montados. O problema é que as escolhas deveriam obedecer estritamente os critérios adotados pelo Ministério da Educação e, antes do edital de 2006, não existia critério algum que embasasse a escolha de um avaliador por uma obra em quadrinhos, o que tornava a escolha inviável. Como os critérios são feitos para a escolha de obras literárias e, como já vimos no capítulo 1, a história em quadrinhos não é um tipo de literatura, o “jeitinho” encontrado para incluir obras quadrinizadas no edital foi a exigência de que elas fossem obras adaptadas de clássicos da literatura.

Correlacionando os dados do banco de teses e dissertações da CAPES com o histórico do PNBE, podemos criar algumas suposições:

- a) Graças ao aumento significativo do número de pesquisas sobre histórias em quadrinhos publicadas até 2005 e durante 2006, o Ministério da Educação encontrou o embasamento teórico que precisava para inserir livros em quadrinhos em seus acervos com segurança; ou
- b) com o aumento do número de pesquisas na área, os especialistas em educação começaram a pressionar o Ministério da Educação para que o PNBE abrangesse os seus acervos, incluindo as formas contemporâneas de linguagem, como as histórias em quadrinhos e os livros de imagens.

Ou ainda,

- c) coincidência ou não, com os quadrinhos aceitos pelo Ministério da Educação através da LDB em 1996, a discussão acadêmica em torno desta obra tornou-se muito mais corrente (tornando corrente, também, os investimentos dos órgãos de fomento em pesquisas), fazendo com que, cada vez mais, aumentasse o conhecimento científico sobre as influências das histórias em quadrinhos na educação como um todo, independente da área.

Infelizmente, não temos como saber o real motivo da inserção dos quadrinhos nos acervos do PNBE. Porém, independentemente do real motivo, o fato é que, graças ao PNBE, a popularização dos quadrinhos no ambiente escolar aconteceu.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (Inep), órgão governamental, também reforça a importância de se saber trabalhar com outras formas de linguagem em sala de aula. Tal preocupação é demonstrada através do texto explicativo sobre os objetivos do Exame Nacional do Ensino Médio – o Enem, exame esse aplicado aos alunos concluintes do ensino médio que desejam concorrer a uma vaga no ensino superior brasileiro ou apenas testar os seus conhecimentos:

O Enem quer saber até onde vai a sua capacidade para entender as várias formas de linguagem, seja um texto em português, um gráfico, uma tira de histórias em quadrinhos ou fórmulas científicas. Você tem de demonstrar que conhece e entende os códigos verbais e não-verbais. (INEP, 2008 apud VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 12)

Além do Enem, diversos outros processos seletivos trazem, em suas provas, tirinhas, charges e outras formas de utilização das histórias em quadrinhos. É cada vez mais comum encontrarmos o uso da linguagem sequencial em materiais didáticos, *folders* explicativos, campanhas educativas, dentre muitos outros.

Desta forma, percebe-se que, se, antes, a leitura de uma HQ era algo abominável, inaceitável e imoral, hoje a história parece que está mudando. Será a consagração/aceitação das HQs pelas escolas o final desta história ou apenas mais um de vários outros capítulos que estão por vir?

Todavia, devemos estar sempre atentos ao fato de que o uso das histórias em quadrinhos na sala de aula (foto ao lado de uma sala de leitura) sem um planejamento adequado e sem o respeito às suas especificidades pode transformá-las em instrumentos pedagógicos chatos, colocando em risco não só o conteúdo com elas trabalhado, como, também, o próprio prazer da sua leitura.

Figura 78 – Leitura.



Foto: Juliana Monfardini, 2007)

4 OS USOS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO: COMO E POR QUÊ?

Agora que já temos uma noção sobre o que é uma história em quadrinhos e como funciona a sua estrutura, e que também já discutimos o porquê de o estudo sobre as histórias em quadrinhos ser tema de pesquisas na área da educação, vamos (finalmente) falar, neste capítulo, sobre as práticas docentes ao utilizar as histórias em quadrinhos em seu cotidiano. Ou seja, iremos discutir sobre como acontece a reflexão, por parte do professor, do motivo pelo qual ele utiliza as histórias em quadrinhos como um instrumento didático-pedagógico: quais são seus objetivos, seus interesses e sua preocupação com as contribuições que os quadrinhos podem oferecer para o processo de construção de conhecimento de seus alunos. Também discutiremos os modos de fazer, ou seja, como esse professor irá utilizar a história em quadrinhos, em que momento, quais quadrinhos ele irá selecionar e de que forma.

Utilizarei como embasamento teórico para a construção desse conhecimento a concepção de *uso* adotada por Michel de Certeau (2009), que é a de “fazer com”:

Gosto de dar-lhes o nome de *usos*, embora a palavra designe geralmente procedimentos estereotipados recebidos e reproduzidos por um grupo, seus “usos e costumes”. O problema está na ambiguidade da palavra, pois, nesses “usos”, trata-se precisamente de reconhecer “ações” (no sentido militar da palavra) que são a sua formalidade e sua inventividade próprias e que organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo. (CERTEAU, 2009, p. 87-88)

Em outras palavras, para Michel de Certeau, a palavra **uso** vai além de sua forma generalista, que é um verbo de ação, “utilizar algo”. Segundo o autor, a ação do uso é dotada de uma individualidade, visto que cada ser usará coisas de acordo com suas necessidades, peculiaridades e organização. Uma pessoa pode usar um lápis de maneiras diferentes quando primeiro o usa para escrever e depois o usa para prender os cabelos. É o mesmo lápis e que possui a mesma estrutura. Porém, quem determinará a sua funcionalidade, ou seja, o seu uso (ou o que *fazer com* ele) é o indivíduo autor da ação. Fazendo uma relação desse exemplo com o tema do presente estudo, as histórias em quadrinhos seriam o lápis. Elas poderão ser usadas

das formas mais distintas possíveis de acordo com o interesse, a necessidade e a organização de cada professor, como poderemos ver no decorrer deste estudo.

O resultado dessa dissertação foi obtido através das análises dos dados obtidos partindo desses pressupostos teóricos.

4.1 Metodologia

Como já dito, o objetivo principal dessa pesquisa é ampliar a compreensão sobre como e por que os quadrinhos são utilizados na educação. Para isso, a pesquisa se constituiu, basicamente, através de quatro etapas.

Na primeira, defini a forma como se daria a coleta de dados. Optei por fazer uma entrevista semiestruturada, que é um tipo de entrevista onde o entrevistado é deixado livre para falar o que quiser, cabendo ao entrevistador fazer poucas perguntas de forma a estimular a fala do entrevistado. A conversa é sobre o uso dos quadrinhos na prática docente, mas o participante não é interrompido em momento algum de sua fala, mesmo quando, aparentemente, fugir do assunto, visto que, às vezes, é justamente nessa “fuga” que podem surgir os fatos que serão mais enriquecedores para a pesquisa. Como forma de respeitar a privacidade dos participantes (mesmo alguns deles tendo autorizado a divulgação de seus nomes), as entrevistas serão totalmente anônimas e, para garantir isso, o áudio gravado das conversas será transcrito sem identificação. Não foi aplicado nenhum tipo de questionário por escrito aos participantes. A escolha dessa metodologia se justifica pelo fato de que, por tratar a pesquisa de práticas cotidianas, acredito que formulários escritos ou questionários fechados poderiam fazer com que o participante se esquecesse de citar informações que surgem como um estalo durante conversas descontraídas. Dessa forma, como um bate-papo, o assunto flui de forma mais natural, deixando o participante mais à vontade e fazendo com que ele fale e lembre de muitas das suas práticas.

Na segunda parte do trabalho, através de divulgação do tema do estudo em redes sociais, visitas em escolas e cursos e indicações de amigos, fiz um levantamento de possíveis participantes para a pesquisa. O único requisito exigido para participação foi que o docente já tivesse o hábito de utilizar histórias em

quadrinhos em sua prática didática cotidiana, seja ela em escolas, cursos ou em espaços não formais de educação, como igrejas, empresas, ONGs, etc. Não considerei como relevante, nesse momento, outros fatores, como tempo de docência, faixa etária dos alunos, segmentação escolar trabalhada (se é professor de ensino fundamental, médio ou superior), se o professor ainda está exercendo a profissão ou não. Nada disso foi utilizado como restrição para participação na pesquisa. Como a intenção é construir um estudo baseado nas experiências obtidas através do uso dos quadrinhos na educação, todas as formas de educação possíveis deveriam estar contempladas.

No terceiro momento, após o levantamento dos contatos dos possíveis participantes, veio a etapa mais difícil da pesquisa: a fase do convencimento. Eu entrei em contato com todos os professores cadastrados. Muitos deles, inclusive, procuraram a pesquisa por conta própria, pois ouviram falar do tema e acharam interessante. Porém, o interesse desaparecia como mágica na hora de formalizar a entrevista. Praticamente 70% dos voluntários desistiram de participar da pesquisa, mesmo sendo informados que ela seria anônima. Uns utilizaram justificativas como “meu trabalho não vai contribuir para a sua pesquisa” para não participar, alegando que o que faziam não teria valor científico. Outros, simplesmente pararam de responder minhas ligações e *e-mails*. Alguns até aceitaram participar, desde que a conversa não fosse gravada, ou seja, só participariam informalmente. Analisando a reação de alguns docentes, posso sugerir, como hipótese para a não participação na pesquisa, o medo de se submeter a um possível julgamento de valor quanto à sua prática estar certa ou errada. Inclusive, os professores que atuam em escolas públicas, que estão acostumados a receber, com certa frequência, a visita de pesquisadores de diversas universidades, foram os que mais ofereceram resistência quanto à sua participação. Alguns se recusaram até mesmo a ouvir do que se tratava o trabalho. Só de ouvir a palavra “pesquisa”, a expressão facial mudava instantaneamente. Isso me levou à reflexão sobre as práticas de pesquisa científica que estão sendo feitas hoje em dia. O que será que aconteceu para que esses professores, que lidam com turmas com cerca de 30, 40 alunos (às vezes até mais), terem tanto receio ou desinteresse em participar de pesquisas que se propõem a refletir sobre a educação? Parei para imaginar quantas vezes esses professores já escutaram de uma pessoa que jamais colocou o pé em uma sala de aula que o que faziam estava errado. Isso me remeteu a uma passagem de Michel de Certeau, em

seu livro *A invenção do cotidiano*, quando ele fala sobre a figura do perito, que seria um especialista em determinado assunto, frente à realidade prática do conhecimento como forma de hierarquizar socialmente as pessoas de acordo com o local de onde elas falam:

Não podendo ater-se ao que sabe, o perito se pronuncia em nome do lugar que sua especialidade lhe valeu. Assim, ele se inscreve e é inscrito numa ordem comum onde a especialização tem valor de iniciação enquanto regra e prática hierarquizante da economia produtivista. Por ter se submetido com êxito a esta prática iniciática, ele pode, sobre questões estranhas à sua competência técnica, mas não ao poder que por ela se adquire, proferir autoritativamente um discurso que já não é o do saber, mas o da ordem socioeconômica. Fala então como homem ordinário, que pode “receber” autoridade com o saber como se ganha um salário pelo trabalho. Inscreve-se na linguagem comum das práticas onde, aliás, uma superprodução de autoridade implica a sua desvalorização, uma vez que ela é procurada sempre mais com uma soma igual ou inferior de competência. Mas quando ele continua crendo ou dando a crer que age como cientista, confunde o lugar social e o discurso técnico. Toma um pelo outro: ocorre um quiprocó. Desconhece a ordem que representa. Não sabe mais o que diz. Alguns somente depois de terem por muito tempo acreditado falarem como peritos uma linguagem científica acordam do seu sono e se dão conta, de repente, que a certa altura, como o Gato Félix num filme antigo, estão andando em pleno ar, longe do território científico. Reconhecido como científico, seu discurso não passava da linguagem ordinária dos jogos táticos entre poderes econômicos e autoridades simbólicas. (CERTEAU, 2009, p. 64-65)

Talvez, justamente por terem visto, algumas vezes, este tipo de postura por parte dos peritos/pesquisadores, do tipo que só procura a prática para mostrar o quanto a teoria formulada estava certa e a ação do professor, que não possui a mesma sabedoria obtida pela especialização, estava errada, e que minimiza o conhecimento técnico em prol de um saber teórico que o transformaria praticamente em um semideus da Mitologia¹⁴, é que alguns voluntários tenham se recusado a participar. Mas, como disse, isso é somente uma hipótese.

Após esse período de longas conversas de convencimento, onde foi explicado que o presente trabalho não buscava descobrir o certo e o errado, mas, sim as diferentes formas de uso dos quadrinhos na educação, chegamos na quarta e decisiva etapa: a fase das entrevistas, transcrições e análises. Para essa etapa, dei prioridade às entrevistas diferentes. Apesar de parecer longo, o tempo de execução de uma pesquisa de mestrado é, na verdade, bem curto. E, como forma de melhor aproveitar esse tempo, dei prioridade a entrevistar professores de diferentes áreas

¹⁴ Semideus é uma figura mitológica que nasce da união de um deus com uma mortal. Logo, a figura de deus caberia ao orientador, que pega aquele pobre ser, metade divino, metade humano, e o transformará em um cientista. Os mortais seriam, nesse caso, os professores.

de atuação, como forma de enriquecer os dados coletados. Não haveria problema algum em entrevistar dois professores que dessem aula para uma mesma turma, por exemplo, visto que cada um possuiria uma experiência singular. Segundo Jorge Larrosa Bondía, a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece ou o que toca”. (BONDÍA, 2002, p. 21)

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e, de alguma maneira, impossível de ser repetida. (BONDÍA, 2002, p. 27)

Mesmo sendo a experiência vivida por cada professor uma coisa única, eu busco compreender as formas dos diversos usos que os professores fazem dos quadrinhos. Por isso, acredito ser a variedade um fator muito relevante para o resultado final desta análise. Para tanto, busquei professores que não fossem atuantes somente em sala de aulas convencionais, mas que também atuassem em espaços diferenciados seja pelo formato ou pelo público atendido.

Ao final de todo o processo, obtive sete entrevistas. Cada uma delas, sozinha, já é um material de uma riqueza epistemológica sem igual. Em conjunto, formam a essência desse trabalho. Os professores participantes atuam em diferentes áreas da educação (a maioria atua em mais de duas), totalizando 24 áreas, a saber:

Educação infantil (03):

- ensino público de Artes;
- ensino particular generalista;
- projetos de aprendizagem.

Ensino fundamental 1 – 1º ao 5º ano (04):

- ensino público de Artes;
- ensino público generalista;
- ensino público generalista para alunos surdos ou com deficiência auditiva;
- projetos de aprendizagem.

Ensino fundamental 2 – 6º ao 9º ano (03):

- ensino público de Matemática;
- ensino público de Artes;
- ensino particular de Ética e Cidadania.

Ensino Médio (02):

- ensino público de Matemática para curso de formação de professores;
- ensino público de Artes.

Educação de Jovens e Adultos – EJA (01):

- ensino público de Matemática.

Ensino Superior (03):

- ensino público de Didática;
- ensino público de disciplinas pedagógicas;
- ensino público de disciplinas ligadas à saúde e à alimentação.

Educação à Distância – EAD (02):

- ensino público de Matemática para jovens e adultos (EAD/EJA);
- tutoria presencial de Educação Matemática.

Demais áreas (06):

- ensino particular de Espanhol em curso de idiomas;
- ensino particular doméstico de reforço e acompanhamento escolar para alunos com déficit de atenção e hiperatividade (TDAH);
- oficinas de desenho em centros culturais;
- orientação técnica em cursos de desenho;
- oficinas culturais em casas de leitura;
- projeto de extensão de práticas de alimentação saudável.

Para a análise das entrevistas, eu não consegui criar categorias completas, visto que não encontrei uma forma possível de analisar, por exemplo, a prática docente separada dos preceitos teóricos que os professores se baseiam. A prática docente é toda integrada. É o que os cotidianistas¹⁵ chamam de *prácticateoriaprática*¹⁶. A prática apresenta suas questões, que são estudadas e analisadas pela teoria. Então, volta-se à prática para responder às questões anteriores e que de onde, inevitavelmente, novas questões surgirão. Daí, volta-se à teoria. E este é o ciclo sem fim do processo *ensinoaprendizagem*.

¹⁵ Cotidianistas são os pesquisadores que se debruçam sobre as questões do cotidiano da educação, como é o caso da autora que vos escreve.

¹⁶ As pesquisas sobre o cotidiano apontam que certos conceitos não se separam. Então, muitos dos seus autores, principalmente Nilda Alves e Paulo Sgarbi, utilizam o neologismo de escrever as palavras que seriam separadas por hífens através de palavras únicas. Assim, a ideia da continuidade da ação é expressa até pela sua grafia.

4.2 O surgimento do uso

Para melhor entender o motivo pelos quais os professores usam as histórias em quadrinhos em suas aulas, fui analisar a relação pessoal que cada um possuía com este tipo de arte sequencial. Todos os participantes possuem uma coisa em comum: uma presença muito forte dos quadrinhos em sua infância. Essa presença se deu de várias maneiras, sendo a mais predominante através da influência da família. Vejamos algumas falas:

As primeiras memórias que eu tenho são dessa fase que eu tinha menos de 6 anos. De 5 pra 6 anos, eu estava no processo de alfabetização. Minha mãe era assinante de um tal de “Círculo do Livro” e assinava também Turma da Mônica. Então, chegava pelo Correio. Não sei se era toda semana ou quinzenalmente que chegava um pacotinho com as revistas. Era a maior alegria da semana! E a gente tinha coleção, guardava as revistas. Só começou a mandar revista embora quando o volume começava a ficar muito grande, aí o gibi ia ficando velho, ia ficando sujo, aí geralmente mandava embora doando no final do ano, né? Juntava os brinquedos e dava os gibis também. Eu sempre tive assinatura, porque, depois de mim, eu tinha mais duas irmãs. Então, quando eu comecei a ficar maiorzinha, a minha irmã aproveitava muito os gibis. Eu lia também. Aí, quando a caçula, mais pra frente, começou a ler, eu já tinha quase 15 anos. E eu lia os gibis. Adorava!

Eu tinha um tio que lia muito os quadrinhos da Marvel. Quando ele terminava de ler, ele colocava dentro de uma estante. Como ele trabalhava de dia e só chegava de noite, eu pegava as revistas dele e lia escondido, com a ajuda da minha mãe. Isso quando eu comecei a ler, porque, antes de ser alfabetizada, eu ficava folheando as revistas e inventando histórias tudo da minha cabeça. Eu pedia pro meu pai comprar o Almanacão de Férias, o Tio Patinhas e ele sempre me dava de presente. Eu era uma menina que lia Hulk, Thor, Batman (risos).

Na casa dos meus avós paternos tinha um espaço com livros e revistas antigos. Era um espaço fora da casa, como se fosse um quarto, alguma coisa assim. Lá tinha umas estantes com livros que eles não tiveram coragem de jogar fora, de dar ou vender. E era justamente o espaço que eu gostava de ir. Então, eu chegava lá e via muita revista em quadrinhos antiga, Tico-Tico, revistas que não existem mais. Um pouquinho de revistas que eles conseguiram guardar. Depois, meu pai começou a comprar pra mim Disney. Muito quadrinho da Disney que, na minha época, era o que tinha mais. E depois é que eu fui ter contato com os quadrinhos da Turma da Mônica, do Maurício de Sousa, que eu até gostei mais do que dos da Disney, apesar de achar a Disney uma referência importante pra mim. Aí eu tinha uns tios que me davam quadrinho. Minha mãe também me dava muito quadrinho.

Os quadrinhos foram a minha primeira fonte de leitura. Quando eu era criança, meu prazer era passar na biblioteca da escola e pegar os três gibizinhos que eu tinha direito por semana. Quando eu chegava em casa, detonava tudo. Aí, na semana seguinte, eu tinha que renovar e pegava

outra coisa. Então, foi lendo gibi que eu adquiri o hábito da leitura. Se agora eu sou bibliotecária e adquiri o gosto literário foi porque o gibi me deu suporte pra isso.

Essa informação pode ser um indício de que a forte presença das histórias em quadrinhos na infância dos professores seja um facilitador da busca por usá-las em seu cotidiano. Mas não quer dizer que todo mundo que teve forte presença de quadrinhos na infância irá utilizá-los em suas aulas. Tampouco quer dizer que quem não possui essa presença jamais utilizará quadrinhos. Segundo Carlo Ginzburg (2001), indícios são observações de determinados fenômenos que ocorrem de forma recorrente no universo observado que podem dar pistas para esclarecer como/porque/quando tais fenômenos ocorrem. Contudo, os fenômenos que não seguem o padrão observado são tão úteis quanto os que seguem, visto que apontam outras formas de um mesmo fenômeno acontecer. Um exemplo prático, trazendo a teoria de Ginzburg para este estudo, é o fato de que, apesar de todos os professores participantes usarem com frequência os quadrinhos em suas aulas, somente um dos participantes diz ter tido uma relação com os quadrinhos dentro do ambiente escolar na sua infância, adolescência ou até mesmo na vida adulta. Os demais ou não se recordam ou afirmam que os quadrinhos eram mal vistos por seus professores:

Enquanto estudante, rolavam aquelas trocas, um vendo a revista do outro e tal. Mas fora da sala de aula. Não lembro de nenhum professor ter usado como um instrumento, assim, não me lembro. Mas, também, eu estudei numa época que era bem tradicional. Período da década de 70, né? Ensino fundamental. Então, era tudo muito tradicional.

A minha escola não tinha nenhuma relação com os quadrinhos. Nenhuma! A minha relação com os quadrinhos permanecia porque minha mãe, professora, sempre comprou muito quadrinho, né? Meus presentes de natal eram o "Almanacão de Férias". Adorava aquilo. Agora, das minhas professoras... nenhuma. E eu ficava com uma dor de corno porque minha mãe sempre pegava histórias em quadrinhos, apagava o balãozinho pras crianças colocarem o texto ou então dava o texto e as crianças tinham que desenhar. Aí eu sempre pedia pra ela pra fazer essas atividades pra mim, pra ela mimeografar (não era nem xerocar, né?). Eu pedia sempre uma cópia a mais pra ela mimeografar pra eu poder fazer porque minhas professoras NUNCA fizeram. Nunca! Nunca! Nem na faculdade de artes eu estudei sobre história em quadrinhos.

Na minha escola, no começo da alfabetização, não tinha quadrinhos. Pelo menos eu não lembro disso. Eu lia porque eu lia na minha casa, não na escola. Embora eu ache que a minha escola incentivava bastante a leitura, mas era mais de livros da biblioteca, não era bem de gibi.

Eu não posso reclamar da minha escola nesse ponto... Como era um colégio católico, as irmãs tinham que selecionar bem o tipo de leitura. E até nisso o quadrinho ajuda. É uma leitura totalmente inocente, não deturpa nada, pelo contrário, ensina muita coisa. Então, eu tive isso na sala de aula. As professoras não tinham nenhum problema com essa leitura em sala de aula.

Eu me lembro uma vez que eu levei um desses HQs pra escola pra poder compartilhar com meus colegas. O que aconteceu? A professora viu, tomei uma bronca, e ela reteve o meu gibi. E ela só entregou na reunião de pais e mestres pra minha mãe e ainda chamou a atenção dela. Quadrinhos na escola, nem pensar! Tanto é que eu cometi um agravo. Sem saber que estava cometendo, mas cometi um agravo em levar o gibi para sala de aula. Eu me lembro de eu ler quadrinhos, mas eu não me lembro de alguém me ensinar com quadrinhos. Eu não me lembro de nenhuma vez. Pode até ser que tenha havido. Eu não estudava numa escola careta, não! A minha escola tinha muita coisa moderninha, nova, sabe? Aula na varanda... Tinha muitas coisas. Mas não tinha quadrinho. Não me lembro.

Ou seja, o fato de ter tido contato ou não com os quadrinhos ao longo da vida estudantil não pode determinar se esse aluno será, no futuro, um docente que utiliza quadrinhos em suas aulas. Porém, pode ser um indício de que o ambiente escolar não se constitui como fator determinante na formação profissional desse docente.

Uma das formas apontadas por um dos professores participantes como metodologia de inclusão dos quadrinhos na educação foi através do material didático. Porém, a escola não fazia qualquer uso direto deles. Era como se o quadrinho fosse um material extraclasse, onde o aluno lia em casa se tivesse interesse.

No início da década de 80, quando eu era estudante ainda do fundamental, os livros didáticos começaram a vir com tirinhas. Mas eram tirinhas que eram tiradas de jornais. Eram tirinhas já publicadas e que vinham ilustrando uma parte do texto. E isso, na época, eu lembro que foi muito legal porque eu não gostava muito do livro didático em si. Inclusive, eu era um péssimo aluno de História e de Língua Portuguesa porque eu achava maçantes aqueles livros só com textos. E aí, depois, começaram a surgir as tirinhas. Primeiro as ilustrações, depois as tirinhas. Então, um caminho pra mim, que eu percebi na minha vida de estudante, foi através do livro didático. Professor mesmo eu não me lembro de nenhum ter trabalhado com quadrinhos. Nem no nível médio. Era mais mesmo nas publicações e em algumas provas. Inclusive, eu me lembro de ter feito algum vestibular que tinha histórias em quadrinhos e tal.

Neste momento, fiquei intrigada. Se o ambiente escolar realmente não se constitui enquanto um modelo de como deve ser a questão do uso dos quadrinhos como ferramenta pedagógica, de onde surgiu a ideia dos professores participantes

de que isso seria um válido recurso educacional? É melhor ouvir¹⁷ diretamente deles:

Eu acho que o fator decisivo pra eu usar quadrinhos nas minhas aulas foi eu gostar de quadrinhos, né? Eu acho que como eu gostava muito de quadrinhos eu aprendi muito com quadrinhos. E eu acho que isso deve ser interessante pros meus alunos também.

Eu sempre quis que as histórias em quadrinhos fizessem parte da minha educação. Eu até comentei isso com a minha turma outro dia. Eu falei “Pô, eu queria tanto que meus professores fizessem umas coisas diferentes, umas coisas legais pra ver se eu aprendia melhor”, alguma coisa assim do tipo, ou então só curtir mesmo, só fazer as histórias em quadrinhos. E a ideia sempre foi essa. Aquilo que eu achava que seria legal pra mim eu acho que também pode ser legal como uma forma de aprender pros outros. É isso.

Eu uso quadrinhos nas minhas aulas porque eu acho que é uma linguagem atrativa pros jovens e pras crianças. Mas, também, porque eu tenho essa influência da minha própria infância, de ter convivido com quadrinhos, de ter lido quadrinho e de ter tido uma experiência boa com isso. Então, a princípio, tem uma afetividade na escolha da linguagem.

De acordo com os professores, a influência que fez com que eles utilizassem o quadrinho em suas aulas veio do prazer proporcionado por este tipo de contato. Como eles adoram histórias em quadrinhos, para eles foi um movimento natural levá-lo para dentro da sala de aula. E esse prazer dá início ao próximo ponto da nossa conversa.

4.3 O segredo de Tostines

Nos anos 90, uma série de propagandas publicitárias¹⁸ de uma marca de biscoitos ficou famosa por trazer o seguinte slogan: Tostines vende mais porque é fresquinho ou é fresquinho porque vende mais? Demorei alguns anos para entender

¹⁷ Eu sei que você está lendo. Mas, quando lemos, é como se o nosso cérebro fornecesse voz ao texto. Apesar de este trabalho ser escrito, ele trata também sobre a questão da “multisensorialidade” que os quadrinhos provocam. Portanto, sinta-se livre para dar a voz que quiser a mim e aos professores participantes.

¹⁸ Você pode ver a série de propagandas que utilizavam esse bordão através dos seguintes links: <http://www.youtube.com/watch?v=tJ-BKu-WUEk>, <http://www.youtube.com/watch?v=utinsxjoQ0Y>, <http://www.youtube.com/watch?v=G4T3SNSvpqk>, <http://www.youtube.com/watch?v=Uwo7tLKRUTg>, http://www.youtube.com/watch?v=9KObp-YY_x0

que ele era fresquinho porque tinha conservantes, mas isso não vem ao caso. O que realmente importa nisso é a essência do comercial, ou, como eu prefiro chamar, a teoria do segredo de Tostines. Os alunos gostam de ter os quadrinhos como parte de seu processo educacional porque o professor ensina com prazer ou o professor gosta de ensinar com quadrinhos porque os alunos aprendem com prazer? Eu diria que a teoria do segredo de Tostines consiste na observação de fenômenos cíclicos para buscar uma compreensão do elo responsável pela manutenção da continuidade do fenômeno. No caso do biscoito, o elo era o conservante que mantinha o biscoito fresquinho, logo, mais gostoso, fazendo com que ele vendesse mais que os outros. No caso dos quadrinhos, ao analisar a fala dos professores participantes, percebi o indício de que o elo pode ser o prazer. Quando o professor ensina com prazer, o conteúdo fica mais agradável para o aluno. Quando o aluno sente prazer em aprender, o professor se sente mais motivado e profissionalmente realizado, fazendo com que ele sinta mais prazer em ensinar. E, como o quadrinho é criado, a princípio, para ser um meio de entretenimento, ele pode ser um facilitador na obtenção desse prazer.

Ao narrarem quais as atividades que mais gostavam de fazer com os alunos, todos os professores participantes foram unânimes em um ponto da conversa: independente da atividade feita, a escolha dos professores foi justificada pelo prazer que os alunos sentiam em realizar aquela atividade.

A minha atividade favorita? Eu acho que a do quebra-cabeça. Eu apagava os diálogos dos balões e colocava em outra folha, pra eles recortarem e colar. Era a que eles mais gostavam porque aí o texto já estava pronto, né? (Risos) Não precisava escrever, já estava pronto e eles tinham que pensar mesmo. Era quase que como uma brincadeira, onde se encaixavam os diálogos. Enfim, eu acho que de tudo, não sei se porque era mais fácil do que ter que escrever e tal, mas eles gostavam muito dessa atividade. Eu gostava muito e também me divertia e brincava. Era mais divertido. Até porque você lê e às vezes tem uns absurdos no meio do texto. Num balãozinho a pessoa perguntou uma coisa e no outro eles botavam uma coisa que não tinha nada a ver com a pergunta. Aí fica até engraçado! “Como é que você responde isso se o fulano perguntou outra coisa?” e tal. Eles mesmos viam essa coisa engraçada, e eu acho que... não sei! Era divertido pra todo mundo.

Por exemplo, os quadrinhos do Calvin falando mal da Matemática geralmente já chamam a atenção. Os alunos se colocam na posição do Calvin. Então, esse é que dá, assim, um caldo, uma discussão muito grande. Em qualquer nível: pra criança, pra quem ta fazendo curso normal... Geralmente dá um caldo e é engraçado, eles gostam mais. Também, de repente, por ser um personagem mais ou menos conhecido. Não sei se isso tem uma certa influência, mas é a atividade que eu mais gosto de fazer com eles.

As atividades de interpretação de histórias em quadrinhos eram as que eu mais gostava de fazer com eles porque fluía legal. Eu acho que prendia mais do que se eles elaborarem textos ou simplesmente fizessem outras atividades. Eu acho que a leitura com interpretação era o mais legal.

Um ponto que eu achava seria recorrente na fala dos professores participantes antes de ir ao encontro deles era a questão da facilitação do processo *ensinoaprendizagem*. Para mim, essa seria a resposta número um para a pergunta “por que você usa quadrinhos nas suas aulas?”. Não foi a resposta mais comum. Mesmo não sendo tão recorrentes quanto eu imaginava, essas falas apareceram ao longo da conversa.

Eu acho que um ponto que, pra mim, era bem claro era o interesse dos alunos. Eles gostavam muito mais de uma história em quadrinhos do que quando não era quadrinho, o texto, só pelo próprio gosto da coisa. Mas uma coisa que os quadrinhos me ajudavam muito, principalmente no caso dos surdos, era porque tem as pistas visuais. Eles olham pra história e conseguem entender alguns elementos por conta das imagens que num texto, quando é só o texto, eles não tinham esse apoio pra tentar entender o contexto. Então, às vezes, aparecia uma palavra que eles não sabiam o significado, mas tinha um desenho, alguma coisa que, olhando, eles conseguiam inferir um significado pra aquilo, né?

Eu acho que os quadrinhos têm um potencial muito grande porque eles reúnem/articulam linguagens. Quer dizer, nós temos o texto ali, presente, temos a imagem, a sequência de imagens, e a própria estrutura narrativa dos quadrinhos. Eu acho que elas facilitam você a trabalhar qualquer conteúdo.

A pesquisa com os professores participantes veio me ensinar, entre outras coisas, que esse processo *ensinoaprendizagem* não é um caminho. É um resultado (contínuo, mas ainda assim um resultado) obtido através da conjugação de diversos outros fatores presente no cotidiano de uma sala de aula, como, por exemplo, a criação e manutenção de uma relação *professoraluno*. Quase todos os professores responderam à pergunta anterior sobre o porquê do uso dizendo que o interesse dos alunos aumentava consideravelmente quando eles apresentavam algum tipo de história em quadrinhos ao longo da aula. Inclusive, alguns narravam suas histórias com um brilho no olhar típico de quem demonstra muita paixão pelo o que está falando.

Foi ano passado, no Jacarezinho, que eu passei o filme Wall-E¹⁹ pra eles. Eles curtiram a beça. Aí eu pedi pra eles um super-herói que tivesse os poderes dos “erres”, dos sete erres: Reciclar, Reutilizar... todos os erres. E aí eu tentei criar esse super-herói com eles. Aí veio novamente o “Ah, eu não sei desenhar”. Aí eu fui, expliquei e tal, como é que se fazia e fiz um super-herói e cada poder desse super-herói estava embutido em cada parte do corpo desse super-herói. Eles curtiram a beça e foi uma forma que eu consegui de atrair.

Na questão da formação de professores, eu acho que é muito importante o uso dos quadrinhos. Primeiro que as alunas têm aquela coisa do medo da Matemática, né? Então é uma forma de quebrar esse gelo e mostrar que a Matemática pode ser mais interessante. E elas, de repente, se empolgam e podem vir a usar os quadrinhos quando elas forem dar aula.

Então os alunos têm esse medo. Imagina só: seis tempos de Matemática! “Ah, eu odeio Matemática”. Artes, só tem dois. Educação Física só tem dois. Pô, Matemática tem seis! Então, eles já esperam um professor de Matemática chato, que vai dar matéria difícil, eles já esperam isso tudo de ruim. Então, é uma forma quando você entra “brincando”, de certa forma, “lh, é... acho que vai ser diferente”. Eles já ficam mais calmos, mais tranquilos... Quebra um pouco aquela coisa da primeira aula de Matemática com professor novo, aquele desafio, aquela tensão. Eles ficam mais abertos, eles curtem mais e tal.

Eu tinha um aluno com déficit de aprendizagem e hiperatividade. Então, eu tinha que conseguir uma maneira de fazê-lo melhorar as notas, já que ele estava prestes a perder o ano. Ao mesmo tempo, manter a atenção dele, fazer ele se esforçar e ensinar o que ele tinha dificuldade. E eu consegui! No final, ele passou com 80% das notas. (...) Não sei se você já teve contato com crianças com TDAH. Eles são agitados. Eles precisam muito de carinho e eles não conseguem manter o foco por muito tempo. E a maneira que eu encontrei de manter o foco dele por mais tempo possível dentro de uma atividade foi justamente com a história em quadrinhos. Porque, querendo ou não, era algo que ele gostava, né? Isso me facilitou 90%.

Geralmente, quando você entra na sala, está aquela balbúrdia, todo mundo falando ao mesmo tempo, entre um professor e outro. E eu vejo que, muitas vezes, o pessoal entra, bate no quadro, grita pra começar a fazer alguma coisa, pra pedir o silêncio pra poder começar a conversar. Eu já entro desenhando. Entro, cumprimento rapidamente e já vou fazendo os desenhos no quadro. Aí gera uma curiosidade. E aí eles já querem saber o que é aquilo. Às vezes eu não faço nem o desenho completo. Faço uma parte do desenho e fico perguntando “o que é isso?”. Gera uma outra dinâmica na sala. E aí eu começo a conversar.

O quadrinho, pra mim, tem uma função que não é inicialmente da comicidade, da informalidade. Ele toca o sujeito em algum ponto que ele se concentra a partir dali. Então, se você está numa aula, depois de 20 minutos você começa a abstrair. Então, você já traz um quadrinho com alguma coisa que toca. Aí o aluno fica meio assim e a aula volta a fazer tensão. A gente volta a dar continuidade.

Eu estava buscando formas de obrigar meus alunos a ler. Eu tinha uma estante só com os livrinhos deles. Era uma minibiblioteca que eu montei pra

¹⁹ Wall-E é um filme de animação feito em 2008 pela produtora Pixar Animation Studios. Dirigido por Andrew Stanton, o filme se passa em um futuro distante e a história é sobre as aventuras de um robzinho chamado Wall-E, construído pra a limpar o planeta Terra que foi totalmente coberto pelo lixo produzido pelos humanos.

eles. Então, teve um dia que eu disse “hoje eu não vou trazer nenhum livro. Vocês não vão ler só o livro que eu quero que vocês leiam. Vamos lá na estante de livros da minibiblioteca que eu montei e a gente vai escolher um livro para lermos juntos”. E eles escolheram justamente uma revistinha em quadrinhos do Tio Patinhas. Eu falei “tá bom, mas não precisa ler ela inteira porque ela é muito grande. Lê só umas duas histórias maiores dessas”, e apontei as histórias para eles. Eles leram o gibi inteiro! Aí eu falei “Ah, descobri!”, “peguei vocês!”.

Eu participei de uma reunião de ensino fundamental 1 com as professoras da escola e com a coordenadora pedagógica em que a coordenadora pedagógica fazia o seguinte alarme às professoras: “As crianças não estão sabendo interpretar. Você dá aquelas três tirinhas do gibi, que antes mesmo quem não soubesse ler conseguia fazer a interpretação, as crianças de hoje não estão sabendo. Mas isso está-me preocupando muito. A gente vai ter que obrigá-los a lerem histórias em quadrinhos e vocês vão ter que trabalhar com essas tirinhas”. Aí, ela saiu perguntando pras professoras porque elas não utilizavam mais a história em quadrinhos como uma forma de ensino-aprendizagem. E aí eu também fiquei muito preocupada e levei várias tirinhas e etc. E, realmente, o que ela tinha comentado era fato. Eu fui com uma blusa da Mafalda para a escola que eu estou trabalhando atualmente. Crianças que estão no 4º ano nunca viram e nem ouviram falar da Mafalda. Nunca viram um quadrinho da Mafalda! E aí eu, muito preocupada com isso, sempre trabalho história em quadrinhos pra dar uma contextualização, tentando transmitir a mensagem, fazendo um trabalho de interpretação mesmo.

Na escola onde eu trabalho, existe, no corredor, uns bolsos onde eles colocam os quadrinhos ali. Então, a criança não tem um sistema de empréstimo. Quando ela quer, quando ela tem um tempo livre, no recreio, enfim... Faltou um professor... Eles vão lá e pegam à vontade. É livre. Então, em uma das atividades trabalhando a questão da imagem, da produção e da criação, eu disse que eles poderiam usar várias formas de linguagem. Eu disse “Ah, vocês também podem fazer em forma de quadrinho, de música, de mímica... as formas que vocês quiserem”. Então, eles começaram, por conta dessa apropriação com os quadrinhos, a produzir as histórias que eles queriam contar no formato dos quadrinhos. Dentro da lógica dos quadrinhos. E foi assim que começou. Não fui eu que falei “Ah, hoje eu vou trabalhar quadrinhos”. Não! Foi uma ideia que partiu deles e eu achei bacana por conta do projeto da escola.

Em alguns dos casos narrados pelos professores participantes, o interesse pelos quadrinhos na educação não surgiu através de uma proposta do professor. Uma narrativa mostra que trabalhar com quadrinhos foi uma solicitação da escola e outros dois relatos contam que o professor participante identificou essa vontade latente nos alunos.

Isso pode ser um indício de que é preciso estar atento a tudo o que ocorre no ambiente escolar e de que o professor precisa estar sempre preparado para abrir mão de seus planos iniciais, quando julgar necessário, em prol dessa relação *professoraluno*. Nem sempre a escolha de um quadrinho como recurso pedagógico será a melhor decisão, afinal de contas, quando o assunto é a educação...

4.4 Nem tudo é um mar de rosas

Apesar de parecer que as histórias em quadrinhos são a melhor invenção do universo para a educação, melhor até do que a criação do Google²⁰, não se iluda. Nenhum tipo de linguagem sozinha é capaz de salvar a educação. Muito pelo contrário. Quanto maior for a variedade de experiências oferecidas ao longo do processo *ensinoaprendizagem*, maior será o seu sucesso. As histórias em quadrinhos são apenas mais um tipo de linguagem, mais uma opção de recurso educacional.

Os professores participantes, mesmo gostando muito de trabalhar com quadrinhos, admitem que nem sempre isso é possível. Essa não possibilidade se dá por diversos fatores, sendo o mais citado nas entrevistas a questão do tempo. Dependendo da atividade, trabalhar em sala com uma história em quadrinhos requer um tempo que, muitas vezes, o professor não tem:

O grande problema da minha disciplina é que são dois tempos por semana. Então, assim, são 50 minutos explicando o que é pra fazer. Daí eu tenho, mais ou menos, uns 40, 30 minutos pra execução da atividade, que eles não vão conseguir terminar o quadrinho. Quando eu retorno com o quadrinho na outra semana para eles darem continuidade, aquilo já se perdeu.

Em um congresso você tem, sei lá, 30 minutos para falar. No quadrinho, eu preciso de mais tempo para trabalhar o quadrinho e a relação dele com o que eu to trabalhando naquela fala ou naquela aula. Quer dizer, a mensagem dele é rapidinha, é instantânea. A pessoa lê o quadrinho e ri ou lê o quadrinho e se localiza ali. Mas a relação dele com meu conteúdo, ela demanda um pouquinho. E em palestras isso não funciona bem. Até porque eu não tenho esse tempo com o público. Eu tenho que dizer rapidinho o que eu descobri ou o que eu conheci ou o que eu falei ou vou falar de importante naquele contexto daquele congresso. Então, geralmente não é um lugar onde eu uso.

Por exemplo, Nutrição para Educação Física é uma disciplina de 45 horas que você tem que dar somente de alimentação. Esse aluno não vai ter outro lugar pra falar de alimentação além dessa disciplina. Então, tudo o que você acha que o sujeito de Educação Física precisa saber sobre alimentação

²⁰ Caso você tenha acabado de acordar de um coma que durou mais ou menos os últimos dez anos, eu vou te atualizar. O Google é um site de buscas na internet que revolucionou a forma de as pessoas lidarem com o conhecimento. Absolutamente TUDO o que você quiser saber está no Google. Lá você encontra a previsão do tempo de agora (ou para daqui há uma semana, se preferir) de uma cidadezinha no interior do Afeganistão, receitas de qualquer prato culinário, como fazer bombas caseiras, todo o tipo possível e inimaginável de pornografias e etc. Caso tenha ficado curioso, digite www.google.com na barra de endereços de seu navegador. Não sabe o que é navegador ou barra de endereços? Entra no Google que ele te ensina.

you só tem essa carga horária. E aí, o que acontece? Fica sobrecarregado porque é muito conteúdo e nem todo conteúdo combina com o material que eu tenho de quadrinhos. Não tinha tempo pra sair daquele conteúdo porque, no final, eu tinha que dar uma prova e ela tinha que passar por aquele conteúdo.

Além do problema da falta de tempo suficiente para executar certos tipos de atividades, esta última fala também aponta outro fator complicador para o uso dos quadrinhos na educação citado nas conversas: a dificuldade de encontrar histórias em quadrinhos que se adaptem à temática pretendida. Então, nesses casos, os professores participantes preferem não utilizar qualquer conteúdo em quadrinhos a fazê-lo de forma inadequada.

Hoje tem mais facilidade, mas mesmo assim é uma garimpagem boa você selecionar, né? Vamos falar de quê? Vamos ver alguma coisa que tem a ver. Dá um certo trabalho e às vezes você não consegue achar. Tem tema que você procura alguma coisa e não acha. Então deixa para o próximo tema, não tem como.

Eu tinha uma dificuldade em usar com as matérias exatas, tipo Matemática e Ciências, porque você não acha muito essas temáticas em história em quadrinhos. É mais difícil. Mas até de História eu consegui, porque tem uma seção de quadrinhos que o Maurício de Sousa lançou sobre a História do Brasil. Pra mim foi bem bacana. Foi bem interessante.

Aí o problema maior nem é o conteúdo da matéria a ser dado, é mais você não ter um quadrinho que corresponda à sua necessidade da estratégia pedagógica que você escolheu. Quadrinhos eu nem sempre tenho acesso, mas eles aparecem. Vêm de jornal, de revistas, de livros. Mas, ultimamente, eu tenho tido mais. E aí, como eu procuro mais, eu acabo tendo mais quadrinhos pra poder trabalhar. Aí eu vou fazendo um banquinho de dados e fica muito mais fácil quando eu quero, porque eu já tenho ali. Aí, é só lançar no texto, na prova ou aonde quer que eu precise. Então, fica muito mais tranquilo.

A preocupação dos professores participantes com a adequação da proposta de atividade ao uso dos quadrinhos é mais um indício de que é necessário um cuidado muito grande ao utilizá-los como recurso pedagógico. Como já dito anteriormente, os quadrinhos são feitos para entretenimento, a princípio, espontâneo. E, mesmo que ele tenha sido criado com o objetivo de ensinar alguma coisa, como é o caso dos manuais didáticos, a proposta é fazê-lo de forma leve e preservando essa espontaneidade. Em um bom manual para ensinar como combater à dengue, por exemplo, provavelmente encontraremos uma situação-problema: uma família ou um grupo de pessoas passarão por alguma situação onde, no decorrer da história, executarão as ações de combate e prevenção à dengue, tal

como evitar água parada, etc. Neste caso, dependendo da intencionalidade artística do autor, esse quadrinho em forma de manual poderá ser mais ou menos eficaz, visto que, como já vimos em capítulos anteriores, quanto maior o envolvimento do leitor com a história, maior é a chance de ele se apropriar daquele conteúdo. Da mesma forma, caso o professor utilize o quadrinho em suas aulas sem uma preocupação ética e estética, ele poderá se tornar ineficiente, assim como qualquer outro recurso pedagógico. Até porque, assim como nem todo professor gosta de utilizar quadrinhos para ensinar, não são todos os alunos que gostam de histórias em quadrinhos para aprender. E o docente precisa ter sensibilidade para perceber isso.

Eu só trabalho quadrinhos quando o aluno está realmente interessado em fazer. Já teve casos de eu estar trabalhando um quadrinho em sala de aula e eles não terem o menor interesse nisso. Aí, eu tive que passar para uma outra coisa. Eu trabalhei com outras linguagens, né? Colagem e outras coisas

Quando eu me encantei pelos quadrinhos e resolvi trabalhar com eles em sala de aula, é importante também que esse processo de apresentação para os alunos, de certa forma, trouxesse eles pra atividade. Então, desde o início, seja qual for a linguagem que vai ser utilizada, seja um quadrinho, seja o cinema, qualquer outra coisa, você tem um pouco que fazer um processo de apresentação e tal. É uma negociação com o aluno, mas é uma negociação que você também vai mostrando porque a estratégia de trabalhar com aquilo e tal. Nem sempre dá certo, tem alunos que não gostam. Algumas turmas gostam muito. Então, não é uma fórmula que dá certo sempre.

Quando eu vou fazer uma oficina, eu mostro mais da estrutura de criação do personagem, falo um pouco da linguagem, etc. Claro que, com isso, eu vou criando um ambiente propício até chegar o momento da atividade. Agora, isso é um processo de coquista também. Como tudo na sala de aula, o professor hoje tem que tentar trazer o aluno pras atividades. Agora, percebendo se é interessante ou não, tendo acessibilidade, as vezes, de abrir mão da sua prática pra aderir a uma proposta do aluno. Enfim, não se trata de prescrever quadrinho o tempo todo. Não se trata, também, de você ver no quadrinho a salvação da escola, porque isso não é possível com linguagem nenhuma. Mas é de você trazer essa proposta como mais uma proposta.

Além de todos esses fatores já mencionados que dificultariam o uso dos quadrinhos na educação, o mais complexo é justamente o maior paradoxo da educação: o preconceito. Sim, o preconceito, que é um juízo preconcebido baseado na falta de conhecimento sobre determinada coisa, é muito presente nos ambientes educacionais. Principalmente por parte daqueles que, teoricamente, são os responsáveis por guiar o processo *ensinoaprendizagem*: os próprios professores.

Durante as conversas, alguns dos professores participantes alegaram que sofrem preconceito dos colegas por usarem quadrinhos em suas aulas, ouvindo críticas em tom pejorativo que o que fazem é uma brincadeira²¹.

Talvez tenha tido alguns momentos em que o uso do quadrinho foi indevido. Pode ter sido um uso indevido no sentido de eu não poder botar isso na ementa nem na estratégia e, as vezes, isso não ser uma coisa assim bem vista, né? Porque é como se você estivesse brincando. Por exemplo, na Educação Física, a gente já tinha um estigma, porque o campus da Educação Física era um sítio, praticamente. Ele tinha piscina, tinha quadra, tinha tudo. E a gente fazia ali dentro festa, evento e era tudo muito legal. E aí eu ia botar quadrinho ainda. Uma vez me disseram “Pô, você está brincando de dar aula, né? Você não está dando aula!”. Então, eu recebia um estigma de ser recreativa demais. O indevidamente é nesse sentido.

Eu acho que a história em quadrinhos é utilizada por pessoas que estão sabendo usar. Porque ela não é fácil de usar. Não é fácil de usar! Mas, quando a gente mostra a história em quadrinhos, a gente se mistura um pouco com a pessoa que não está a fim de fazer porra nenhuma, entendeu? Por que “Ah, história em quadrinhos?”, “Você está brincando, né?”, “Você está brincando de dar aula”. Legal, né? Então eu acho que tem esse stress aí e que ele é sutil. E que a diferença é simbólica e cultural. Porque não está na norma, nem na moral, nem em uma lei. Como é que você vai dizer que está usando quadrinhos e que está tendo uma funcionalidade ou que não está tendo, né?

Além do olhar reprovador dos colegas de profissão, os professores participantes também comentaram que os próprios alunos possuem algum tipo de preconceito relacionado às histórias em quadrinhos. Uma das situações narradas diz respeito ao fato de os alunos não conseguirem atingir o que eles consideram como um quadrinho de qualidade. De acordo com os professores participantes, a questão do desenho é um grande impeditivo para se trabalhar o quadrinho enquanto criação artística e autoral. Os alunos não conseguem imitar os traços dos quadrinhos que eles consideram legais e julgam o seu trabalho como sendo de qualidade inferior, fazendo com que o prazer pela realização da atividade desapareça.

Engraçado que quando eu comento de fazer história em quadrinhos, tanto na educação infantil quanto no ensino médio, eles sempre reclamam. Sempre reclamam e são as mesmas reclamações: “Ah, eu não sei desenhar”, “Ah, dá muito trabalho”, “Ah, tem que pensar muito”... São sempre as mesmas reclamações. Eles não gostam de desenhar. Eles não conseguem atingir aquele padrão que eles têm em mente de história em quadrinhos. Aí eu sempre levo um quadrinho novo, que roda muito na internet, que é aquele de palitinho. Sempre levo pra mostrar pra eles que o importante é a ideia, não é o desenho em si. Muitos sempre me pedem pra

²¹ Mal sabem eles dos benefícios que a brincadeira traz pra educação. Mas esse não é o tema deste estudo.

deixar só o texto, a maioria gosta muito de fazer os diálogos, de criar o texto, de criar os diálogos. A maioria gosta dessa parte. Já o desenho... Não é nem que eles não querem. É porque eles acham, na cabeça deles, que eles não conseguem atingir aquele padrão. Então eles rejeitam muito a questão do desenho.

Uma forma um tanto quanto inusitada de preconceito por parte dos alunos é em relação à infantilização do quadrinho. Digo que esta forma é inusitada porque este relato não veio de um professor participante que leciona para o nível superior ou ensino médio. Veio justamente de um participante que dá aula para o ensino fundamental 1, onde as crianças possuem, em geral, de 6 a 12 anos.

As crianças de 8 anos dizem que Turma da Mônica é coisa pra criança! Aí você demonstra os outros superheróis, “eu não sei desenhar”. Aí tem sempre uma desculpa pra não se trabalhar.

Por tudo isso, é necessário uma atenção do professor no que tange às dimensões éticas e estéticas na hora de organizar uma atividade em quadrinhos. Não é só usar o quadrinho por usar (embora muitas vezes isso também possa dar certo). Observando as entrevistas, percebi que todos os professores participantes demonstraram grande preocupação com a questão do...

4.5 Planejamento

Seja de forma consciente ou não, os professores participantes se mostraram muito preocupados com a questão da organização de suas atividades que irão envolver histórias em quadrinhos. De acordo com as narrativas obtidas, essa preocupação contempla a dimensão ética, visto que eles demonstram grande comprometimento com os benefícios que aquela atividade poderá trazer para os seus alunos, bem como a dimensão estética, visto que muitos deles declararam gastar bastante tempo procurando tirinhas que se adequem ao objetivo daquela aula ou estudando conteúdos de forma a adaptá-los para receber uma atividade de criação de quadrinhos.

Sou muito desorganizada (risos)! Não sei se eu tenho um processo. Eu geralmente escolho pelo vocabulário e pelo tamanho da história. Tem uma

coleção que saiu (e parou de sair, não sei se eles continuaram), que era “Uma História por Página”. Eu gostava muito dessa Turma da Mônica porque, principalmente para os surdos, ela tinha um vocabulário reduzido. E não parece – quer dizer, parece! Se parar pra ler com atenção parece –, mas, nas histórias em quadrinhos, os diálogos não são simples! Tem coisas extremamente complexas, do ponto de vista gramatical, pra você trabalhar com os alunos do ensino fundamental, no caso dos surdos, por exemplo. Então eu escolhia as histórias menores pra que a gente pudesse desmembrar melhor, detalhar melhor este tipo de explicação. Então, eu gostava muito dessa revista. Eu escolhia por ser uma página só. (...) Então, a minha escolha das atividades era assim: o que ele podia entender, pensando nos surdos. Pensando nos ouvintes, tinha que ser uma história divertida. O vocabulário já não era uma preocupação tão grande, como era para os surdos, né? E aí eu buscava assim: se as imagens me ajudavam pra compreensão daquela história e se o vocabulário era um vocabulário acessível naquele momento para aquele grupo. Só isso! E variar um pouco as histórias também, né? Porque você usar sempre as mesmas não dá! Tem que ser cada vez uma história diferente. Eu sempre estava comprando revistinha nova pra ver “ah, dessa daqui eu posso aproveitar”. Às vezes, você comprava uma revistinha inteira pra aproveitar uma história só, porque as outras eram muito complexas ou muito longas e não dava pra usar.

É uma garimpagem, né? Você tem que procurar. Hoje, graças à internet, a gente tem uma facilidade maior. Então, se não fosse a internet, a gente ia ter que ficar procurando em livros, revistas, jornais. Eu me lembro de que, antigamente, eu guardava as tirinhas legais que vinham em jornais de domingo, que eram os que vinham com mais tirinhas. Principalmente o Jornal do Brasil e O Globo. Aí a gente guardava as tirinhas mais legais. Hoje em dia, você tem facilidade, né? Você coloca lá [no site de buscas] “tirinhas do Calvin”, “tirinhas da Mafalda” e aparece tudo. Hoje tem mais facilidade, mas mesmo assim é uma garimpagem boa, você selecionar, né? Vamos falar de quê? Vamos ver alguma coisa que tem a ver.

A minha escolha era baseada de acordo com a temática do quadrinho. Por exemplo, se eu via uma conjugação de um verbo que estava na hora do meu aluno trabalhar numa tirinha da Turma da Mônica ou numa tirinha do Tio Patinhas, era essa que eu ia usar. Ou um substantivo ou alguma coisa assim. Então, eu ia muito pela temática. Por exemplo, em ciências sociais, ele estava estudando higiene. Então, eu usei muita coisa do Cascão para trabalhar o asseio e a higiene dele. Era sempre com base no que ele estava estudando que eu procurava buscar as coisas.

Bom, eu nunca parei pra pensar nisso, na verdade (risos). Mas eu fico pensando em uma forma em que eles possam criar sentido para aquilo que eles estão fazendo. E, não sei se estou certa, não sei se o caminho é esse, mas eu acho que, conforme eles produzam algum trabalho, pelo menos vai fazê-los pensar sobre aquilo. Ninguém tem como fazer alguma coisa se não pensar no que está fazendo. Eu penso assim: eles têm que produzir alguma coisa. Eles não podem sair da sala assim. Vou pular pra outra turma com a sensação de que ficou algo vago. Então, eu penso muito nisso, que tudo aquilo que a gente conversa em sala produza algum sentido e que eu também não chegue só para orientar uma atividade, mas, também, fazer com que eles participem dessas atividades.

Geralmente, quando eu vou fazer algum trabalho com a escola, meu processo é o seguinte: é estudar o conteúdo antes de entrar em sala de aula. Eu vou ler sobre aquele tema. Vou ler bastante sobre aquilo. Aí, uso a internet, uso as referências que eu tenho a mão. Uso internet, uso livros também, porque eu gosto muito de ler. Recorro às referências mais importantes daquela área, procuro ter um conhecimento daquele assunto,

né? E depois eu organizo as atividades que vou fazer. Eu preciso, pra isso, primeiro conhecer a turma. Eu tenho que saber o tipo de turma, a faixa etária. Se é uma turma que eu já conheço, as especificidades de cada aluno, o que eu posso trabalhar com cada um. Eu penso naquele que é mais disperso e naquele que é mais concentrado. E, aí, como é que vou fazê-los participar de uma maneira legal. Então, tem essa organização. Depois eu penso na estrutura do que eu vou fazer. Se vou fazer uma história em quadrinhos com eles, então apresento a linguagem, dissecó a linguagem, mostro o que é cada coisa dentro do quadrinho e, uma vez eles tendo conhecido isso, a gente começa o processo criativo junto com os alunos.

Analisando as falas dos professores participantes que disseram não ter intencionalidades quando usavam os quadrinhos em suas aulas, fiquei intrigada. Como esses professores achavam que não tinham um planejamento ou uma intenção de uso se eles sabiam como usavam, por que usavam e os resultados obtidos através do uso? Isso aponta para um indício de que a questão do uso dos quadrinhos na educação é tão pouco discutida e difundida nos ambientes educacionais que os professores o fazem talvez por um instinto.

Eu uso em sala e funciona. Então, vou continuar fazendo.

Eles possuem uma noção de que os quadrinhos e a educação formam uma boa parceria, mas não possuem um conhecimento aprofundado pelo assunto ocasionado talvez justamente por causa do preconceito e da falta de discussão/reflexão sobre o assunto. Isso fica claro na fala a seguir:

O meu uso não era um uso intencional. Quando você veio falar pra mim que estava fazendo um estudo sobre isso eu achei o maior barato, achei do cacete, porque eu nunca parei pra pensar nisso. Quer dizer, falando na entrevista, contando, conversando com você, muita coisa agora caiu a ficha porque eu nem pensava que isso era uma estratégia de ensino.

Ou seja, será esse mais um mistério a ser solucionado pela teoria do segredo de Tostines? Se não discutirmos o assunto, não será gerado conhecimento sobre os quadrinhos na educação. Não gerando conhecimento, o preconceito ganhará fora. O preconceito surgindo, os professores poderão ficar constrangidos de iniciar uma discussão sobre o assunto. Para mim, não restam dúvidas de que o elo dessa cadeia é o conhecimento (ou a falta dele) sobre as potencialidades dos quadrinhos na educação e a divulgação destes através dos meios oficiais. Mais uma vez, ressalto que o ponto central não é a questão de prescrever o uso dos quadrinhos

como um médico prescreve uma medicação a um paciente. É necessário, apenas, mostrar que essa opção existe e que, se for feita com os cuidados necessários a qualquer outro tipo de linguagem, existe uma real possibilidade de êxito.

4.6 Efeito borboleta

A Teoria do Caos talvez seja um dos estudos da Física mais presentes em nosso cotidiano. Sua ideia central é que uma aparente insignificante mudança no início de um evento qualquer pode trazer consequências completamente desconhecidas no futuro. Por conta disso, alguns fenômenos seriam imprevisíveis ou, em outras palavras, seriam caóticos. Vamos tentar esclarecer com um exemplo prático. Imagine-se na seguinte situação: no dia de uma importante entrevista de emprego, um prego fura o pneu do seu carro, fazendo com que você perca a sua entrevista. Você, sem alternativa, acabando indo trabalhar em outra empresa, conhecendo outras pessoas, talvez se apaixonando e casando com uma delas, tendo filhos, etc, etc, etc. Se o prego não tivesse furado o pneu do seu carro, a sua vida poderia ser completamente diferente. Então, o simples ato de alguém jogar um prego na rua foi o responsável por determinar os rumos que a sua vida tomaria.

No início da década de 1960, essa situação imprevisível virou estudo científico quando o filósofo, matemático e meteorologista Edward Lorenz descobriu que fenômenos simples da meteorologia tinham um comportamento tão caótico quanto a vida. Ao testar um *software* que simulava o movimento das massas de ar, Lorenz digitou um dos números que alimentava as equações do computador com algumas casas decimais a menos, achando que isso causaria pequenas mudanças no resultado da simulação. Entretanto, a ínfima mudança dos fatos alterou completamente o padrão das tais massas de ar. Então, Lorenz concluiu, utilizando uma alegoria demonstrativa, que um simples bater de asas de uma borboleta poderia causar um tornado do outro lado do mundo.

Essa teoria ficou conhecida como Efeito Borboleta e serve para ilustrar como a teoria do caos é capaz de moldar o universo. Mas o que as borboletas e a teoria do caos têm a ver com histórias em quadrinhos? Tudo!

Assim, a gente sempre tem surpresas. O quadrinho que as vezes você não dá nada, coloca lá e gera uma discussão excelente. E outras, que você espera alguma coisa, fica aquele “cri, cri, cri, cri” [som representando o silêncio dos alunos]. Eles não captam. E também eu não vou ficar “é isso”, “é por isso”, “não ta vendo?”, né? Você tem que deixar por conta deles. Então, de vez em quando, pintam essas frustrações. Você escolhe um que você acha que vai dar aquele caldo, vamos dizer assim, aí chega lá e nada. Da mesma forma, você coloca um quadrinho só pra dar uma risada e surgem debates fantásticos.

Nas entrevistas com os professores participantes, muitos deles mencionaram que fatos imprevisíveis acontecem quando se trabalha com quadrinhos na educação. Alguns desses fatos imprevisíveis estão diretamente relacionados ao desenvolvimento das atividades pretendidas.

Mas fatos imprevisíveis relacionados à educação acontecem o tempo todo. Aliás, uma das premissas da teoria do caos é que ela aconteça em sistemas abertos, ou seja, em meios que sofrem influência e são influenciados por variáveis externas. Quer um sistema com maior influência de variáveis externas do que a educação? O professor e o aluno já possuem um número infinito de variáveis sozinhos, imagina na relação um com o outro? Agregue a esse infinito de variáveis outras tantas que dizem respeito ao meio onde o processo educacional ocorre. Logo, é até previsível essa imprevisibilidade na relação dos quadrinhos com a educação.

O que não é tão previsível assim é a mudança nos hábitos e atitudes de professores e alunos devido ao uso dos quadrinhos e que essas mudanças não estejam diretamente relacionadas com o dia a dia da educação. Por exemplo, alguns professores participantes disseram que, quando pegam um jornal, vão direto procurar as tirinhas para ler, para só depois começarem a ler as notícias. Outros adquiriram o hábito de colecionar quadrinhos em todos os seus formatos. No entanto, quem levou o prêmio “Borboleta de Ouro”²² na categoria comportamento pela sua imprevisibilidade foram os alunos.

Já aconteceu de eu ter, na turma, um garoto que não falava nada pra mim e eu achava que ele não estava me dando a menor importância. Ele não deu a menor importância pro que foi feito. Depois, eu encontrei com ele na rua, cinco anos depois, e ele disse que aquela foi a melhor aula que ele já teve na vida. Já aconteceu! “Pô, aquela aula com quadrinhos que você deu foi a melhor aula, pô”. Na época, o cara não dava a menor bola. Mas ficou de alguma maneira registrado na cabeça dele como uma atividade um pouco diferente das outras.

²² Tá certo, esse prêmio não existe. Mas seria o máximo se existisse, não seria?

Se este aluno levou o prêmio pelo comportamento, o relato a seguir de uma professora participante levou o “Borboleta de Ouro” pela forma mais improvável de se utilizar um quadrinho em um processo educacional:

Lá no projeto, depois que os alunos acabam a atividade culinária eles vão fazer a atividade pedagógica. E aí, o quadrinho me serve como separação de alguns momentos pra organizar as coisas que me interessam. Então, o quadrinho passa a ser uma tabela, aonde ele vai colocar 1, 2, 3, 4 e só serve se tiver a organização em etapas ali. E isso me serve, por exemplo, para parar eles, né? As vezes, eles estão muito agitados. Fazer um desenho as vezes não tem o mesmo efeito que fazer um quadrinho. Eu dou a folha pra eles e pergunto “o que você vai fazer primeiro?”, “o que você vai no meio?”, “o que você vai fazer no final?”. Assim, não é assim tão simples como eu estou falando, demora mais um pouquinho, tem uma contextualização, tem um pouco de motivação. E nisso, as vezes, sai uma briga, porque sai briga o tempo todo. Uma dá porrada na outra quando você vira de costas. É barra pesada. Então, nessa turma, por exemplo, pintou uma situação e eu aproveitei o que eu tinha na cabeça de quadrinhos. “Agora vamos sentar e vamos fazer regras de convivência. A gente pode fazer comida assim? Não, não pode. A gente não pode nem trabalhar com a faca porque vocês não param quietos, vocês vão se machucar”, bla, blá, blá. Aí, contextualizou o problema. Então, eles passaram pro papel a ordem que as coisas devem acontecer. Primeiro, você dá bom dia. Depois, você lava a mão. Agora, é assim, do nada vem um cara e “Chum!” [e desenha um rabisco em uma folha] “Mas, menino! O que você desenhcou aí?”, “Não, professora, aqui foi a porrada, você pode ver”. E foi mesmo a porrada. Foi esse o jeito que ele encontrou de se expressar no papel.

De acordo com este relato, a professora participante utilizou a estrutura temporal do quadrinho, utilizando cada quadro como um marcador de um momento específico que aconteceu num tempo anterior ao quadro seguinte, como uma forma de fazer com que seus alunos se expressassem através de um registro. Não foi uma construção de uma história em quadrinhos, até porque, segundo ela, cada um escolheu o formato que faria o seu registro. A imprevisibilidade no uso se deve ao fato de que ela utilizou a estrutura organizacional do quadrinho para fazer as crianças compreenderem que os fatos de nosso cotidiano se apresentam em uma determinada ordem, e que essa ordem possui uma sequência de fatos que precisa ser respeitada para a organização coletiva.

Todos os professores relataram certas mudanças de comportamento nos alunos quando o assunto era a prática de atividades envolvendo histórias em quadrinhos, tais como concentração, calma, aumento de interesse e participação, melhora no relacionamento entre os colegas e entre os alunos e os docentes, etc. Também fizeram com que apontássemos indícios sobre diferentes assuntos relacionados à educação. Porém, isso seria muito difícil de acontecer se não

houvesse uma reflexão por parte dos professores sobre as dimensões éticas e estéticas do uso dos quadrinhos nas suas atividades. Por tudo o que foi exposto, espero que os estudos deste capítulo e desta dissertação sejam o começo de muitos outros estudos sobre o uso dos quadrinhos na educação de forma a fomentar cada vez mais os debates e a geração de conhecimentos sobre esta temática.

5 CAPÍTULO BÔNUS: CAÇA NÃO-AUTORIZADA²³

Em um CD de um artista qualquer, às vezes uma das faixas não vem numerada como as outras. Ela vem separada e com o título de *Bonus Track* (Faixa Bônus). Essa faixa, em geral, vem separada por não ter-se enquadrado na proposta que o artista pretendia para o CD, mas, por ser muito boa ou por outro motivo qualquer, os produtores desse CD não puderam/conseguiram deixá-la de fora. Por exemplo, uma gravadora resolve lançar um CD que contenha os maiores sucessos do seu artista preferido. Porém, para aumentar as vendas, o produtor resolve colocar uma música inédita. Essa música, por não se adequar a proposta de obras já conhecidas e consagradas pelo público, acaba-se tornando uma faixa bônus.

Ao elaborar a proposta desta dissertação, debrucei-me sobre toda a literatura que encontrei sobre a relação das histórias em quadrinhos com a educação. E quase todos os livros direcionados à prática educativa dedicavam grande parte de seu conteúdo a, basicamente, prescrever atividades com quadrinhos da mesma forma que um médico prescreve uma medicação ao seu paciente. Sentia como se os livros dissessem “faça isso que você terá sucesso!”. Algumas dessas atividades continham, inclusive, a relação de materiais necessários e a descrição de como executá-la dispostos como se fossem os “ingredientes” e os “modos de fazer” típicos dos livros de receitas culinárias. Nestas publicações, eu percebia um grande esmero em ensinar aos leitores diversas formas de usar os quadrinhos em suas aulas. O problema é que essas propostas vinham desacompanhadas de uma reflexão sobre o porquê usar esta e não outra forma, perdendo, assim, a possibilidade de estabelecer um lugar para a formação de debates sobre o assunto.

Como este trabalho se propôs a discutir as reflexões envolvidas no uso das histórias em quadrinhos na prática cotidiana docente, não achei relevante, em um primeiro momento, dar um enfoque muito grande para as atividades realizadas, visto que os resultados, tanto os positivos quanto os negativos, foram obtidos no grupo específico que cada professor participante executou. Em outro grupo, uma atividade que foi bem sucedida anteriormente poderia não mais o ser. Logo, não cabia, nesta

²³ Esse o título foi tomado de empréstimo a Michel de Certeau (1998, p. 38), quando diz: “O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*.”

dissertação, uma descrição dessas atividades. Importava muito mais saber como e por que cada professor participante resolveu utilizar essa atividade e não outra.

Contudo, no decorrer das entrevistas, percebi na fala dos professores participantes uma admiração pelo trabalho feito por outros professores que usam quadrinhos em suas práticas. Muitas vezes, os participantes tomavam conhecimentos desses “colegas de causa” através de buscas na internet por ideias de atividades que pudessem fazer com seus alunos. Eu mesma encontrei uma professora participante através da internet. Então, ao finalizar essa dissertação eu pensei na oportunidade de divulgação das atividades feitas pelos professores participantes que eu estaria desperdiçando. Levei em consideração o fato de que, a princípio, quem seleciona como leitura um trabalho que tem “histórias em quadrinho” no título deve ter algum interesse, por menor que seja, nesta temática.

Então, neste capítulo bônus, nos dedicaremos a compartilhar as experiências relatadas através das entrevistas concedidas durante a pesquisa.

5.1 Bônus 1 – Debates

Esta atividade também pode ser feita com outros tipos de mídias, tais como charges, fotografias, filmes, etc. Consiste, basicamente, em apresentar um determinado quadrinho ou tirinha, como a que está abaixo, por exemplo, para o grupo e tentar analisar coletivamente os aspectos deste quadrinho. Este tipo de atividade funciona muito bem com todas as áreas do conhecimento. Para isso, é só adequar a história ao tema pretendido.

Outra opção envolvendo esta mesma atividade descrita pelos participantes foi a sua utilização em avaliações, valendo ou não pontuação, como forma de reflexão sobre a temática abordada nesta avaliação.

Cabe ressaltar que, pelo fato de o quadrinho remeter ao acervo imagético de cada um, é fundamental que o professor conheça o seu grupo de forma a selecionar um quadrinho passível de ser compreendido por todos, mesmo que de formas não idênticas.

Figura 79 – Debates.



fbcndn-sphotos-e-a ponto akamaihd ponto net barra hphotos-ak-ash3 barra 1016514_549794108401964_1720771695_n ponto jpg

5.2 Bônus 2 – Criação de quadrinhos

Atividade muito usada pelos professores participantes que atuam em disciplinas que envolvam artes e de línguas portuguesa e estrangeira, a criação de quadrinhos possui uma relação de amor e ódio entre os alunos. A questão da falta de habilidade com o desenho foi um fator indicado pelos professores participantes como uma das maiores dificuldades de se trabalhar esta atividade em sala de aula. Segundo eles, os alunos apresentam uma resistência com a questão do desenho porque acreditam que sua criação nunca estará tão boa quanto às obras profissionais que leem. Porém, esta atividade apresentou maiores índices de aceitação quando os professores participantes dividiram a turma em grupos e colocaram os alunos que dominavam melhor a arte do desenho espalhados pelos grupos formados. Assim, além de trabalhar a questão da organização e distribuição das tarefas, os professores trabalhavam a questão da cidadania, com respeito à voz de cada um dentro do grupo. O quadrinho a ser produzido pelo grupo deveria ser uma obra coletiva, respeitando-se, assim, todos os participantes.

Foram duas as formas de utilização mais comuns citadas pelos professores participantes: os quadrinhos de criação livre, sem tema pré-determinado (geralmente utilizados pelos professores de disciplinas que envolvem artes); e os quadrinhos com temas escolhidos previamente, de acordo com a temática da aula. Em geral, a proposta de construir quadrinhos com temas já estabelecidos é apresentada após uma aula expositiva sobre a temática em questão.

Alguns exemplos de temáticas abordadas pelos professores com esta atividade: higiene, arte romana, manual de convivência, meio ambiente, entre outros.

Quanto à questão do desenho, uma proposta apresentada por um dos participantes foi a apresentação aos alunos de um quadrinho feito a partir de desenhos de palitinho, como o que apresentamos a seguir:

Figura 80 – Criação de quadrinhos.



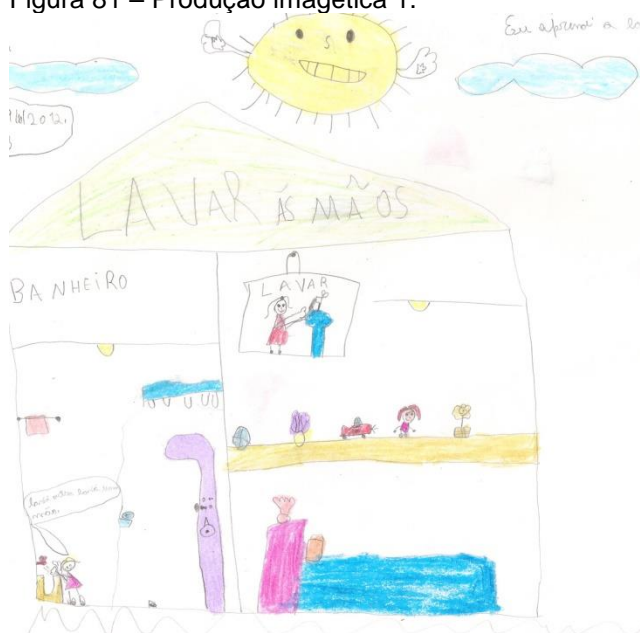


capinaremos.com/files/2009/02/magra.jpg

Como o nome já diz, essa atividade consiste em solicitar aos alunos que criem uma história em quadrinhos, individual ou coletivamente, de acordo com a proposta de aula pretendida. Em alguns casos, faz-se necessário apresentar a estrutura dos quadrinhos para os alunos, explicando as diferenças entre os tipos de balões, a forma da letra, onomatopeias e outras características mencionadas no capítulo 2.

A seguir, alguns exemplos da produção imagética de alunos do Projeto PHASE, que atende alunos da rede pública do ensino fundamental, a partir da temática “Lavar as mãos”, em que podemos perceber, além da riqueza que os alunos trazem para a discussão, os elementos do seu cotidiano representados. Os nomes dos alunos foram apagados das produções como forma de preservar a identidade das crianças.

Figura 81 – Produção imagética 1.



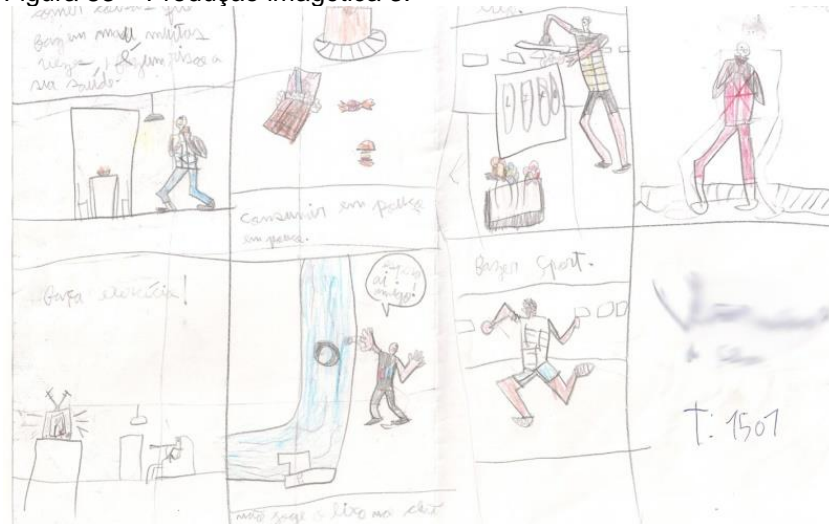
Nesta produção acima, o aluno utilizou a estrutura da casa como requadro para as imagens, fazendo com que o leitor, ao percorrer os olhos pelos diferentes cômodos, perceba a ação acontecendo.

Figura 82 – Produção imagética 2.



No quadrinho acima, o aluno utiliza o recurso da perspectiva para dar ênfase à ação que ele deseja destacar, que é a lavagem das mãos. Já no quadrinho a seguir, o aluno se preocupa em trazer uma história que represente a importância de hábitos de vida saudáveis. Para isso, ele utiliza imagens “aspecto para aspecto”, trazendo diferentes abordagens sobre um mesmo tema.

Figura 83 – Produção imagética 3.



No caso da imagem abaixo, o aluno faz pouca referência à estrutura dos quadrinhos, utilizando apenas os balões para marcar a fala. Porém, ele faz toda uma relação de palavras com imagens de forma que uma linguagem não faria sentido sem a outra.

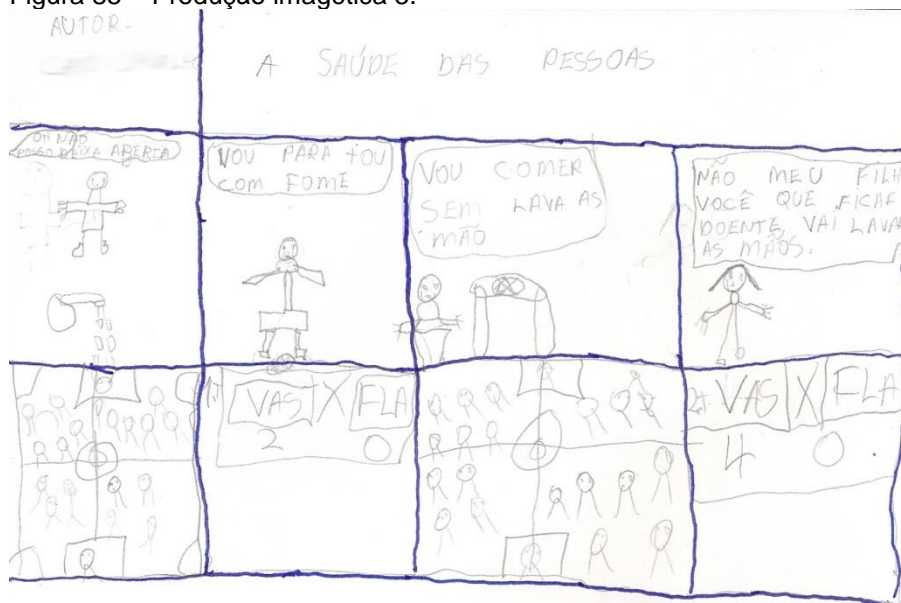
Figura 84 – Produção imagética 4.



O quadrinho a seguir traz uma situação um tanto quanto cômica. Ao ser solicitado a fazer uma história em quadrinhos com o tema “lavar as mãos”, o aluno dividiu a sua história em oito quadros. Porém, observa-se que metade da história é sobre lavar as mãos e a outra metade é sobre futebol. Pode-se supor que ou o aluno não conseguiu desenvolver a história nos oito quadros que havia separado e falou sobre qualquer outra coisa para preencher o espaço vazio ou ele dividiu a história para poder cumprir a solicitação da professora e, ao mesmo tempo, falar sobre o que ele realmente queria escrever, que era sobre o Vasco ganhar de 4 a 0 do Flamengo²⁴.

²⁴ Tadinho, só mesmo nos desenhos para ele conseguir ver o Vasco ganhando do Flamengo.

Figura 85 – Produção imagética 5.



5.3 Bônus 3 – Leitura e Interpretação

Uma das atividades mencionadas como as que os alunos consideravam mais prazerosas, a prática de leitura e posterior interpretação de histórias em quadrinhos foi mais utilizada com grupos de crianças em fase de alfabetização e também em disciplinas ligadas ao ensino de línguas, seja ela como primeiro ou segundo idioma²⁵. Consiste, basicamente, na leitura de um quadrinho ou tirinha escolhido pelo professor para conversar, em grupo ou individualmente, sobre a significação que cada um deu para a história. Poucos professores utilizaram esta atividade como uma avaliação, valendo uma nota. A maioria utilizou como parte de suas aulas.

5.4 Bônus 4 – Escreva a história

Parecida com a atividade de criação de histórias, esta consiste em fazer com que os alunos criem um diálogo baseados nas imagens já existentes. A forma mais

²⁵ Os alunos surdos ou com deficiência auditiva utilizam a LIBRAS como primeiro idioma e o português como segundo. Neste caso, o português seria para eles o que a língua estrangeira é para um ouvinte alfabetizado.

comum de utilização pelos professores participantes foi pegar um quadrinho já existente, apagar as falas dos balões e tirar cópias, deixando os balões e, branco. Dessa forma, o aluno deveria supor o que estaria acontecendo em cada história e criar um diálogo que fosse compatível com as imagens apresentadas.

Apesar de ser uma das práticas mais comuns, sendo utilizada por praticamente todos os professores participantes, alguns disseram que os alunos não gostavam muito dessa atividade, alegando que eles sempre reclamavam que “daria muito trabalho” e que “teria que pensar muito”. Já os alunos que não gostam de desenhar preferem esta atividade à de criação de quadrinhos, visto que os desenhos já estariam prontos.

Esta atividade foi descrita como frustrante por alguns professores, pois daria muito trabalho prepará-la e o aluno nem sempre gostava ou se interessava.

5.5 Bônus 5 – Mudança de linguagem

A mudança de linguagem consiste na transformação de uma determinada linguagem, como um texto narrativo, filme, fotografia, etc., em uma história em quadrinhos, ou o contrário, pegar uma história em quadrinhos e transformá-la em um filme ou texto narrativo, por exemplo. Essas atividades foram mais utilizadas por professores de projetos e de ensino fundamental. Apesar de não ter sido muito citada pelos professores participantes, eles disseram que essa atividade é muito realizada pelos colegas docentes.

Em alguns grupos é necessário explicar de forma mais aprofundada o que seria essa mudança de linguagem, pois os alunos podem não ter um repertório de conhecimento sobre histórias em quadrinhos, texto narrativo ou outra forma de linguagem a ser usada. Nesses casos, eles podem não compreender o que o professor pretende que eles façam. Explicar a estrutura e as diferenças existentes entre as linguagens utilizadas talvez sejam muito úteis para o entendimento da atividade.

5.6 Bônus 6 – Quebra-cabeças

Essa atividade possui algumas variações, utilizadas tanto com crianças quanto com alunos de ensino superior de formação de professores. Uma delas se parece um pouco com a atividade de escrever a história. Porém, neste caso, os diálogos são recortados dos balões e passados para outra folha. De um lado, ficam os desenhos com os balões vazios. De outro, uma lista de falas soltas. A tarefa do aluno é verificar qual fala se enquadra em qual contexto e em que ordem. Uma observação feita por um dos professores participantes diz respeito ao cuidado com a utilização dessa atividade. Segundo o participante, inicialmente, ele recortava o balão inteiro para que o aluno o encaixasse na imagem. Porém, o próprio balão fornece pistas quanto ao seu local de pertencimento, dado o seu tamanho ou a direção para a qual o balão apontava. Se a intenção for fazer com que os alunos recriem o quadrinho utilizando a interação texto-imagem, o resultado pode ser prejudicado, visto que eles, na verdade, estariam apenas utilizando a imagem-imagem como referência (imagem dos quadrinhos e imagem dos balões). Foi então que o professor percebeu, a partir da experiência obtida ao utilizar essa atividade, que seria melhor recortar apenas as falas, deixando os balões junto com as outras imagens.

Outra variação de utilização seria recortar os quadros inteiros da história e misturá-los, cabendo aos alunos colocá-los na ordem correta. Pode-se, também, nesta mesma variação, colocá-los impressos já em ordem trocada para que o aluno apenas numere-os na ordem correta.

Esta foi indicada pelos professores participantes como sendo uma das tarefas mais engraçadas, já que os alunos, muitas vezes, trocam os quadros de ordem ou encaixam as falas em locais sem sentido, transformando a atividade em uma seção de risadas para toda a turma. Também foi observado que, algumas vezes, quando um aluno trocava o quadro ou as falas de ordem, a nova história construída possuía tanto sentido quanto a original, mesmo que ele fosse diferente do imaginado inicialmente. Por isso, faz-se necessário dispor de uma atenção maior quando da escolha da história a ser embaralhada. Como a história pode vir a fazer sentido com mais de uma maneira de organização, é recomendado evitar esta atividade em avaliações.

5.7 Bônus 7 – Lobo em pele de cordeiro

Esta não é uma atividade específica, mas uma forma como algumas atividades são realizadas. Muitas vezes, como forma de tornar mais agradável um conteúdo visto pelos alunos como chato, os professores participantes relataram que “disfarçavam” este conteúdo com os quadrinhos. Por exemplo, para ensinar uma fórmula matemática, eles a colocavam como fala de um quadrinho ou utilizar uma fala de um personagem para trabalhar questões gramaticais. Todos os professores participantes que declararam utilizar esta técnica foram unânimes ao dizer que isto não tornava o conteúdo mais agradável, muito pelo contrário. Os alunos se sentiam um tanto quanto enganados e reclamavam que aquilo não seria “um quadrinho de verdade”. Segundo os participantes, quando o quadrinho era utilizado de maneira secundária, sendo explicitamente utilizado como “uma colher bonitinha para dar um remédio amargo”, o resultado poderia ser pior do que se tivessem dado o conteúdo “chato” sem o disfarce.

5.8 Bônus 8 – Utilize você o quadrinho como material didático

Realizada com turmas destinadas a formar professores, sejam os alunos de ensino médio ou superior, esta atividade não foi apontada pelos professores participantes que a utilizaram como sendo uma de sucesso. Segundo eles, quando solicitam aos alunos que criem uma atividade envolvendo histórias em quadrinhos que eles poderiam utilizar em suas futuras turmas, a maioria dos alunos se limita a fazer atividades do tipo “responda o questionário”, criando perguntas sobre a história ou sobre o tema do quadrinho escolhido.

Os professores participantes acreditam que essa falta de relação com o quadrinho enquanto uma ferramenta pedagógica pode ser oriunda da formação anterior desses alunos, visto que muitas escolas e faculdades realizam “minitestes” ou “lista de exercícios” como forma de memorização do conteúdo trabalhado.

5.9 Bônus 9 – Identificação de formas geométricas

Esta atividade utiliza mais a familiarização com a identidade visual que o aluno possui de histórias em quadrinhos do que as histórias em quadrinhos em si. Ela pode ser feita de duas formas com o mesmo objetivo: reconhecer as formas geométricas presentes. A primeira forma é utilizar a história inteira e a segunda é recortar os quadros em formas não regulares, porém não muito pequenas. Por exemplo, pode-se solicitar ao aluno que separe os fragmentos de quadros que apresentem triângulos vermelhos. Pode-se, também, solicitar aos alunos que destaquem (grifando ou circulando, por exemplo) todos os círculos azuis que aparecerem na história. Inclusive, esta atividade pode ser feita coletivamente, colocando a imagem em um projetor e fazendo com que os alunos identifiquem as formas solicitadas em conjunto.

A diferença entre esta atividade e a do Lobo em pele de cordeiro é o fato de o conteúdo não estar disfarçado de quadrinhos. Neste caso, os quadrinhos é que estariam disfarçados de conteúdo.

5.10 Bônus 10 – Organização temporal de ações

De todas as formas de se utilizar histórias em quadrinhos em um contexto educacional, esta é a única em que os quadrinhos não são realmente utilizados. A matéria-prima desta atividade é a estrutura organizacional. Em uma história em quadrinhos, primeiro acontece uma coisa, depois outra e depois outra. Ou seja, conforme já visto no capítulo 2, cada quadro representa uma unidade cronológica das ações, onde o quadro atual é o presente, o anterior é o passado e o posterior é o futuro. Pensando assim, um dos professores participantes utilizou esta técnica para ensinar aos alunos formas de organização das suas atividades conforme a sequência temporal que elas deveriam seguir utilizando as HQs como exemplo. Por exemplo: primeiro, o Cebolinha pega o coelho da Mônica²⁶, depois ela descobre e,

²⁶ Personagens de Maurício de Sousa que fazem parte da Turma da Mônica.

por último, ela dá coelhadas nele. Desta forma, o professor participante revelou que pretendia ensinar que, assim como os quadrinhos, a vida possui uma sequência lógica e que ela deveria ser seguida.

Aproveitando esta atividade, o professor participante e a sua turma passaram a elaborar manuais didáticos de execução de diversas atividades, como, por exemplo, regras de convivência, receitas de alimentos, como estudar para as avaliações, etc.

É CLARO QUE NÃO PODE SER UMA CONCLUSÃO

Uma das coisas peculiares à produção científica é a necessidade de se organizarem os pensamentos ao final do trabalho e informar ao leitor as conclusões a que você, pesquisador, chegou. Particularmente, acho muito válido, desde que essa conclusão não se imponha sobre as possíveis conclusões que os leitores possam criar ao ler este trabalho. O capítulo destinado à conclusão geralmente é um capítulo de fechamento, onde as ideias discutidas através dos vários capítulos que o antecedem são conectadas e trazem um sentido para a pesquisa como um todo. Todavia, como a presente pesquisa trata sobre um assunto em que a rotulação não é possível e nem tampouco necessária, não acredito que exista, neste caso específico, o tal fechamento. O máximo que podemos fazer é conectar as ideias expostas ao longo dos capítulos e trazer reflexões que poderão (ou não) nos dar indícios sobre os usos das histórias em quadrinhos na educação.

O primeiro capítulo foi pensado como forma de discutir duas questões centrais no que tange à produção científica moderna. A primeira refere-se à discussão sobre outras formas de se pensar cientificamente, que, no caso específico desta dissertação, foi a abordagem do objeto de pesquisa sob a ótica da noção, ao invés dos usuais definição e conceito. Essa discussão surge como uma forma de reflexão sobre o *modus faciendi* ocidental de produção e mesmo de educação. Repetindo uma fala de Humberto Maturana (2002, p. 15) mencionada no capítulo 1, “todos os conceitos e afirmações sobre os quais não temos refletido, e que aceitamos como se significassem algo simplesmente porque parece que todo mundo os entende, são antolhos”. Mas, pensando como Inês Barbosa de Oliveira (2003), “em sua infinita rebeldia, o cotidiano não se deixa dominar por normas e regulamentos formais, exatamente porque as ações cotidianas, na multiplicidade de formas de sua realização, não são e não podem ser repetidas no seu “como”. Logo, muita gente se *desantolha*.”

Então, baseada nas reflexões acerca da temática deste trabalho, percebi que a noção se ajusta muito mais aos estudos sobre as histórias em quadrinhos do que a definição, visto que a noção possui uma maleabilidade para novos conhecimentos e informações que a definição não permite. Ao incluir novos conhecimentos a um tema já definido, cria-se uma nova definição (ou, dependendo do caso, até um novo

tema). Em sentido contrário, a noção será sempre um conhecimento em construção sobre algo.

A segunda questão central está diretamente relacionada à primeira, visto que fala sobre as formas de produção do conhecimento, destacando a escolha adequada de metodologia de abordagem em uma pesquisa. Não importa qual metodologia científica você vai escolher, ela precisa adequar-se ao seu objetivo na pesquisa e às peculiaridades de seu objeto de estudo. Caso contrário, o resultado final de sua pesquisa poderá ser bastante prejudicado. Isso porque nenhuma forma de construção de conhecimento sozinha dará conta de responder às demandas de todas as particularidades de cada uma das áreas da ciência. É óbvio que podemos traçar um comportamento padrão através de estudos estatísticos, por exemplo. Mas, em muitos casos, esses estudos poderão não ter muita serventia em algumas áreas. Se eu chego à conclusão de que uma determinada metodologia de ensino possui 75% de eficácia na alfabetização de adultos, eu consigo estabelecer um comportamento padrão. Contudo, esse índice seria válido apenas nesta turma, exclusivamente, tornando estes 75% um dado contestável, visto que, trocando-se os alunos (alguns ou todos) desta hipotética turma, os resultados poderão ser alterados para baixo ou para cima consideravelmente. Além disso, e ainda mais importante, temos o fato de que, se o objetivo do estudo em questão for o aprimoramento das formas de alfabetização de adultos, os alunos que não responderam ao estímulo da abordagem da pesquisa tiveram 100% de fracasso. Logo, o objetivo não foi atingido, pois, mesmo tendo a suposta maioria da turma alfabetizada, os alunos que mais tiveram dificuldades não conseguiram se alfabetizar, o que demonstraria um ineficiência real do método de alfabetização pesquisado. O que pretendo dizer com tudo isso é que é preciso uma reflexão aprofundada por parte do pesquisador sobre seus reais objetivos na pesquisa. Independente da forma escolhida de metodologia científica, o pesquisador precisa ter consciência do porquê ele faz cada coisa, não se comportando como um pesquisador com antolhos que apenas segue as determinações de agências de fomento.

Ainda relacionado à questão da construção do conhecimento, discutimos sobre o que é um conhecimento especificamente. Será que apenas o que é mensurado e qualificado por estreitos limites metodológicos é capaz de determinar se um saber é mais importante ou possui mais validade que um outro? Ou seja, se esta dissertação fosse baseada nesses preceitos, somente poderiam ser

entrevistados professores que apresentassem uma forma padrão para avaliar se as atividades por eles conduzidas produziam algum resultado positivo no processo *ensinoaprendizagem* de seus alunos, sendo as suas experiências desmerecidas em prol de um único resultado de uma única avaliação. Como, nessa pesquisa, o mais importante é o processo de construção de conhecimento de cada professor participante ao longo o seu tempo de docência, utilizando, para isso, as experiências obtidas por eles com as variadas turmas lecionadas ao longo de seus anos de magistério, não teria como atingir o meu objetivo se eu substituísse as experiências deles por índices percentuais. Se, ao invés de entrevistar os professores, eu tivesse optado por observar suas aulas, muito provavelmente o resultado teria sido outro, visto que o comportamento tanto dos professores quanto dos alunos seria alterado pela presença do corpo estranho (no caso, eu) naquele ambiente. Talvez, inclusive, meu objetivo não tivesse sido alcançado.

Após decidida a metodologia, fez-se necessária uma breve apresentação da estrutura das histórias em quadrinhos para o leitor. Como informado no capítulo 2, não é necessário ser um profundo conhecedor dessas estruturas para compreender uma história em quadrinhos. Contudo, esse conhecimento pode proporcionar uma compreensão de elementos presentes na história que não seriam identificados caso o leitor não tivesse esse conhecimento. Além disso, a importância de se dedicar um capítulo ao conhecimento superficial da organização estrutural dos quadrinhos se deve ao fato de que, no capítulo 4, os professores entrevistados fazem menção a elementos dos quadrinhos que poderiam ser desconhecidos para você, leitor, o que limitaria a sua compreensão e as suas possibilidades de reflexão sobre o assunto. Durante as entrevistas, pude perceber que a maioria dos professores participantes conhecia bem essa estrutura, até porque eles já se interessavam por quadrinhos há muito tempo. Mesmo que não dominassem as categorias e tipificações de imagens e formas de requadro, os professores participantes demonstraram um conhecimento acima do trivial texto-imagem (balão, onomatopeia e ícones) ao se referirem a questões como a sequência cronológica dos acontecimentos, a escolha das cenas para compor um quadro, a criação de novas possibilidades de histórias com quadrinhos já existentes, etc.

No decorrer do processo de escrita desta dissertação, algumas perguntas foram surgindo. Em um desses momentos repletos de perguntas, que eu carinhosamente chamava de “crises de identidade”, eu comecei a questionar a

relevância de um estudo sobre as histórias em quadrinhos como parte de ambientes educacionais. Ao comentar o tema de minha pesquisa com algumas pessoas, muitas delas professoras de diversas áreas da educação, percebia certo desdém, como se as histórias em quadrinhos fossem algo inferior ou alguma coisa do tipo. Sem perceber, comecei a desconfiar se seria realmente possível fazer uma pesquisa mais profunda sobre as histórias em quadrinhos. O que me causou estranhamento na minha “crise de identidade” é que eu sempre tive convicção que os quadrinhos poderiam, sim, ser utilizados com fins pedagógicos. Então, buscando compreender melhor o motivo pelo qual o ambiente educacional se mostrou hostil à temática dos quadrinhos, surgiu uma curiosidade em saber como se deu a convivência entre HQs e escolas ao longo da história dos quadrinhos. Assim surgiu o terceiro capítulo. Ele veio para mostrar que os estudos sobre as histórias em quadrinhos se fazem necessários visto que, apesar de tantos anos decorridos e tantos tabus derrubados, ainda é bastante presente nos ambientes educacionais, principalmente na escola (que é o ambiente mais formal de educação) um medo inconsciente ou um preconceito velado sobre este tipo de publicação. Ao trazer a história do uso dos quadrinhos na educação, eu tento mostrar aos que ainda desconhecem que possuem este tipo de preconceito que ele existe, sim, mas que é totalmente injustificado, visto que o motivo pelo qual as pessoas, ao longo da história, classificaram os quadrinhos como um material nocivo ou inferior foi justamente a falta de conhecimento sobre o assunto, como discutimos especificamente esta questão no capítulo 4.

De tanto falarmos no capítulo 4, eis que chegou a vez dele, o capítulo que escrevi com mais carinho. Ao longo deste capítulo, discutimos as dimensões éticas e estéticas do uso das histórias em quadrinhos na educação e outras coisinhas mais que foram surgindo no decorrer da pesquisa. Para isso entrevistamos professores de diversas áreas da educação com o objetivo de descobrir indícios de como eles fariam uso dos quadrinhos em seus cotidianos pedagógicos. Para conhecer melhor os participantes, fiz algumas perguntas sobre a relação de cada um deles com as histórias em quadrinhos. Eu queria descobrir o motivo que os levou a utilizar o quadrinho como uma ferramenta pedagógica. Acabei descobrindo que a motivação deles de ensinar com quadrinhos vinha do mesmo lugar que a minha motivação em estudar os quadrinhos: uma ligação muito forte desde a fase inicial de alfabetização, lá na infância. As histórias mudavam, mas a presença dos quadrinhos, até na fase

anterior à alfabetização, caso de alguns participantes, continuava a mesma. A maior parte dos participantes também disse não ter tido contato com os quadrinhos na escola. Isso nos leva a um indício de que o fator motivacional para usar os quadrinhos na educação seria o gosto pessoal de cada professor. Esse prazer em ensinar com os quadrinhos ficou bastante evidente nas entrevistas.

Quando questionados sobre quais atividades eles e os alunos gostavam mais e quais gostavam menos, percebi que todos os professores participantes selecionavam as mesmas atividades que seus alunos. As atividades apontadas pelos professores como favoritas foram as que os alunos também mais gostavam. Da mesma forma, os professores disseram não gostar muito das atividades que os alunos também consideravam “chatas”, não obtendo muitos resultados. Analisando estas falas, percebi o indício de que o prazer é o elemento chave, ou, como eu prefiro chamar, o segredo de Tostines na relação *quadrinhoseducação*. Os professores gostam de ensinar com quadrinhos. Ensinando com prazer, os alunos gostam de aprender. Os alunos tendo prazer em participar das aulas, o professor se sente mais motivado e ensina com mais prazer ainda. Mas, como nem tudo é um mar de rosas, existem os problemas de se adotar um quadrinho como um recurso pedagógico. Segundo os professores, o maior problema é o tempo limitado. Em geral, desenvolver uma atividade que envolva quadrinhos na sala de aula requer um tempo para que o professor possa explicar a atividade. Todavia, nem sempre o professor possui esse tempo, principalmente se seu ambiente educacional for uma escola. As atividades precisam seguir um cronograma que nem sempre é compatível com o desenvolvimento pleno de uma atividade, fazendo com que ela termine pela metade ou acabe sendo descartada em determinados momentos.

Outro problema também bastante mencionado foi a questão de falta de quadrinhos que se ajustem a todos os conteúdos. Como as histórias em quadrinhos são, a princípio, um meio de entretenimento criado sem objetivos educacionais diretos, nem sempre os professores possuem acesso a um quadrinho que possa se adaptar a uma aula de trigonometria, por exemplo. Para driblar essa situação, alguns professores participantes disseram pedir auxílio a pessoas que saibam desenhar para que criem a história de que precisam. De todos os problemas apresentados para se trabalhar com quadrinhos na educação, o preconceito foi um dos que se mostraram mais fortes. Alguns professores disseram que sentem, nos

colegas, algumas atitudes de reprovação, como olhares, piadinhas ou, até mesmo, críticas diretas.

Conforme já dito anteriormente, todo esse preconceito é fruto do desconhecimento das possibilidades de uso dos quadrinhos na educação, tanto dos professores quanto dos próprios alunos. E algumas das formas que um professor que resolva usar quadrinhos em sua prática possui para mostrar o quanto este preconceito é infundado é exatamente discutindo o assunto, divulgando suas práticas e ampliando o conhecimento sobre as histórias em quadrinhos no ambiente educacional. Planejando as atividades com cuidado, estudando mais sobre o assunto e divulgando esses conhecimentos obtidos, você estará ajudando todos os outros professores que também usam quadrinhos na educação. Dessa forma, a discussão poderá atingir outros patamares. Ao invés de explicar porque é necessário usar, passaremos a mostrar novas formas de usar, discutir melhoras nos resultados, passaremos a criar novas e novas correntes de trocas de informações...

Desculpe, divaguei um pouco. Mais que isso, prescrevi a solução dos problemas (como se houvesse uma).

Tentando desfazer a prescrição, deixe-me explicar. O objetivo dessa dissertação não é a inclusão dos quadrinhos na prateleira “materiais didáticos”. Muito pelo contrário. Queremos que os quadrinhos sejam deixados onde estão, na prateleira “histórias em quadrinhos” e que sejam utilizados não somente quando o professor quiser tornar determinado conteúdo mais palatável para os alunos. O que pretendo é discutir o uso dos quadrinhos na educação como mais uma possibilidade de comunicação com os alunos, mais uma linguagem. Como pudemos perceber na fala dos professores, muitas vezes o processo de execução da atividade é muito mais produtivo que o seu resultado, independente do conteúdo. Ou seja, em relação à questão *ensinoaprendizagem*, é muito enriquecedor discutir o processo de construção do que a culminância.

Voltando ao assunto, a própria fala dos professores demonstra que mesmo eles, que utilizam o quadrinho de forma consciente em suas aulas, devido à falta dessa troca de informações que falei em minha divagação/prescrição, não sabiam direito que o que faziam era uma estratégia de ensino. Era como se eles fossem guiados pela intuição de que o que estavam fazendo estava certo, mesmo que de forma inconsciente. Porém, mesmo sem essa consciência clara de que faziam estratégias de ensino, eles as faziam e de forma bastante articulada, já que

apresentavam um cuidado na hora de selecionar a atividade, o quadrinho que faria parte dela e, até mesmo, o momento em que a atividade seria feita, levando em consideração o perfil de seus alunos e o respeito às suas particularidades.

Outro assunto discutido foi a questão dos acontecimentos imprevisíveis que surgem quando o uso dos quadrinhos na educação se torna um hábito. Professores confessaram que adquiriram algumas manias depois que incorporaram os quadrinhos ao seu cotidiano didático, como ir direto para a seção de tirinhas dos jornais e revistas. Alguns disseram também que nem precisavam mais buscar quadrinhos, visto que os amigos sempre enviavam tirinhas que achavam que agradariam. Alguns outros acontecimentos imprevisíveis dizem respeito à própria prática e à participação dos alunos. Um professor participante narrou um reencontro com um aluno cinco anos depois e recebeu um elogio inesperado, dizendo o aluno que uma aula dada pelo professor em quadrinhos foi a melhor aula que ele tinha tido na vida. O professor mostrou-se emocionado porque, na ocasião, ele achava que a atividade não tinha sido bem sucedida, visto que os alunos mostraram-se desinteressados. Esses últimos relatos foram apresentados como forma de demonstrar que, por mais que um professor acredite que tem tudo sob controle, a verdade é que ele não tem. E, quando o assunto envolve uma publicação que envolve uma certa dose de passionalidade, essa imprevisibilidade aumenta consideravelmente.

Por último, mas não menos importante, eu apresento um capítulo que não seria parte deste trabalho. Contudo, dado o depoimento dos professores que informaram que buscavam no trabalho de colegas inspirações para criar novas atividades, resolvi trazer uma matriz das atividades desenvolvidas, de forma a ajudar um possível leitor que esteja buscando novas formas de se trabalhar com histórias em quadrinhos na educação.

Por tudo o que foi falado neste, que não é um fechamento, último contato nosso na presente dissertação, espero que novas possibilidades de estudos sobre a temática dos quadrinhos possam surgir. O universo das histórias em quadrinhos, principalmente quando relacionado à educação, ainda é um lugar muito nebuloso e pouco explorado. Agradeço a paciência por ter chegado até aqui e espero que possamos nos encontrar outras vezes para conversar sobre histórias em quadrinhos e seus usos na educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professoras. In: VICTORIO FILHO, Aldo; MONTEIRO, Solange Castelano Fernandes. (orgs). **Cultura e conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. (Coleção O sentido da Escola).

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (orgs). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. (Coleção O sentido da escola).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades: 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. **El Berlim demoníaco**: relatos radiofônicos. Barcelona-Espanha: Icaria, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Volume I – Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Volume II – Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para inscrição de obras de literatura a serem distribuídas às escolas do ensino fundamental, no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2006**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-consultas>. Acesso em 20/06/2012.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**. Volume 1: Artes de Fazer. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998.

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

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ELLIS, Warren; GRANOU, Adi. **The Invincible Iron Man: Extremis**. Part 3 of 6. Marver Comics: Março/2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GINZBURG, Carlo. Sinais: **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

JUNIOR, Gonçalo. Gilberto Freyre, o herói dos quadrinhos. **Revista Nossa História**, São Paulo, ano 03, n. 29, p. 74-77, mar. 2006.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

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

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **[Anais...]**. Poços de Caldas, 2003.

OPPERMANN, A. O doutor que odiava heróis. **Revista Superinteressante**, n. 201, jun/2004. Disponível em: <super.abril.com.br/superarquivo/2004/conteudo_124555.shtml>. Acesso em 07/04/2010.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 2. ed. SP: Contexto, 2005.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 31 – 83.

SGARBI, Paulo. **Conhecimentos, linguagens, avaliações**: o que dizem os cartuns. Rio de Janeiro, 1999. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

SGARBI, Paulo. **Avaliação pensadassentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano**. 2005. 381 f. Tese (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

SGARBI, Paulo. Uma imagem vale mais do que mil palavras? **A Página da Educação**. Porto, PT: Profedições, 2008. p.24-25.

SILVA, Diamantino da. **Quadrinhos para quadrados**. Porto Alegre: Bels, 1976.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. SP: Contexto, 2009.

VERÍSSIMO, L. F. **As cobras em**: se Deus existe que eu seja atingido por um raio. Porto Alegre: L&PM, 1997.

WOLCHOVER, Natalie. **Can a butterfly in Brazil really cause a tornado in Texas?** Live Science. Disponível em: <http://www.livescience.com/17455-butterfly-effect-weather-prediction.html?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+Livesciencecom+%28LiveScience.com+Science+Headline+Feed%29. 13/Dezembro/2011>. Acessado em: 12/07/2013.