

ANEXO – A Dissertação como na defesa



Um viva à diversidade textual:

**dos clássicos aos quadrinhos no ensino da língua estrangeira –
livro didático e HQ no cotidiano do ensino da língua espanhola**

por

Fernanda Panaro





UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Um viva à diversidade textual:
dos clássicos aos quadrinhos no ensino da língua estrangeira -
livro didático e HQ no cotidiano do ensino da língua espanhola**

por
Fernanda Panaro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação, da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, como requisito à obtenção do título de mestre.

Orientador: **Paulo Sgarbi**

Rio de Janeiro, agosto de 2011



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação: **Um viva à diversidade textual: dos clássicos aos quadrinhos no ensino da língua estrangeira - livro didático e HQ no cotidiano do ensino da língua espanhola**

Elaborada por: **Fernanda Panaro**

Aprovada pela banca examinadora:

Rio de Janeiro, 30 de agosto de 2011

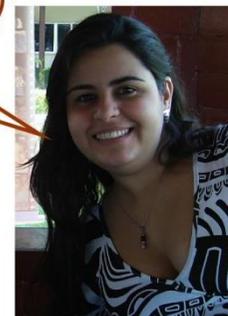
Prof. Dr. Paulo Sergio Sgarbi Goulart
orientador
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

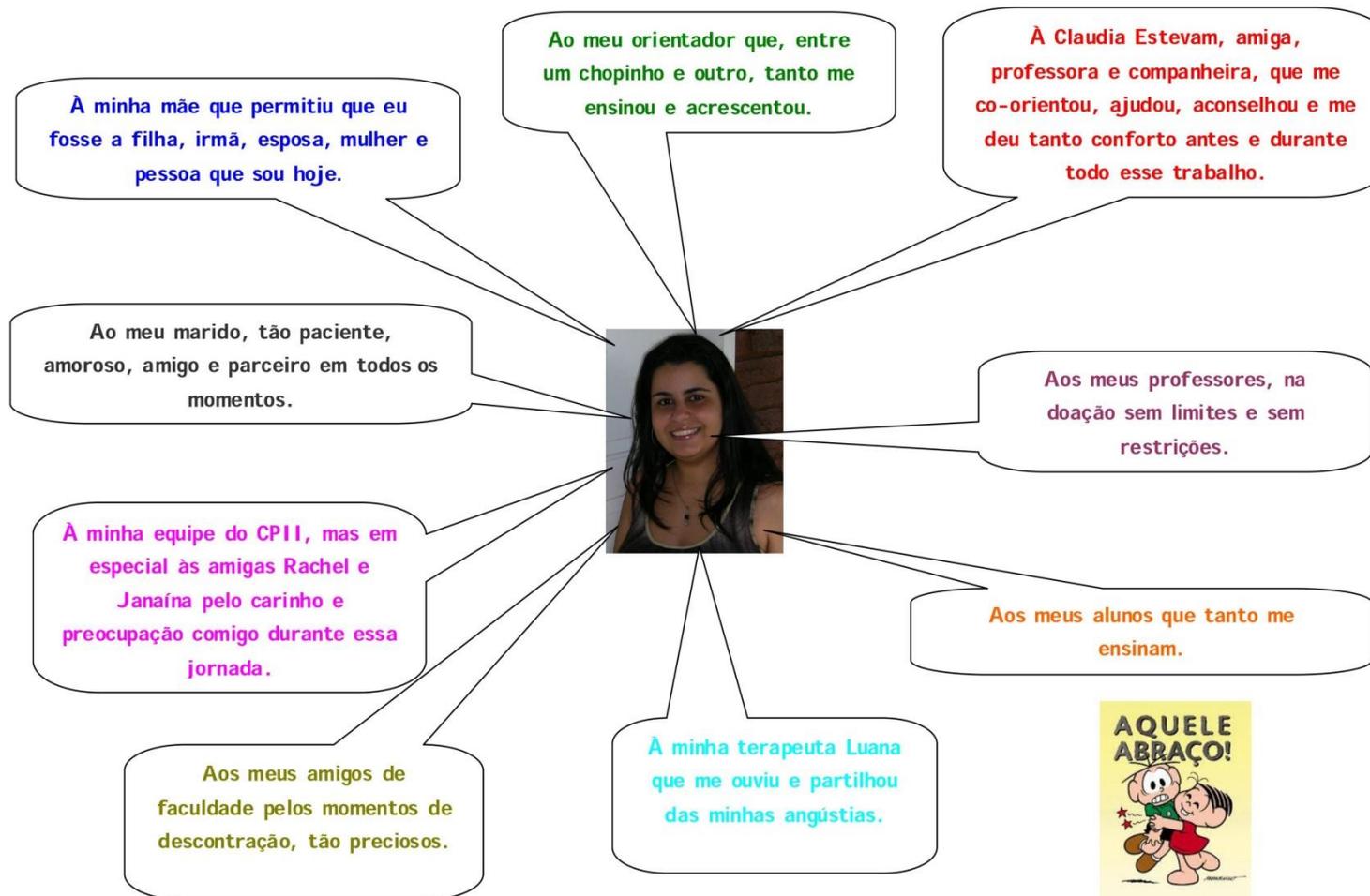
Profa. Ms. Cláudia Estevam Costa
co-orientadora
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Carlos Roberto de Carvalho
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Ana Cristina Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

À minha família e amigos que tanto me ajudaram nesse trabalho. E mais ainda ao mestre Paulo Sgarbi por acreditar e me permitir essa escrita prazerosa, tão prazerosa como os quadrinhos que lia na minha infância.





RESUMO

Durante muitos anos, as histórias em quadrinhos foram acusadas de prejudicar o rendimento escolar dos jovens alunos. Esse foi o principal argumento para mantê-las afastadas do processo de ensino/aprendizagem. Porém, gradativamente essa resistência foi abrandada e, atualmente, os parâmetros oficiais do sistema educacional recomendam a utilização de inúmeras mídias nas atividades linguísticas, e os livros didáticos empregam os quadrinhos na composição das aulas.

Sendo assim, esse trabalho propõe analisar livros didáticos sob a ótica da análise do discurso e dos teóricos da educação e verificar como as histórias em quadrinhos são abordadas na construção do conhecimento. Cabe ressaltar que essa pesquisa voltou-se para o ensino de espanhol como língua estrangeira, enquanto componente da grade curricular regular do Colégio Federal Pedro II.

Palavras-chave: Educação, cotidiano, história em quadrinhos, língua estrangeira.

RESUMEN

Durante muchos años, se acusaron las historietas por perjudicar el rendimiento escolar de los jóvenes alumnos. Ése fue el principal argumento para mantenerlas apartadas del proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, gradualmente se ablandó esa resistencia y, actualmente, los parámetros oficiales del sistema educacional recomiendan la utilización de inúmeras midias en las actividades lingüísticas, y los libros didácticos se valen de las historietas en la composición de las clases.

Luego, esa investigación se vuelve a analizar libros didácticos, bajo los conceptos del análisis del discurso y de los teóricos de la educación, y verificar cómo se abordan las historietas en la construcción del conocimiento. Cabe agregar que esa investigación se volvió hacia la enseñanza del español como lengua extranjera, como componente del programa de estudios regular del Colégio Federal Pedro II.

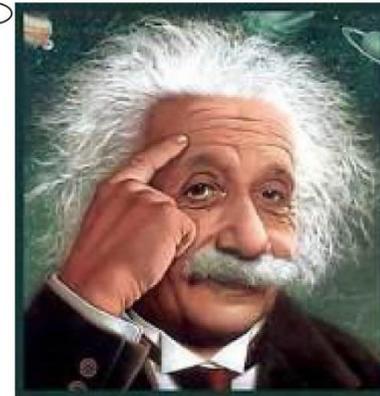
Palavras-chave: Educación, cotidiano, historietas, lengua extranjera.

SUMÁRIO

17	E ANTES MESMO DE COMEÇAR,
17	Já começando,
27	DOS QUÊS E PORQUÊS [¿?¿?¿?] ÀS SALAS DE AULA...
27	Por que fazer uma faculdade?
28	<i>E tudo começou assim</i>
31	Onde estou? E... Onde quero estar.
32	<i>A escola! A escola? A escola.</i>
35	<i>E o professor. E o professor! E o professor?</i>
43	<i>A escola e o professor. A escola e o professor? A escola e o professor!</i>
44	A PRÁTICA PEDAGÓGICA ATRAVÉS DA COMPREENSÃO LEITORA
44	Lendo o mundo
45	A competência leitora
50	Bakhtin, Maingueneau e Daher: uma conversa de gênero

54	A HISTÓRIA EM QUADRINHOS... BREVE HISTÓRICO
61	A cena narrativa
62	O tempo
65	Os balões
69	As onomatopeias
72	Os personagens
77	A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE TEXTUAL PARA O LEITOR
82	<i>Quem é você?</i> - O leitor de LE e a cultura do outro
87	DOS QUADROS... PARA OS QUADRINHOS!!!
89	Por isso, sem temer vivemos para o estudo [das HQs]
93	O livro é nosso escudo
94	A esperança de buscar, de alcançar, de manter... as HQs!
99	COMO A TEORIA ME APROXIMOU DO CAMPO DOS LIVROS
103	Os LD e os quadrinhos obra a obra
129	ANTES DE TERMINAR
135	JÁ TERMINANDO, AGRADEÇO AOS AMIGOS QUE ME AJUDARAM A LER, PENSAR E ESCREVER

**Quando recebemos um
ensinamento, devemos recebê-lo
como um valioso presente, e não
como uma dura tarefa. Eis a
diferença que transcende.**



E ANTES MESMO DE COMEÇAR

(Imagem de: <http://claupositive.blogspot.com/2010/04/einstein-e-religiao.html>, disponível em 04.out./10)

E ANTES MESMO DE COMEÇAR,

gostaria de valer-me da teia da aranha para algumas considerações. Primeiramente, teia é como chamamos o conjunto de fios de seda produzidos pela aranha para sua sobrevivência. Mas não por uma espécie de aranha. Isso porque há diversos tipos de aranhas já catalogadas pela ciência e, em todas elas, há a produção de diferentes tipos de fios de seda, que são usados para finalidades diversas. Temos fios de seda para encapsulamento da presa, para formar a "moldura", raios e espirais da teia, para formar os casulos, dentre outros.

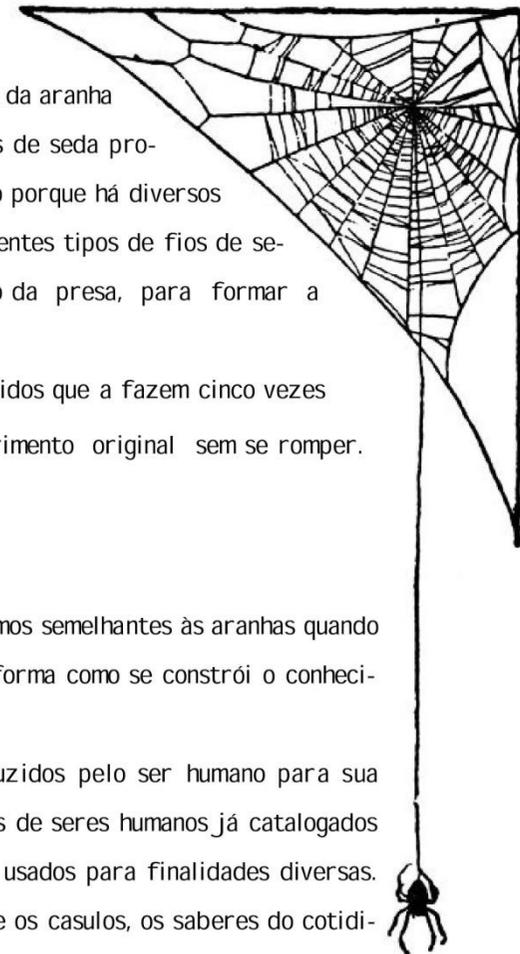
Mas o mais surpreendente é saber que a teia da aranha é composta de aminoácidos que a fazem cinco vezes mais forte que o aço e que tem a capacidade de esticar-se 30% a mais que seu comprimento original sem se romper.

Sendo assim,

JÁ COMEÇANDO,

é impossível que não pensemos no quão somos semelhantes às aranhas quando tecemos nossas redes. Falo aqui da tessitura das nossas redes de comunicação e da forma como se constrói o conhecimento.

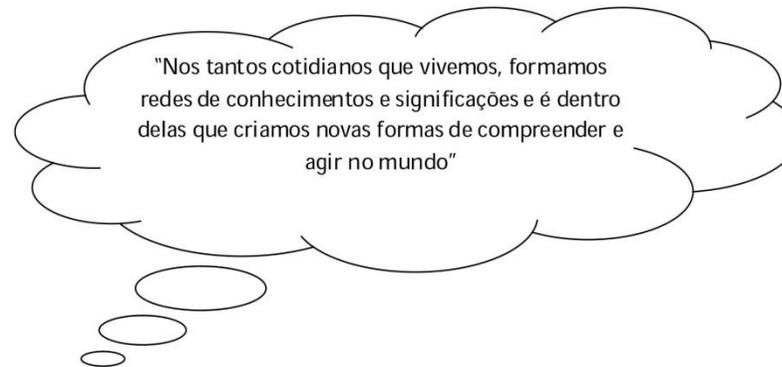
Primeiramente, conhecimento é como chamamos o conjunto de saberes produzidos pelo ser humano para sua sobrevivência. Mas não por uma espécie de ser humano. Isso porque há diversos tipos de seres humanos já catalogados pela ciência e em todos eles há a produção de diferentes tipos de saberes, que são usados para finalidades diversas. Temos saberes científicos para o encapsulamento da presa, para formar a "moldura" e os casulos, os saberes do cotidi-



18

ano para os raios e espirais, dentre outros.

Mas o mais surpreendente é saber que o conhecimento cotidiano é composto de saberes que o fazem cinco vezes mais forte que o saber científico e que tem a capacidade de expandir-se tanto que nenhuma espécie de ser humano é capaz de mensurar sem “se romper”.



(ALVES, 2009, p.01)

E em meio a essa trama, não poderia deixar de trazer para esta conversa as palavras de Maingueneau (2002, p. 42) sobre o que ele domina como saber enciclopédico: “é o nosso conhecimento enciclopédico que nos diz quem são Vercingetórix¹ ou Drácula, como se chamam os nossos vizinhos, etc.” Assim, esse saber está baseado nas experiências de cada um, no cotidiano. E como “o cotidiano sempre existiu” (SGARBI, 2005, Introdução, p. 11), é evidente que o conhecimento também. O que acontece é que tudo o que se aprende fica numa espécie de “estoque de conhecimento” que servirá de suporte para a compreensão de outros conhecimentos

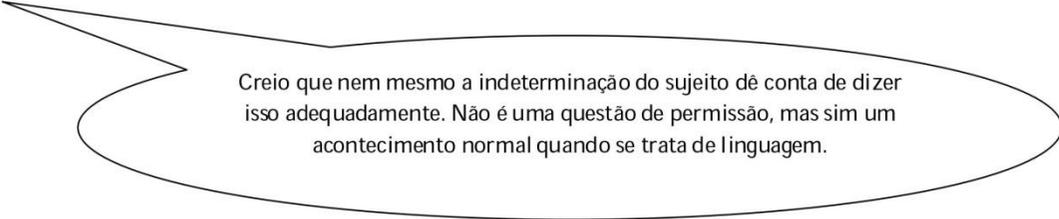
¹ Vercingetórix foi chefe dos gauleses, derrotado por Júlio César na batalha de Alésia.

19

posteriormente.

Lembro-me da história contada pelo mestre Sgarbi (aprendida com Roland Barthes em Câmara clara) sobre um camarada que mostrou sua foto de primeira comunhão a outra pessoa. E que, quando perguntada sua "leitura" sobre a fotografia, começou a narrar a sua própria primeira comunhão. Seria esta "interpretação" equivocada? O que a fez narrar sua própria experiência?

Então, penso que, quando pesquisamos, não pesquisamos o cotidiano por ele mesmo e sim pesquisamos o social via cotidiano. (PAIS, 2003, p. 31) E porque não seriam possíveis outras narrativas? No caso da fotografia da primeira comunhão, simplesmente



Creio que nem mesmo a indeterminação do sujeito dê conta de dizer isso adequadamente. Não é uma questão de permissão, mas sim um acontecimento normal quando se trata de linguagem.

permitiu-se a atribuição de outros significados: aqueles mais significativos para aquele momento.

Portanto, nossas histórias se misturam aqui e ali. Nessa tarefa árdua da construção de um texto acadêmico que busque apresentar resultados de pesquisa, verifico que, em certa medida, nossas histórias se fundem e se confundem. Logo, não poderia deixar de partir da minha e convidar a você, leitor, para que faça o mesmo que o camarada da fotografia.

Sendo assim, por acreditar que todos nós somos dotados de um "conhecimento enciclopédico" [*que costumo denominar de "mochila de conhecimentos", fazendo uma analogia às mochilas dos alunos, que sempre carregam diferentes coisas, tantas vezes surpreendentes*], entremeio a este trabalho de pesquisa minha própria vida. Partir das nossas experiências e enredá-las com às dos demais é o meu princípio para seguir crescendo e crescendo dentro da sociedade em que vivemos.

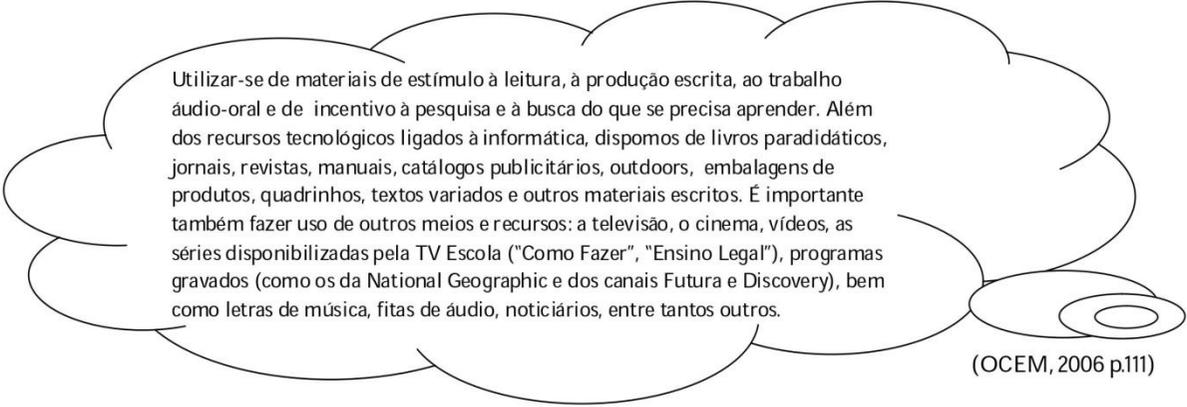
20

Portanto, nossas histórias se misturam aqui e ali. Nessa tarefa árdua da construção de um texto acadêmico que busque apresentar resultados de pesquisa, verifico que, em certa medida, nossas histórias se fundem e se confundem. Logo, não poderia deixar de partir da minha e convidar a você, leitor, para que faça o mesmo que o camarada da fotografia.

Sendo assim, por acreditar que todos nós somos dotados de um "conhecimento enciclopédico" [*que costumo denominar de "mochila de conhecimentos", fazendo uma analogia às mochilas dos alunos, que sempre carregam diferentes coisas, tantas vezes surpreendentes*], entremeu a este trabalho de pesquisa minha própria vida. Partir das nossas experiências e enredá-las com às dos demais é o meu princípio para seguir crescendo e crescendo dentro da sociedade em que vivemos.

Refletir sobre a educação, a escola, professores e alunos remete à minha prática profissional. Atualmente, sou professora das redes pública e particular de ensino. Minha formação é em Letras – Português/Espanhol e atuo no ensino de ambas. Por isso, pensei este trabalho voltado para a prática cotidiana.

Em sendo o texto a minha principal ferramenta de trabalho, busquei trabalhar com os gêneros discursivos. Isso também se justificava se consideramos que tanto as Orientações Curriculares do Ensino



Utilizar-se de materiais de estímulo à leitura, à produção escrita, ao trabalho áudio-oral e de incentivo à pesquisa e à busca do que se precisa aprender. Além dos recursos tecnológicos ligados à informática, dispomos de livros paradidáticos, jornais, revistas, manuais, catálogos publicitários, outdoors, embalagens de produtos, quadrinhos, textos variados e outros materiais escritos. É importante também fazer uso de outros meios e recursos: a televisão, o cinema, vídeos, as séries disponibilizadas pela TV Escola ("Como Fazer", "Ensino Legal"), programas gravados (como os da National Geographic e dos canais Futura e Discovery), bem como letras de música, fitas de áudio, noticiários, entre tantos outros.

(OCEM, 2006 p.111)

21

Médio (OCEM, 2006) quanto os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCN-EM, 2000) dialogam no que se refere à relevância do estudo da diversidade gêneros para a formação do educando.

Mais especificamente, a escolha por um trabalho que atente aos gêneros discursivos com foco nas histórias em quadrinhos (HQs) se deu não só pela minha biografia, vivência e interesse pelos quadrinhos, mas também pela orientação dada pelos documentos, que sugerem a diversidade de meios para o ensino, inclusive no que se refere ao pictórico.

Entretanto, acredito que a utilização das HQs em sala de aula não é tarefa tão simples. De acordo com Vergueiro (2005 p. 31), é necessário, primeiramente, observar que as HQs constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o iconográfico e o verbal. Cada um deles ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em sua plenitude.

Segundo Cagnin (1975 p. 50), algumas informações e inferências são passadas exclusivamente pelo texto e outras, contam com a linguagem pictórica como sua fonte de transmissão. Portanto, podemos pensar que para uma "alfabetização" na linguagem específica dos quadrinhos, é indispensável que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes por meio da imagem e que, num segundo momento, haja também instrução do professor para que se obtenham melhores resultados em sala. Para tal, é indispensável que se conheçam os principais elementos formadores desse gênero e - por que não? - um pouco de sua história.

Antigamente, as HQs eram tidas como literatura de má qualidade, acusados de abordarem temas relevantes de maneira superficial ou obscena e de usarem uma linguagem simplória e vulgar. Por esse motivo, era um gênero proibido nas escolas e visto com muito desprestígio pelos profissionais de educação.

Atualmente, percebemos que esse conceito mudou. Prova disso são os livros didáticos (LD). Muitos já contam com as HQs na

22

sua composição. É fundamental encarar o LD como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos.



<http://ledyscpmics.com.br/tag/macanudo>

Juntando todas essas ideias, proponho analisar as HQs presentes nos LDs utilizados para o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), adotados em uma das escolas em que trabalho: o Colégio Pedro II (CPII). Minha análise se restringirá aos LDs adotados na instituição de 1996 até os dias de hoje (2011), isto é, desde que essa disciplina passou a fazer parte da grade curricular do ensino médio (segmento que oferece a língua espanhola como disciplina regular).

Num total de sete livros didáticos, a análise partirá da premissa que falar do cotidiano dessa prática docente, será falar da memória desse ensino dentro dessa instituição que fez e faz parte da história da educação no Brasil. Procurarei sob a ótica de Maingueneau (2002) propor um quadro teórico que situe enunciação e coenunciação em dado momento sócio-histórico, em tempo e

23

espaço específicos.

Sendo a compreensão leitora de grande peso na vida escolar do aluno, organizarei a análise não só sob os preceitos da análise do discurso, mas que também dialogue com o cotidiano escolar. Pensando nisso, proponho que este trabalho também esteja pautado na lógica da diversidade textual. Se pretendemos diversificar os gêneros do discurso na nossa prática docente cotidiana, por que não aplicá-lo à academia? Penso que um trabalho que contemple vários gêneros seja mais rico em informação e que assim contribua ainda mais com outros estudos da área.

Logo, leitor, não se surpreenda ao deparar-se com uma música, um poema ou uma fotografia. A intenção não é produzir um discurso de "verdades"



http://foro.elaeth.com/view_totic.php?p=344546



DOS QUÊS E PORQUÊS [¿?¿?¿?]

27

DOS QUÊS E PORQUÊS [¿?¿?¿?] ÀS SALAS DE AULA...**Por que fazer uma faculdade?**

Por que fazer uma faculdade? Essa foi a pergunta que me fiz quando aquele meu último ano escolar chegava ao fim. Respostas? Vinham de todos os lados: mãe, vó, profes, amigos, nem tão amigos...

"Você tem que ser alguém na vida!"

Por quê? Quando não se faz uma faculdade não se é ninguém? O que diria então o nosso ex-presidente...

"Ah! Todo mundo faz!";

Minha vó não fez, meu pai não fez. meu vizinho...

Professor?! Jamais!

"Você tem que ser como eu!"

Jamais?! Gostei daquela ideia...

E tudo começou assim...

Durante minha adolescência, frequentei um cursinho de idiomas. Minha mãe até que tentou comprar meu passaporte para os Estados Unidos durante alguns anos, mas o meu encantamento e identificação foram tamanhos com a língua espanhola que não houve jeito: "Vamos transferir a sua matrícula para a turma de espanhol." E, quando percebi, os anos escolares estavam chegando ao fim e, junto com eles, também o cursinho.

Então, meio a todos aqueles quês e porquês, um não se calava: "O que eu vou ser quando crescer?"  Tentei testes vocacionais, revistas, guias de estudante... mas a minha dúvida estava entre seguir pela medicina ou ser professora.

Resolvi tentar a medicina. E no meu primeiro vestibular:



Naquele mesmo ano, recebi um convite para dar aulas naquele cursinho de idiomas do qual eu falava. O resultado? Fiquei fascinada e tive uma enorme vontade de seguir "trabalhando" daquela forma.

Digo "trabalhando" porque o carinho e dedicação com os quais eu fazia aquilo eram tão grandes que eu não podia relacioná-los ao juízo comum que se tem de TRABALHO.

29

Porém ainda não estava realizada. Minhas dúvidas ainda dividiam espaço com meus carneirinhos e travesseiros.



Imagem produzida pelo Estúdio Linguagens desenhadas – UERJ – André Brow

Fiz o segundo vestibular. Já desistente da carreira de médica (pois, como mesmo revelou meu teste vocacional, eu tinha uma "ilusão pelo branco!" [eu nunca tinha entendido direito aquela frase!], tentei o curso de letras, uma vez que, a partir da experiência que eu já tinha, estava certa de que queria continuar fazendo aquilo. E...

PASSEI!!!

30

Mas acho que a tal "ilusão pelo branco" ainda não me havia deixado e, junto ao curso de letras, cursava nutrição. Era desgastante, mas, de um lado, estava o meu futuro trabalho "sério", aquele com o qual eu ia ganhar dinheiro e *status* e, de outro, estava o prazer.

Fui levando as duas graduações por mais ou menos um ano. E, além delas, dava aulas aos sábados. Certo dia, recebi o convite para ter mais turmas. Mas os horários não se ajustavam. Na faculdade, já estava começando a dar aulas nos cursos de extensão e precisavam de mais horários para abrir novas turmas. Pronto! Foi o suficiente para o coração falar mais alto!



*Quando **me vi**,
já tinha abandonado
os estudos dos alimentos,
para nas salas de aula,
compartilhar
conhecimentos!*

Onde estou? e... onde quero estar.

E aqui estou eu! P-r-o-f-e-s-s-o-r-a! Mas não posso esquecer que, antes de tornar-me professora, fui aluna e frequentei uma escola.

Minha história
esbarra aí com a
de muitos outros,
e por isso me
lembro das
palavras de meu
querido mestre de
agora, Paulo
Sgarbi

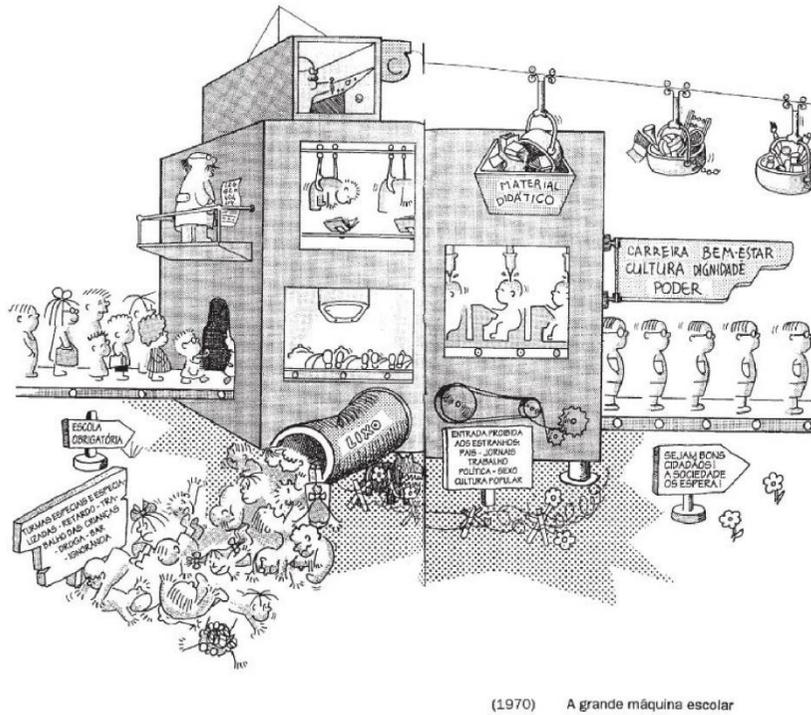
Me levaram para a escola "de verdade", aquela onde dizem que a gente vai aprender coisas importantes para, um dia, "ser alguém na vida". Esta também aconteceu comigo. Tive que percorrer esse estranho caminho no estranho caminho de me tornar professor, e ser aluno fez parte da tortuosidade desse caminho.

(SGARBI, 2000, p. 84)

E que escola foi essa que frequentei enquanto aluna? Será que é a mesma escola que desejo frequentar enquanto professora? E será a mesma que quero que frequentem meus filhos? Então, faço um convite a pensarmos essas duas escolas a partir de algumas figurinhas de um autor que conheci por intermédio do mestre Sgarbi, Francesco Tonucci (1998, p. 101-2):

32

A escola! A escola? A escola.



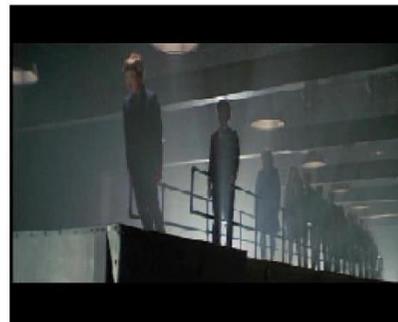
Ao observar essa gravura pela primeira vez, tive duas lembranças: uma diz respeito à história do Pinóquio - o boneco de madeira que, para virar humano, precisou ir para a escola - relembra por Rubens Alves, em *Estórias de quem gosta de ensinar*. Ele afirma que o que acontece com Pinóquio no conto infantil está presente em nossa sociedade a todo tempo, contudo, às avessas:

Crianças que eram de carne e osso, ao entrar na escola, só receberam diplomas depois de se transformarem em bonecos de pau.

(ALVES, 1984, p. 09)

Já a segunda lembrança vem de um clipe da banda Pink Floyd, mais especificamente da música *Another brick in the wall*, do álbum *The Wall*¹ (1979). O que se vê são cenas - algumas destacadas ao lado - de uma grande máquina - mais ou menos como a representada na figura de Tonucci na página anterior - e crianças, uniformizadas, com suas feições deformadas, enfileiradas, atirando-se dentro dela. A seguir, percebemos que estão sendo transformadas em "carne moída". Essa metáfora nos leva a compreender, bem como em Tonucci, que a escola, muitas vezes, objetiva e se ocupa em "criar" [ironizo aqui o verbo criar concedendo aos alunos o status de seres

¹ O conceito do álbum, tal como a maioria das músicas, pertence a Roger Waters. A história retrata em ficção a vida de um anti-herói ("Pink") que é martelado e espancado pela sociedade desde os primeiros dias da sua vida: sufocado pela mãe, oprimido na escola, ele constrói um muro em sua consciência para isolá-lo da sociedade, e refugia-se num mundo de fantasia que criou para si. Durante uma alucinação provocada pela droga, Pink transforma-se num ditador fascista apenas para que a sua consciência rebelde o ponha em tribunal, onde seu juiz interior ordena-lhe que mande abaixo o seu próprio muro e se abra para o mundo exterior.



34

moldados] e reproduzir alunos passivos.

E se atentarmos para a letra da música, perceberemos que o "grito" de socorro é ainda maior.

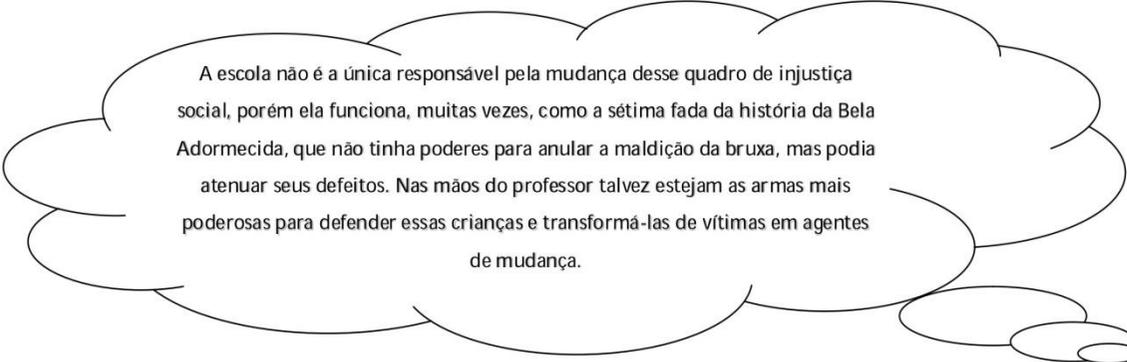
Na primeira parte temos:

Daddy's flown across the ocean
 Leaving just a memory
 A snapshot in the family album
 Daddy, made especially for me
 Daddy, what you leave behind for me?
 All in all it was just a brick in the wall
 All in all it was all just bricks in the wall

Papai voou do oceano
 Deixando só uma memória
 Uma foto no álbum de família
 Papai o que mais você deixou pra mim?
 Papai o que você deixou lá trás pra mim?
 De qualquer maneira era só um tijolo na parede
 De qualquer maneira tudo era só tijolos na parede

Há um envolvimento familiar que não pode ser esquecido no meio da relação aluno-escola. Mas essa é uma outra discussão...

O que precisamos prever em todas essas relações é a trocas de experiências. É necessário que não se tenha a falsa ideia de senso comum de que a escola, na figura do professor é a detentora do saber. E ainda que basta transmiti-lo por meio da exposição de regras e conceitos.



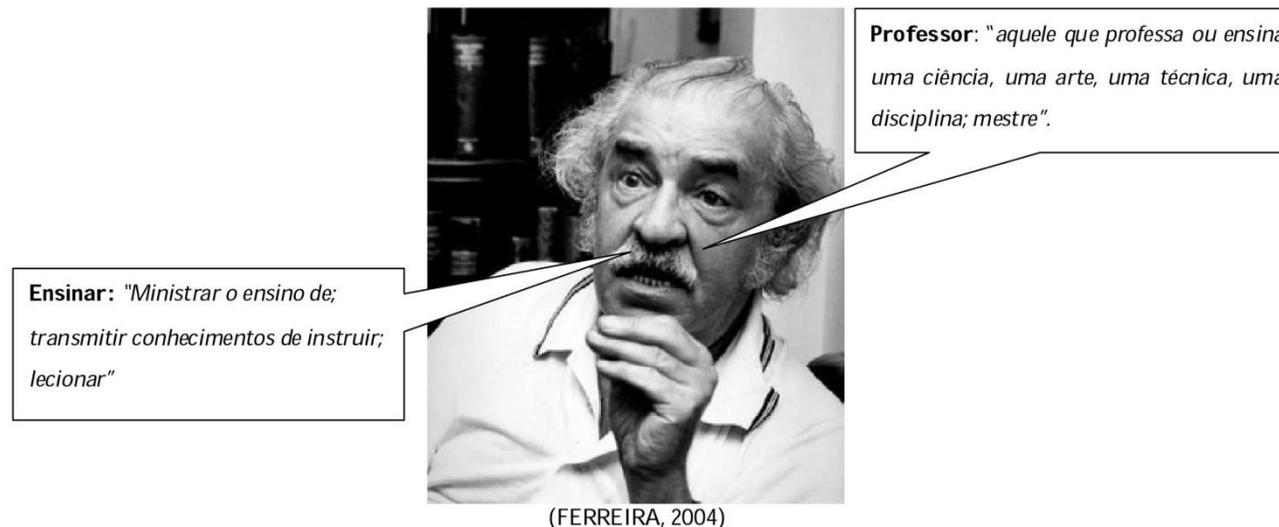
A escola não é a única responsável pela mudança desse quadro de injustiça social, porém ela funciona, muitas vezes, como a sétima fada da história da Bela Adormecida, que não tinha poderes para anular a maldição da bruxa, mas podia atenuar seus defeitos. Nas mãos do professor talvez estejam as armas mais poderosas para defender essas crianças e transformá-las de vítimas em agentes de mudança.

(ARATANGY, 2002, p. 26)

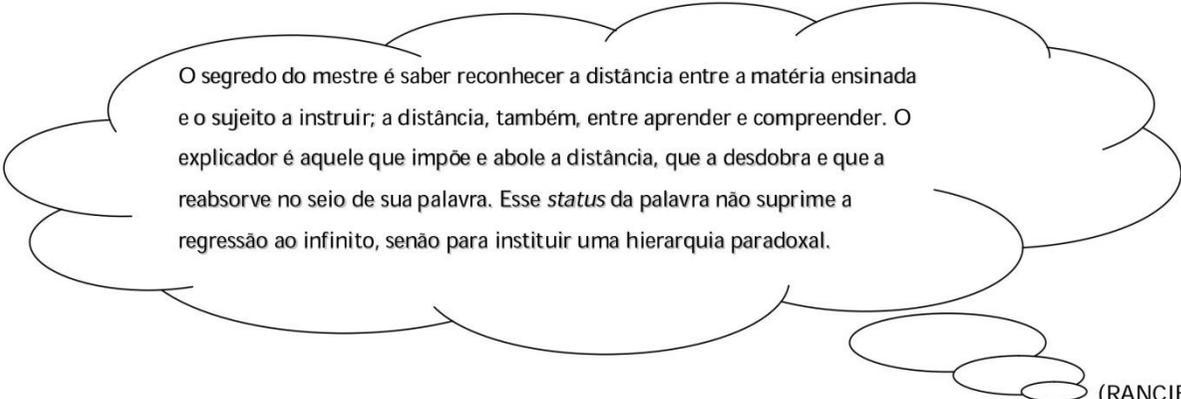
35

E o professor. E o professor! E o professor?

Contudo, não há como pensar na escola sem nos questionarmos sobre o papel do professor. Para ampliar essa discussão e tentar respondê-lo, recorro, primeiramente, à definição dos termos:



As definições expressas nas acepções do dicionário nos dizem que, se consideramos que o papel do professor é ensinar uma ciência ou arte e, conseqüentemente, instituir, doutrinar, ministrar com regras ou preceitos, temos, no que se compreende como ser professor, um sentido formado a partir de modelos pré-estabelecidos que conceituam o professor como um "ditador de regras".



O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir; a distância, também, entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra. Esse *status* da palavra não suprime a regressão ao infinito, senão para instituir uma hierarquia paradoxal.

(RANCIERE, 2002, p. 20-21)

Mas, se continuamos a analisar a letra da música* de Pink Floyd, logo teremos a exemplificação de uma das possíveis e bem comuns reações dos alunos quando o professor assim o faz:

We don't need no education
 We don't need no thought control
 No dark sarcasm in the classroom
 Teachers, leave them kids alone
 Hey, teachers, leave those kids alone
 All in all it's just another brick in the wall
 All in all you're just another brick in the wall

I don't need no arms around me
 I don't need no drugs to calm me
 I have seen the writing on the wall
 Don't think I need anything at all
 No, don't think I need anything at all
 All in all it was all just bricks in the wall
 All in all you were all just bricks in the wall

Nós não precisamos de educação
 Nós não precisamos de controle de pensamento
 Sem sarcasmo sombrio na sala de aula
 Professores deixem as crianças em paz
 Ei, professores! Deixem as crianças em paz
 De qualquer maneira você era só um tijolo na parede
 De qualquer maneira você é só outro tijolo na parede

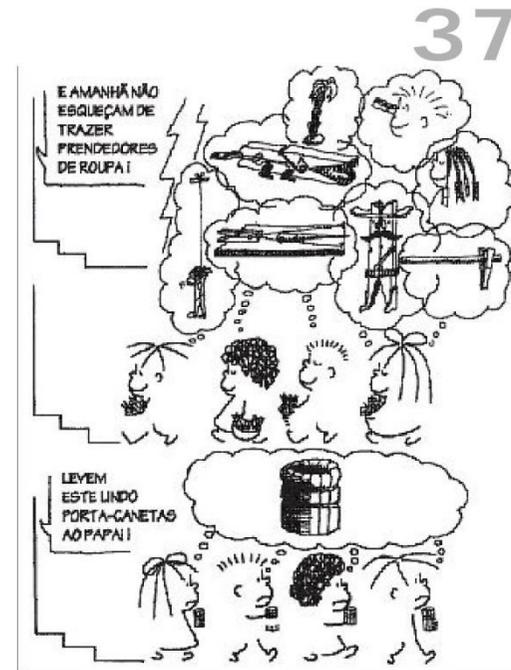
Não preciso de braços ao meu redor
 Não preciso de drogas pra me acalmar
 Eu vi as escrituras na parede
 Não acho que eu preciso de algo
 Não, não acho que eu preciso de algo
 De qualquer maneira eram só mais tijolos na parede
 De qualquer maneira eram só mais tijolos na parede

Se, na relação professor-aluno, prevalece a autoridade do professor, exigindo-se sempre uma atitude receptiva dos alunos, temos grandes chances de obter daí sérios problemas de comunicação, que podem chegar - como bem exemplifica a música - ao total rechaço do aprender.

O professor transmite o conteúdo como uma verdade a ser absorvida. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade. Não há motivação para o desenvolvimento da criatividade e da livre escolha. Resultado: desmotivação, frustração, falta de interesse etc. Tonucci (1998, p. 82) também nos ilustra muito bem isso:

E não cabe mesmo aos alunos questionarem? Afinal, não são indivíduos atuantes e críticos que pretendemos formar?

Pense nisso, professor!





A que ponto chegamos...

Nessa segunda parte da música - especialmente no segundo verso e refrão -, o destaque fica para o vocal das crianças da Islington Green School.



Para *Another brick in the wall*, Pink Floyd precisava de um grupo coral estudantil. Eles então foram até Alun Renshaw, professor da Islington Green School, que ficava perto da Britannia Row Studios. Chegaram no meio de uma aula e fizeram o convite. Mas o motivo de contar essa pequena história é que o coro só a gravou com a condição de que as crianças fossem impedidas de escutar o resto da música depois de a cantarem - o que as decepcionou bastante.

A voz do grupo coral foi sobreposta doze vezes para dar a impressão que havia mais gente cantando. Apesar de o colégio receber um pagamento de mil libras, não houve operações contratuais para *royalties*. Pela lei de *copyright* de 1996, o coro ficou elegível a ganhar *royalties*. Os alunos foram reunidos por um *site* da internet e processaram a banda. Especialistas dizem

que cada aluno ganhou o equivalente a quinhentas libras e **uma cópia do disco *The Wall***.

Já nos dizia Ranciere, em *O mestre ignorante*, relatando a experiência de J. Jacotot²: "o que detém a regressão e concede fundamento ao sistema é o fato do explicador ser o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada" (p. 21).

²A metáfora de Jacotot, neste trabalho, será tomada como real.

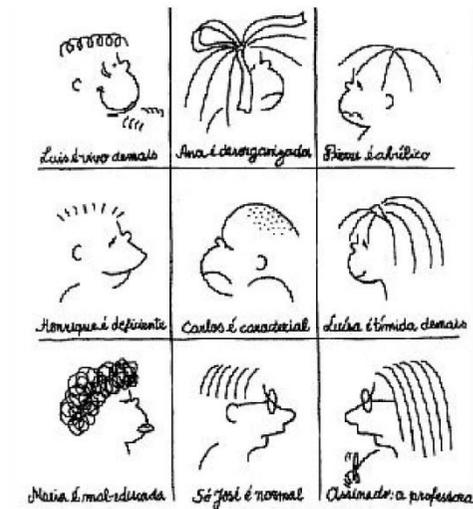
Para J. Jacotot, é assim que se dá o princípio do **embrutecimento**. Daí um método em que o mestre mantém-se distante do aprendiz, criando uma espécie de dependência, pois o aluno sempre precisará de um outro mestre explicador para continuar a aprender.

E assim, deixa o professor sempre num grau superior ao do aluno.

Certa vez, ouvi de um **pesquisadorpraticante francês**³:

O professor não se ama e não deveria mesmo gostar de si mesmo.

E confesso que me inquietei muito com esse comentário. E logo me lembrei dessa outra figurinha de Tonucci (1998, p. 148):



Fico falando em brincar de deus, e eis aí um aluno criado à imagem e semelhança do seu criador.

(SGARBI, 2009, p. 4)



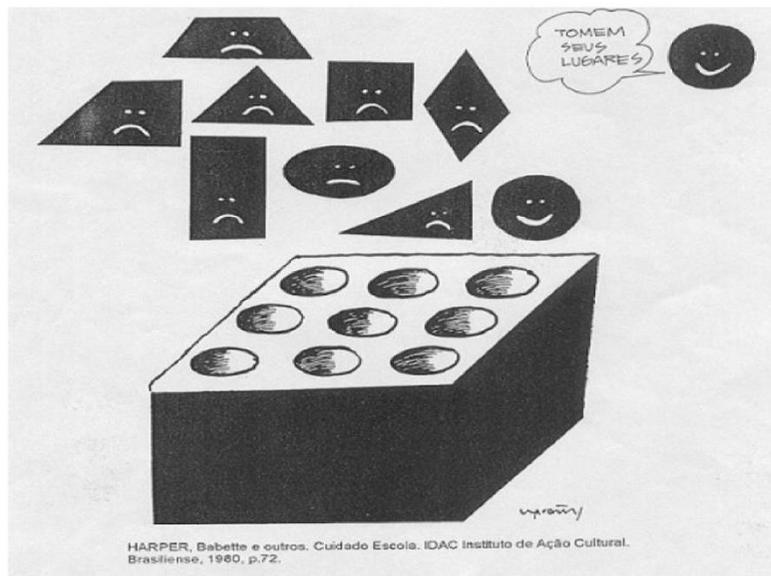
<http://www.geocities.com/athens/Pantheon/2990/livros.gif>

³ Palavras do pesquisadorpraticante, como se autodefine Jean Houssaye em palestra ministrada no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ – ProPEd em 26.mai/09.

40

Essa imagem me fez pensar sobre o processo de avaliação do professor. Na verdade, me importou menos o fato de a professora considerar só a José normal e mais o fato de ela, enquanto professora, ser o parâmetro dessa "normalidade". E quanto aos outros? Ainda que inconsciente, essa professora acaba por rotular seus alunos e, infelizmente, por excluir os Luises, as Anas, os Pierres, os Henriques, os Carlos, as Luíças, as Marias...

É fácil, pois, ouvir em salas de professores: "Esse daí não tem mais jeito!", "Aquele não quer nada mesmo...", "Não sei por que vem para a escola!". O que o professor não se dá conta é que agindo assim, ele acaba por propagar o rótulo de "caso perdido" e faz com que alunos e professor fracassem no processo de ensino/aprendizagem.



O professor, mesmo sem se dar conta, pode funcionar como aliado dos alunos mais fortes e integrados, tornando-se agente desse processo de exclusão dos menos favorecidos.

(ARATANGY, 2002, p. 18)

E os alunos? Cabe-lhes a função de posicionarem-se passivamente! [NÁÁÁÁÁOOOOO!!!!!!] Não se preveem, nesse convívio, as devidas relações de trocas de experiências, uma vez que o papel do professor é o de intermediador do conhecimento, aquele capaz de ensinar. É necessário que NÃO se tenha a falsa ideia de senso comum de que o professor é o único detentor do saber e que, desta forma, basta transmiti-lo por meio da exposição de regras e conceitos.

É a partir desse ponto que foram fundamentais, nas minhas reflexões e questionamentos, as leituras de Amigues (2000), que abordam o trabalho do professor como uma atividade instrumentada e direcionada, constantemente mediada por elementos sociais e objetos que constituem um sistema maior. A partir de sua efetiva atuação e conhecimento empírico, o professor estabelece e coordena essas relações no momento da realização de suas atividades.

Essa atuação do professor vai, portanto, além do "ensinar" proposto pelas acepções dos dicionários.

O professor é um educador e um cidadão e, por isso, aqui neste trabalho, considerado como pessoa formadora de opiniões, membro ativo de uma sociedade e de um mundo plural, consciente de seus direitos e deveres e capacitado para desempenhar suas devidas funções sociais.

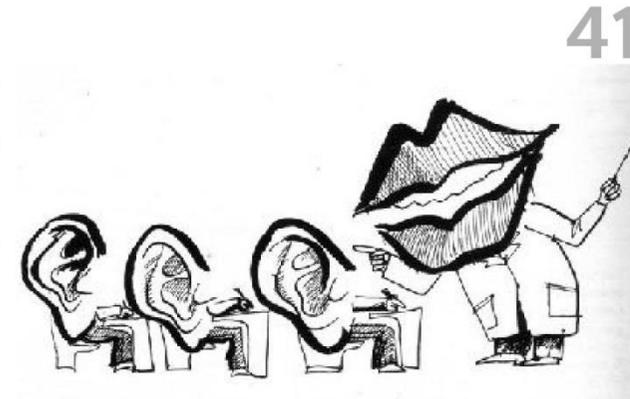


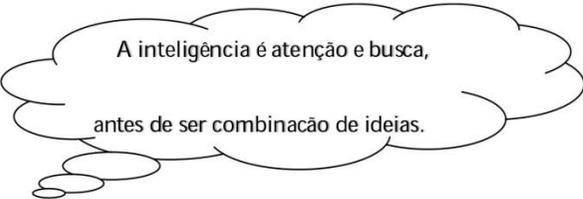
Imagem que tinha no computador há tempos e cuja referência não consegui localizar.



(Regina Leite Garcia)⁴

⁴ Em palestra ministrada no Seminário Redes, em 06.jun/09 (completar referência)

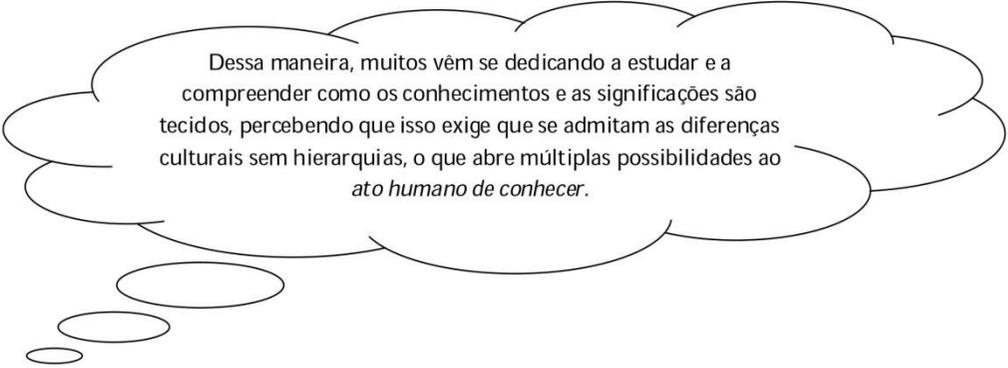
42



A inteligência é atenção e busca,
antes de ser combinação de ideias.

(JOSEPH JACOTOT – in Ranciere 2002, p. 83)

Assim, encontro-me novamente com Jacotot, que afirma que a vontade de aprender é o que leva o homem a aprender, ou seja, qualquer um pode aprender aquilo que quiser. Não há ninguém mais inteligente que outro, e sim inteligências que não foram igualmente exercidas.



Dessa maneira, muitos vêm se dedicando a estudar e a compreender como os conhecimentos e as significações são tecidos, percebendo que isso exige que se admitam as diferenças culturais sem hierarquias, o que abre múltiplas possibilidades ao *ato humano de conhecer*.

(ALVES, 2009, p. 3)

43

A escola e o professor. A escola e o professor? A escola e o professor!

Logo, nós, professores, temos na escola o espaço propício para discussões e reflexões sobre o social, ou seja, sobre o mundo que nos cerca, atuando nessa construção do saber tanto para os alunos quanto para si. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), a escola não deve ser um lugar de reproduções alheias à vida social, e sim um espaço onde alunos e professores desenvolvam relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho e de reconhecimento de si. Tais elementos lhes possibilitarão redefinir não só a relação aluno/professor, como também as relações com a instituição, com o estado, com a família e a comunidade.

Mas como alcançar a todos os nossos alunos, tendo em vista todas as diversidades e adversidades? Que escola é essa que temos e que professores somos? Quais são os nossos ideais? O que queremos? Como queremos?



Imagem que tinha no computador há tempos e cuja referência não consegui localizar.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA ATRAVÉS DA COMPREENSÃO LEITORA

Onde parei? Ah!...

Quando terminei a faculdade de letras, continuei meus estudos com uma pós-graduação *lato sensu* em língua espanhola instrumental para leitura. Durante este curso, obtive mais informações sobre a aquisição de uma segunda língua (L2) e a importância da leitura nesse processo.

Lendo o Mundo

Os PCNs (1998) nos dizem que a aprendizagem da leitura se vincula tanto a práticas formais de educação (como a de exames seletivos de ingresso a universidades, os vestibulares, ou a cursos de pós-graduação...) como também a uma prática a que recorre o aluno em seu contexto social imediato, cabendo a esta inseri-lo no mundo discursivo e ajudá-lo no desenvolvimento do processo cognitivo.

Entretanto há que se verificar **como, o que e para que** se lê determinado material em sala de aula. Em primeiro lugar, cabe ao professor motivar o seu grupo para a leitura. Para tanto, é fundamental mostrar-lhes que ler em uma língua estrangeira (LE) não é só uma tarefa, é um meio de informação, de conhecimentos diversos e inclusive de diversão.

É também certo que ler em uma língua que se está aprendendo não é tarefa fácil, mas não é necessário que se seja um grande

45

"detentor de vocabulário" nem tampouco da "gramática". O que realmente importa é que se tenha desenvolvida uma competência discursiva para ler, aqui denominada como competência leitora.

A competência leitora

De acordo com Fernández Lopes (1991), esta competência se baseia em alguns princípios: conhecimento enciclopédico do aprendiz, suas estratégias como leitor, competência básica na língua de estudo e competência discursiva na sua própria língua.

Para esta autora, o conhecimento prévio (ou enciclopédico) do aluno é o responsável por ativar informações que podem ajudá-



www.mafalda.net

lo na compreensão do texto.

Assim, este pode motivar-se por dita leitura e despertar interesse por outras mais. Além disso, sua experiência como leitor em língua materna o torna sensível, por exemplo, à identificação de um gênero textual. Essa identificação pode ser possível a partir de uma série de recursos gráficos (tipo de letras, disposição do texto, ilustrações...), que o ajudarão em sua compreensão.

A fim de demonstrá-lo, descreverei uma atividade⁵ que costumo realizar com alunos de preparatório para o vestibular logo nas primeiras aulas.

Exponho-lhes o texto a seguir, escrito em húngaro (informação que não lhes dou), e peço-lhes que o leiam.

É claro que, assim que se deparam com ele, a reação é de recusa: "*Não sei ler isso*", "*Tá difícil*", "*Não entendi nada*"... Mas logo passam a tentativa de "decifrá-lo": "*Não é espanhol!*", "*Nem inglês!*", "*É alguma coisa de turismo?*"... E, quando percebo que já estão envolvidos com a leitura, disparo um desafio (ainda sem qualquer comentário sobre o texto): "*Vocês terão que responder a algumas perguntas*". E ofereço-lhes a primeira: **¿De qué trata el texto?**

É fantástico perceber como muitos alunos (e evidente que não todos) perguntam se *TOURS* tem a ver com turismo.

⁵ Atividade prop osta na revista Cable nº 07 – Dossier comprensión lectora – V. bibliografía

OTP-Penta Tours
VALÓRA VÁLTJUK
ÁLMAIT!

Kedvezményes hétvége Athénban
Utazással együtt 4 nap; november 17-20.,
december 8-11.
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
15 210 Ft

Róma
Utazással együtt 4 nap – májustól
szeptemberig
Utazás: Bécsből osztrák autóbusszal,
Bécsig egyénileg
Részvételi díj reggelivel: 11 350 Ft

**Kedvezményes Isztambull
kirándulás**
Utazással együtt 4 nap
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
12 910 Ft

**Télapó-közönlő Stájerországban
és Bécsben**
Utazással együtt 3 nap; december 6-8.
Utazás autóbusszal
Részvételi díj félpanziós ellátással:
5620 Ft

**Kedvezményes utószazoni hétvége
Londonban**
Utazással együtt 4 nap; november 16-19.,
december 14-17.
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
24 690 Ft

**Olaszországi körutazás rövid
tengerparti üdüléssel**
Utazással együtt 12 nap;
június 16-26.
szeptember 22.-október 3.
Utazás autóbusszal
Részvételi díj félpanziós ellátással:
30 020 Ft

Thalföld – Délkelet-Ázsia
Utazással együtt 15 nap;
november 10-24.
Utazás repülőgéppel és autóbusszal
Részvételi díj félpanziós ellátással:
127 500 Ft

**Fedezze fel Amerikát!
New York – San Francisco – Los
Angeles – San Diego**
Utazással együtt 18 nap;
szeptember 4-21.
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
161 720 Ft

**Fotószafari Tanzániában – túra a
Kilimandzsáró tetejére**
Utazással együtt 16 nap 1990.
februárjában
Utazás repülőgéppel és szafaribusszal
Részvételi díj teljes panziós ellátással:
146 750 Ft

További ajánlataink:
– Tengerparti üdülések Jugoszláviában,
Olaszországban, Görögországban és
Spanyolországban júniustól
szeptemberig
– Südülések Ausztriában és
Jugoszláviában
– Szilveszteri városlátogatások
– Belföldi kirándulások, üdülések

**Részletes felvilágosítás és jelentkezés
az OTP-Penta Tours Irodában:**
Budapest, Váci u. 19-21. 1052
Tel.: 188-892, 188-795

Budapest, Apáczai Csere J. u. 4.
1052
és a kijelölt OTP-fiókokban.

47

Atribuí sentido a essa pergunta quando percebi que grande parte dos alunos que recebo no preparatório nunca tiveram contato acadêmico com outra língua estrangeira que não o inglês. Logo, começa a fazer bastante sentido que recorram ao vocábulo *TOURS* como fonte de alguma informação. E após a confirmação que sim, tem a ver com turismo, entrego-lhes as demais perguntas: **¿Cuánto vale un viaje a EE.UU.? ¿Hay algún viaje a África? ¿Qué significa la palabra "nap"? ¿Cuántos días dura el viaje a Roma? ¿Qué significa "Utazás repülogeppel"?**

Curiosamente, muitos alunos conseguem chegar à resposta de quatro dessas cinco perguntas. Isso, segundo Hernández Blasco (1991), graças às experiências prévias na leitura de folhetos turísticos, que fazem com que os alunos reconheçam o texto como uma publicidade de viagens organizadas e também a semelhança de alguns elementos linguísticos com a sua própria língua.

Assim, muitos identificam que há uma viagem para a Tanzânia, que a viagem para os Estados Unidos vale 161.720 forintos, que a viagem para Roma dura quatro dias, muitos consideram a palavra *nap* como **dia**... E isso porque colocaram em prática várias estratégias de leitura.

Contudo, como desconhecedores do húngaro, fica bastante difícil desvendar a resposta da última questão. Para dar resposta a ela, seria necessário o conhecimento desse código linguístico, já que essa pergunta parte do conhecimento em maior ou menor grau do idioma húngaro. O que não foi possível, portanto.



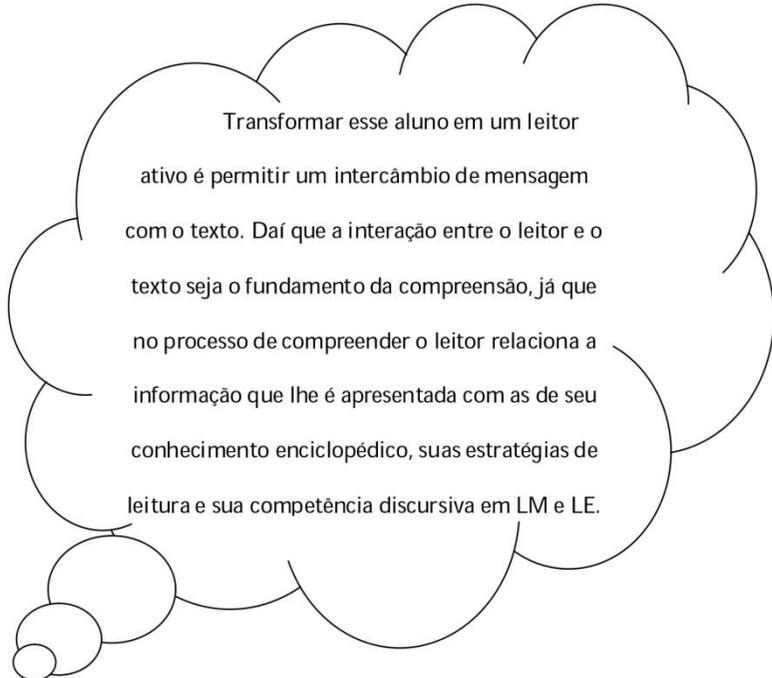
<http://tailinehijaz.wordpress.com/tag/direito/>

48

Logo, percebemos que o leitor utiliza na leitura os conhecimentos que já detêm e que vão sendo adquiridos ao longo de sua vida. É mediante a interação de vários níveis de conhecimento de mundo que consegue construir o sentido do texto. Além disso, usa diferentes níveis de conhecimento que interagem entre si, se consideramos a leitura como um processo interativo. Se não existe por parte do leitor um conhecimento anterior próprio, chamado prévio, em relação aos padrões estruturais do texto e de seus elementos que podem relacioná-lo a outros conhecimentos, a compreensão da mensagem será dificultada ou não se efetivará.

O objetivo da atividade em sala de aula, descrita anteriormente é explicado logo a seguir. O que eu coloco para os alunos é que essas estratégias se evidenciam mais quando nos encontramos em uma situação mais difícil de compreensão, inclusive em língua materna (LM) – como, por exemplo, se nos deparamos com palavras que não conhecemos e buscamos inferi-las pelo contexto.

Nesse caso, especificamente, o que é importante evidenciar para esses alunos é que, em provas de vestibular, essas estratégias estão sendo desafiadas e que de nada adianta



Transformar esse aluno em um leitor ativo é permitir um intercâmbio de mensagem com o texto. Daí que a interação entre o leitor e o texto seja o fundamento da compreensão, já que no processo de compreender o leitor relaciona a informação que lhe é apresentada com as de seu conhecimento enciclopédico, suas estratégias de leitura e sua competência discursiva em LM e LE.

(FERNÁNDEZ LÓPEZ, 1991, p. 15.)

49

o desespero pelo desconhecimento de um ou outro vocábulo. É importante que enfrentem o desafio e tentem inferi-lo pelo contexto.

Formular essas hipóteses faz parte do desenvolvimento da competência leitora do aluno. Entretanto, se o aluno não entende "o conteúdo" do texto sugerido pelo professor, cabe a este propor atividades que permitam o desenvolvimento dessas competências e potencializem seu uso, promovendo no aprendiz uma posição ativa para que tente solucionar o problema.

Quando se garante ao aprendiz a possibilidade de ser um leitor ativo, esta implica que se induzam capacidades de compreensão crítica perante a realidade pessoal e social em que ele vive, possibilitando-lhe o diálogo e criando um espaço efetivo para a reflexão como cidadão na sociedade.

Sendo assim, frequentemente, nós, professores – e aqui em especial os de LE – perguntamo-nos como "ensinar" aos alunos a compreender o que leem para que se alcance tal interação. Por outro lado, é importante que esse professor que trabalha com a leitura em LE esteja atento às concepções de ensino/aprendizagem, já que são fundamentais no que se refere à visão do aluno frente ao processo da leitura, para que ele não termine realizando-a como um simples processo de tradução.



50

Em suma, ler acaba por adquirir um papel de destaque no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que permite a expansão do conhecimento e o contato com o outro e sua cultura, ou seja, permite ao aprendiz repensar-se como um efetivo cidadão.

Bakhtin, Maingueneau e Daher: uma conversa de gênero

Bakhtin (1979): Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. A utilização da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que produzem os integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo verbal, ou seja, pela seleção de recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, como também e, sobretudo, pela sua estrutura composicional. Estes três elementos – conteúdo temático, estilo e estrutura composicional –, se fundem indissociavelmente no enunciado, e se submetem às especificidades da esfera de comunicação.

Daher (2003): Temos aí um dispositivo social de produção e recepção que conjuga aspectos da realidade empírica e da organização verbal – que garante a base comum – para que a comunicação se estabeleça entre os interlocutores.

Bakhtin (1979): Isso porque qualquer enunciado considerado isoladamente é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, e a estes a denominação de *gêneros do discurso*.

Maingueneau (2002): E aos gêneros do discurso, pertencem as categorias dos discursos, nas quais estão todos os textos.

Daher (2003): Os gêneros se relacionam, por tanto, aos tipos de interações a que se submetem de um determinado grupo e que quando acionados, funcionam como referências de sentido. Ao moldar a fala em um gênero, estabelecemos bases que permitem que os interlocutores se situem em relação ao que foi dito.

51

Bakhtin (1984): Assim, aprendemos a moldar nossa fala pelas formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos logo, desde as primeiras palavras, descobrir seu gênero, adivinhar seu volume, a estrutura composicional usada, prever o final, em outras palavras, desde o início somos sensíveis ao todo discursivo.

Maingueneau (2002): Os gêneros estão relacionados à sociedade que os utiliza. Diluem-se por ela e só podemos compreendê-los se situados em uma determinada situação comunicativa, isto é, estão situados socio-historicamente, atados a um determinado tempo e lugar.

Bakhtin (1984): Isto porque se os gêneros do discurso não existissem e se não tivéssemos o domínio deles e fôssemos obrigados a inventá-los a cada vez no processo da fala, se fôssemos obrigados a construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível.

Maingueneau (2002): Os atos de linguagem são submetidos a condições de êxito, assim como os gêneros de discurso. Essas condições envolvem elementos de ordens diversas e apresentarei alguns a



seguir:

Uma finalidade reconhecida: Todo gênero de discurso visa a um certo tipo de modificação da situação da qual participa. Essa finalidade se define ao se responder à questão implícita: Estamos aqui para dizer ou fazer o quê? Essa finalidade pode ser direta ou indireta: a publicidade, por exemplo, visa seduzir o consumidor para vender-lhe um produto.



52

O estatuto de parceiros legítimos: Que papel devem assumir o enunciador e o co-enunciador? Nos diferentes gêneros do discurso já se determina de quem parte e a quem se dirige a fala. Por exemplo, um texto publicitário estabelece uma relação entre uma marca e um consumidor. Assim, não só temos direitos e deveres, mas também saberes: o leitor de um livro teórico sobre publicidade deve possuir um saber diferente do de um telespectador de um anúncio televisivo.

O lugar e o momento legítimos: Todo gênero de discurso implica um certo lugar e um certo momento, que lhe são constitutivos.



<http://universoturmadamonica.wordpress.com/2010/10/14/propaganda-inedita-2-biscoitos-recheados-triunfo-da-turma-da-monica-jovem/>

Por exemplo: geralmente um *outdoor* considera que o observador de forma rápida. Por conta disso, deve ter um texto simples, curto e possuir letras grandes; já em uma publicidade de **revista** – que é itinerante e está disponível ao leitor por tempo indeterminado – é diferente. Geralmente, feita com a finalidade de fixar a atenção instável do leitor, considera elementos como: apresentar uma parte curta em letras grandes que permitam obter uma rápida informação e outra, com texto menor que contenha os argumentos do anunciante, por exemplo.

Um suporte material: Está relacionado à dimensão *mediológica* dos enunciados. Um texto pode passar unicamente por ondas sonoras (oralidade); ter suas ondas tratadas e



<http://marcelostanzel.blogspot.com/2010/03/tunel-do-tempo-chocolate-turma-da.html>

53

depois restituídas por um decodificador – rádio, telefone...-; ser manuscrito; impresso etc. Por tanto, "texto" não é um conteúdo transmitido por este ou aquele veículo. Ele é inseparável do seu suporte.

Uma organização textual: Todo gênero de discurso se associa a uma certa *organização textual*, objeto de estudo da linguística textual. Dominar um gênero de discurso é ter uma consciência mais ou menos clara dos modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis: de frase a frase, de frase a parágrafo, de parágrafo a parágrafo, de parágrafo a texto, de texto a texto.

Para que um gênero discursivo tenha êxito, necessita atender a todos esses critérios, desde a sua finalidade até sua organização textual. Nesse trabalho, tenho interesse, em especial, no gênero das histórias em quadrinhos (HQs). As HQs, vistas como meio de comunicação, tendo por base o pictórico e as formas expressivas das manifestações humanas, pressupõe certo conhecimento de suas características, para que dessa forma, seja compreendida como arte e utilizada como recurso didático.

Portanto, seguindo Eisner (1999, p. 38) e Ramos (2009, p. 14) - que afirmam que o estudo e análise prévios dos elementos que compõe o gênero das HQs facilita a sua compreensão - apresentarei alguns elementos que são considerados essenciais para o melhor entendimento desse gênero, como: a cena narrativa; o tempo; os balões; as onomatopeias e os personagens. E também, julgo importante apresentar um breve histórico das HQs, a fim de contextualizá-las na vida e cotidiano do homem, mostrar sua dinâmica, evolução e aprimoramento.

54

As primeiras narrações em tapeçarias, frisos ou hieróglifos registravam eventos ou procuravam reforçar mitologias; elas falavam a um grande público. Na Idade Média, a arte sequencial procurava narrar episódios edificantes ou histórias religiosas sem grande profundidade de discussão ou nuance, para um público que tinha pouca educação formal

(EISNER, 1999, p. 138)

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS - BREVE HISTÓRICO



<http://cgnauta.blogspot.com/2007/07/escritura-egipcia.html>

Ao falarmos dos antecessores das HQs, não podemos deixar de mencionar os antigos egípcios, que representavam muito de suas crenças em desenhos e hieróglifos feitos em folhas de

55



Tapete da Rainha Matilde
<http://www.ecomments.com/comments/view/406578/>

papiro e em murais que incluíam imagem e texto.

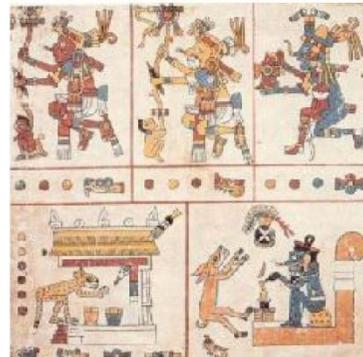
Outros exemplos são o tapete da rainha Matilde e as faixas que rodeiam as colunas romanas comemorativas (como a Coluna de Trajano ou a de Marco Aurélio), os retábulos medievais (com os quais, através das imagens, explicavam-se ao povo histórias, crimes e benfeitorias em geral), os desenhos das civilizações pré-colombianas (como os códices, pintados pelos maias e pelos astecas) e, inclu-



<http://artedesign.wordpress.com/2008/04/01/coluna-de-trajano-2/>



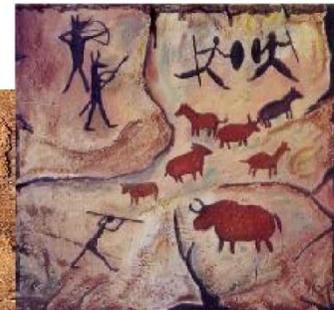
Catedral de Schleswig
<http://catedraismedievais.blogspot.com/2009/03/o-altar-da-catedral-de-schleswig.html>



<http://www.todohistorietas.com.ar/historia.htm>

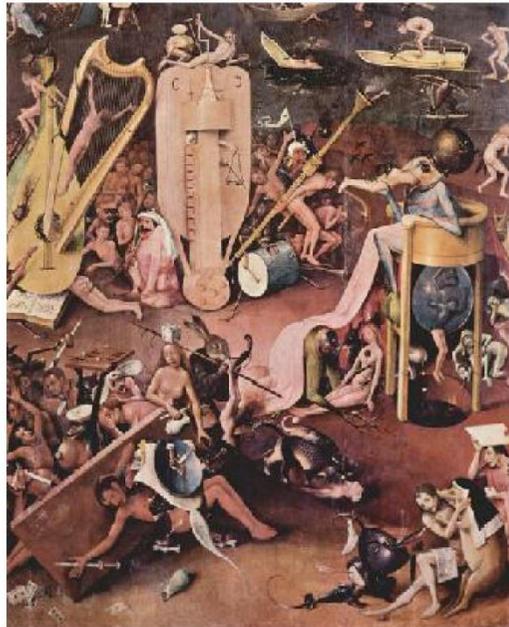


<http://www.taringa.net/comunidades/comics/451095/como-se-pintaban-los-comics-antes.html>



56

sive, as primitivas pinturas rupestres.



Hieronimus Bosch – O Jardim das delícias – ano de 1500
http://es.w.ikipedia.org/w iki/Hieronimus_Bosch



Goya – Os desastres da Guerra
 (82 gravuras entre 1810 - 1815)
http://es.w.ikipedia.org/w iki/Archivo:Goya-Guerra_%2805%29.jpg

A esses exemplos ainda podemos acrescentar algumas obras pictóricas de Hieronymus Bosch e Goya, que também adquirem um caráter narrativo.

Mas são as Aucas e Aleluias os antecedentes mais próximos dos quadrinhos. Eram destinadas, de modo geral, à instrução de crianças e adolescentes. Essas publicações, que começaram na França a partir de 1820, tinham como característica narrar pequenos contos e aventuras através de ilustrações. Diferenciavam-se das historinhas de agora pelo posicionamento de seu texto, que não se apresentava em balões, e sim como forma de explicação ao fim de cada quadro – como bem podemos apreciar na imagem ao lado.

E logo, cabe lembrar que Eisner (1999, p. 138) nos afirma que os hieróglifos egípcios, os estandartes chineses, as tapeçarias medievais, os vitrais góticos e outras manifestações artísticas pictóricas ao longo do tempo

e em diferentes culturas, têm em comum a redução da ação numa sequência narrativo-iconográfica, destacando esta como a principal característica desse gênero. Porém, McCloud (2005, p. 13) contra-argumenta que, embora essas representações de arte pictórica apresentem contextos, personagens e sequências narrativas, estão longe de serem consideradas uma HQ, porque não evoluíram como tal, ou seja, seus descendentes não são os quadrinhos, mas a palavra escrita.

No entanto, cabe a mim, neste momento, continuar a narrativa da his-



Auca – El Cid campeador

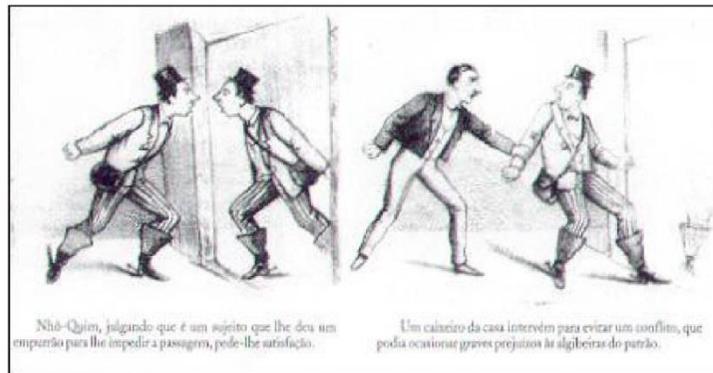
<http://archivo.castello.es/castellano/coleccion/aucas2.html>

A versão norte-americana é que surge em 1985, nas coloridas páginas de um jornal norte-americano. O primeiro personagem que apareceu foi "The Yellow Kid", que era líder de uma turma que perambulava pelas ruas da cidade. O apelido *Yellow kid* faz referência à sua raça, já que o personagem era de origem chinesa. Por consequência, chamou-se de "imprensa amarela" os jornais populares e de venda massiva, já que a historinha que estava sendo publicada em suas páginas fez aumentar muito a venda desses jornais.

Richard F. Outcault, seu autor, colocava os diálogos sobre a roupa dos personagens para indicar o dono das respectivas falas. Tempo depois, isto foi substituído pelo recurso dos balões.



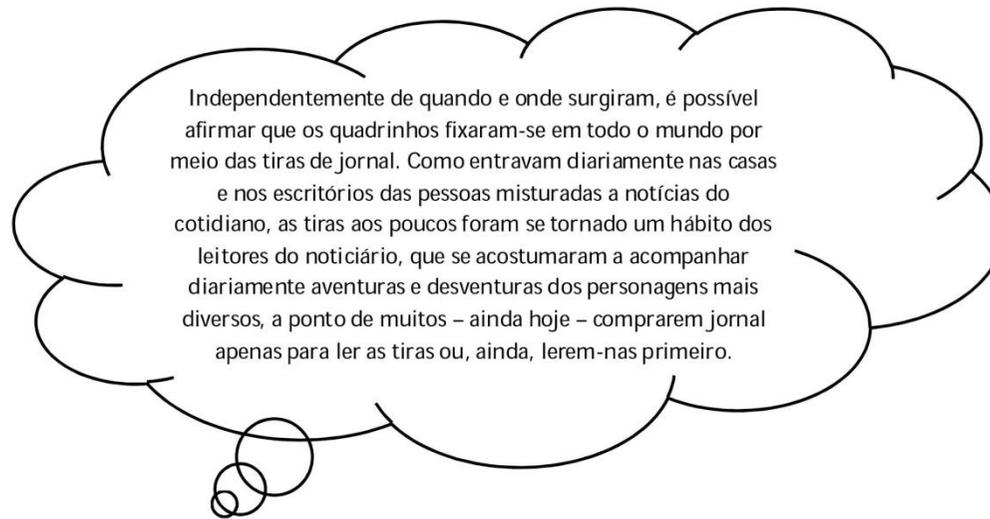
The Yellow Kid, publicado em 25 de outubro de 1896 no *New York Journal*



Nhô Quim – criação brasileira de 1869 – <http://blogdopatio.wordpress.com>

Contudo, há quem diga que a primeira HQ foi criada por um ítalo-brasileiro, Ângelo Agostini, em 30 de janeiro de 1869. Essa história batizada de *As aventuras de Nhô Quim* (ou *Impressões de uma viagem à corte*)⁶, trazia todos os elementos do quadrinho moderno: os quadros em si, desenho, textos, sequências...

⁶ A HQ ironizava situações cotidianas de um brasileiro simples. Primeiro ou não, Agostini é um dos maiores nomes do quadrinho nacional e participou de dezenas de publicações que fizeram história, como o famoso *Tico-Tico* (1905-1962). Em sua homenagem, o dia 30 de janeiro, no Brasil, é a data em que se comemora o "Dia do quadrinho nacional". Também há um prêmio anual concedido aos melhores artistas nacionais que leva o nome de Agostini.



(CARVALHO, 2006, p. 22)

E se voltarmos os olhos para o Oriente, descobriremos que, no Japão, já se faziam quadrinhos séculos antes de brasileiros e estadunidenses nem sequer pensarem neles: *Tobae Sankokushi*, uma história em quadrinhos japonesa (ou mangá, como eles chamam por lá), já havia sido publicada em 1702.

A particular forma dos balões bem como o tamanho e desenho das letras, já constituem por si sós todo um modo de expressão independente. O uso de onomatopéias, escritas com grandes letras, certos símbolos já universalmente aceitos (como uma lâmpada acesa indicativa de uma boa ideia), alcança tal comunicação que creio não haver mais em nenhum outro meio expressivo.

Vejamos, então, alguns dos elementos que caracterizam o gênero das HQs: