

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

**As histórias em quadrinhos na escola:
A percepção de professores de ensino fundamental sobre o uso
pedagógico dos quadrinhos**

André Rittes

Santos

2006

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

**As histórias em quadrinhos na escola:
A percepção de professores de ensino fundamental sobre o uso
pedagógico dos quadrinhos**

André Rittes

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Católica de Santos, como requisito parcial
Para obtenção do grau de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Formação do
Educador.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Irene Jeanete Lemos
Gilberto

Santos

2006

Banca Examinadora

1. _____

2. _____

3. _____

Dedicatória

À Meire, por tudo, sempre:

Este trabalho é mais seu do que meu.

Aos meus pais, pelo eterno apoio.

Em memória de Joseph Luyten, que me doou

muitas revistas em quadrinhos e idéias

enquanto estive deste lado.

Agradecimentos

O caminho percorrido foi longo, árduo e, muitas vezes, desalentador. Sem o apoio de pessoas que amo, que me amam e dos amigos mais chegados (mas também dos eventuais, e até dos inimigos), creio que não teria mesmo conseguido. Agora, chegou o momento, ansiosamente aguardado, de agradecer. Só espero não cometer injustiças e nem esquecer ninguém:

Aos amigos Marcus e Cristiane, pela paciência em ouvir e ajudar com o empréstimo de bibliografia, meu sincero obrigado e a esperança de retribuir tudo um dia;

À minha querida ex-orientadora, Sonia Luyten, pela confiança, apoio e fé;

Aos meus ex-professores Norval Baitello Jr., Eugênio Trivinho e Sebastião Squirra, pelas críticas, às vezes ácidas, às vezes bondosas, mas sempre estimulantes;

Aos colegas do programa de Comunicação (Georges, João Batista, Márcio Calafiori, Aline, Robinaldo, Ercília e muitos outros): esta vitória também é de vocês;

Às professoras Fátima Abdala, Maria Amélia, Ângela, Cida Franco e Martha Lucchesi pelo carinho e respeito com que me receberam na Educação e pela paciência;

À Lucília, pela calma e educação com que ouviu meus telefonemas, esclareceu minhas dúvidas e ajudou nos momentos duvidosos, também o meu muito obrigado;

Aos professores Mauro Wilton e Sônia Ribeiro, pelas críticas na qualificação que só fizeram melhorar o trabalho. Espero ter conseguido chegar perto...

E, por último, mas não menos importante, o meu muito obrigado à professora Irene Jeanete: primeiro por acreditar, depois por respeitar e, por último, por não duvidar nem uma vez de que eu seria capaz. Muito obrigado, de coração.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar a relação Mídia-Educação, a partir das percepções de docentes do ensino fundamental sobre a utilização pedagógica das histórias em quadrinhos (HQs). Para isso, apresenta, inicialmente, uma análise do cenário onde esta relação se desenvolve e um breve histórico do trajeto dos quadrinhos no Brasil. A partir de pressupostos teóricos baseados nos trabalhos de Adorno e Horkheimer (1999, 2003), Louis Althusser (2001), Mauro Wilton de Sousa (2001), Sonia Luyten (1989, 2000, 2005), Gonçalo Junior (2004) entre outros, que tratam da relação da indústria cultural e seus produtos - entre eles as HQs -, e a educação, passando também pela convivência da mídia com a educação formal; são discutidos os resultados da investigação realizada com vinte professoras do ensino fundamental. Ao propor neste trabalho uma reflexão sobre a relação entre a mídia e a educação, espera-se contribuir para futuras investigações envolvendo os dois eixos temáticos, educação e mídia, com foco em produtos como as HQs.

Palavras-chave: educação e mídia; uso pedagógico dos quadrinhos; cultura de massa; modernidade e pós-modernidade;

ABSTRACT

This dissertation to aspire a study the facts involving the relationship between Mass media and Education, using for that a teacher's perception (and uses) of the comics. Therefore, contain a historical analysis of the comics way in Brazil, besides of a research with the teachers of the elementary school. The theoretical basis is inspired by the work of Adorno e Horkheimer (1999,2003), Louis Althusser (2001), Mauro Wilton de Sousa (2001), Sonia Luyten (1989,2000, 2005), Gonçalo Junior (2004) and other authors. All of them treat about media and education, including de comics in this process, besides the relation with the cultural industry and your products, and the intimacy between media and education. The objective is propose a reflection about the context where the relationship Mass media-education occur, show the actual didactical uses of comics and stablish the foundation of the coming researches in Media and Education, for the comic books and strips.

Keywords: modernism and post-modernism; comics (pedagogical use of); teaching; mass media; mass culture; oversight.

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO.....	8
Capítulo I – EDUCAÇÃO E MÍDIA.....	14
1.1. Escola e Indústria Cultural.....	14
1.2. As mídias na escola e o lugar das HQs nos processos formativos do aluno.....	23
1.3. Educação e Mídia.....	34
Capítulo II – CULTURA DE MASSA AOS “QUADRADINHOS”	44
2.1. As HQs entram para a Academia.....	44
2.2. Os quadrinhos no contexto das políticas educacionais.....	55
2.3. A Turma da Mônica, Pererê e a ditadura.....	61
2.4. Pressupostos sobre a mídia na sala de aula.....	64
Capítulo III – QUADRINHOS EM SALA DE AULA.....	69
3.1. As HQs no cenário pós-moderno.....	72
3.2. Perfil das professoras	79
3.3. O uso da mídia em sala de aula.....	82
3.4. Lembrança dos quadrinhos.....	84
3.5. O uso pedagógico dos quadrinhos.....	88
Considerações finais.....	101
Referências Bibliográficas.....	109
Revistas/Periódicos.....	114
Anexos	

I - INTRODUÇÃO

Justificativa

Tendo-me formado em Comunicação e atuando como professor em instituições de ensino superior desde o ano de 1996, dediquei-me durante esse tempo - e já anteriormente – à pesquisa sobre Histórias em Quadrinhos (HQs) e também sobre a inserção da cultura da Imagem na sociedade atual, dita pós-moderna.

Em minhas investigações com os quadrinhos, especializei-me nas histórias norte-americanas de super-heróis e, principalmente, na questão da representação da violência neste tipo de veículo. Sob orientação da Profa. Dra. Sonia Luyten, como aluno do Mestrado em Comunicação, durante os anos de 2000 a 2003, realizei um levantamento de mais de 200 histórias do personagem da *Marvel Comics*, O Justiceiro (*The Punisher*), com o intuito de comparar o grau de violência presente nos quadrinhos de O Justiceiro com o de outros heróis. Esse trabalho ainda permanece inédito, apesar de já estar praticamente concluído.

Já as investigações sobre a Imagem resultaram num livro, publicado em 2000 e com sua primeira edição praticamente esgotada: *Máquina de fazer doido: reflexões sobre a televisão na era da absolutização da Imagem*, que trata da Imagem, considerando-a como um fato social novo a ser compreendido por todos e não apenas um mero subproduto das mídias eletrônicas, por exemplo.

A partir de 2004, ao ingressar no Mestrado em Educação, tinha idéia de aproveitar meus dez anos de docência para investigar a relação dos professores com um dos veículos mais complexos e ricos da cultura de massa: os quadrinhos. As observações feitas sobre a prática docente de professores que atuam nos níveis fundamental e médio, em instituições particulares e públicas de ensino, às quais tenho acesso, também me possibilitaram

questionar o real uso dos quadrinhos em sala de aula e o que isso traz de contribuição para o entendimento do cenário aonde ocorre hoje a relação Mídia-Educação, que é um dos principais objetos desta dissertação.

Apesar de o uso didático dos quadrinhos estar previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sua aplicação na escola ainda se restringe à questão da linguagem identificada com a modernidade (escrita) e não com a da pós-modernidade (imagem). Nos Parâmetros para a disciplina de Arte, por exemplo, as histórias em quadrinhos são mencionadas somente duas vezes: como expressão prática dos alunos em artes visuais e também como objeto de apreciação significativa de um meio imagético.

Nos PCNs para a Língua Portuguesa, as HQs estão inseridas nos chamados “textos que circulam socialmente” e, segundo os PCNs, é necessário que a escola viabilize o acesso do aluno ao universo dos diferentes tipos de texto, para que ele seja capaz de compreender um conceito ou comparar pontos de vista diferentes. Isso inclui a compreensão de um texto de História, por exemplo, ou uma história em quadrinhos, sem falar que as HQs podem ser um valioso instrumento em sala de aula para que se trabalhem os chamados temas transversais, também propostos nos PCNs. Das questões sociais ao ambientalismo, passando pela ética, quase tudo pode ser apresentado aos alunos através das histórias em quadrinhos. Se isso terá resultados práticos já é um outro ponto que deve ser analisado mais detidamente.

Um breve olhar sobre o uso dos quadrinhos em sala de aula mostra que o foco de estudo restringe-se, na maioria das vezes, à linguagem, sem falar que as HQs parecem ser o tipo de *mass media* ultrapassado pela velocidade da era imagética que, diga-se de passagem, é uma cultura que os alunos de hoje trazem de casa “junto com a merenda”. Também devido ao fato de o tema envolvendo os quadrinhos e a Educação não ter sido

muito explorado, consideramos que a realização de uma pesquisa voltada para essa questão poderá contribuir para aprofundar as reflexões sobre a importância dessa mídia nos processos formativos e, também, servir como subsídio para a discussão teórico-prática, envolvendo os quadrinhos na prática pedagógica e a sua real aplicação num mundo dominado por uma cultura que não é a deles.

Com vistas a investigar a relação dos *mass media* com a Escola, usando como exemplo as histórias em quadrinhos, o presente trabalho partiu das seguintes questões: os quadrinhos são usados em sala de aula? Em caso positivo, quais os tipos? Se não são utilizados, quais os motivos que levam os professores à não utilização desse material em suas práticas pedagógicas?

A partir dessas questões, foi elaborado o problema da presente pesquisa: **para que serve o uso das Histórias em Quadrinhos pelos professores de ensino fundamental e como esse uso se insere na relação Mídia/Escola?**

Tomando por base o exposto acima, o presente trabalho propõe como objetivos:

1. Investigar os motivos específicos que determinam ou não o uso das HQs na sala de aula, através da percepção dos professores do ensino fundamental sobre determinados tipos de quadrinhos, com vistas a examinar se essa percepção influencia a visão de mundo de professores e alunos e também a sua percepção da realidade.
2. Contribuir para o entendimento do cenário em que ocorre a atual relação Mídia-Educação.
3. Contribuir para reflexões sobre o uso dos quadrinhos na educação.

Partimos do princípio de que a escola ainda guarda uma forte ideologia iluminista, funcionando como reprodutora dos princípios desta doutrina enquanto aparelho ideológico

que é. Sendo assim, é natural que haja uma resistência para com os produtos considerados pertencentes a uma “cultura” diferente, como a de massa. Programas de TV, filmes em vídeo ou DVD, HQs e outros produtos, quando confrontados com os saberes que a escola proporciona ao aluno, geralmente não são bem-vindos. Mesmo assim, a TV e também o vídeo/DVD invadiram as salas de aula há muito (embora exista quem afirme que a TV está na escola, mas não de fato, como Nelson Pretto (1996)), ao contrário das HQs.

Para explicar essa questão, vamos recorrer a uma gama de autores como os frankfurtianos (Adorno e Horkheimer), Louis Althusser, os teóricos ingleses dos Estudos Culturais, os educadores que trabalham com o binômio mídia-educação: Citelli (2000), o já citado Pretto (1996), Belloni (2001), entre outros. Os resultados obtidos na pesquisa realizada com os professores serão discutidos a partir da questão da contaminação da cultura pós-moderna pela imagem, questão essa abordada em trabalho anterior (Rittes, 2000). Além disso, dentro das bases filosóficas da formação do educador, vamos tentar investigar até que ponto as HQs – produzidas a partir de um universo essencialmente masculino – se inserem no mundo vivido pelas professoras, esmagadora maioria nas salas de aula, principalmente nas séries que são objeto desta investigação.

O trabalho parte, inicialmente, de reflexões sobre estudos realizados sobre o assunto, com objetivo de analisar as contribuições de pesquisadores sobre o uso dos quadrinhos na prática pedagógica. Um dos problemas, neste sentido, é a pouca produção específica sobre isso: dos pioneiros Alvaro de Moya e de Sonia Luyten, aos recentes Angela Rama e Flávio Calazans – que, apesar de pesquisar HQs há bastante tempo, só recentemente se voltou ao estudo do uso pedagógico dos quadrinhos –, a bibliografia é limitada.

A produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado é ainda menor e os projetos aplicados em escolas, e divulgados de maneira científica ou não, devem-se mais aos esforços individuais do que a um consenso didático-pedagógico sobre o uso dos quadrinhos ou mesmo para atender às propostas dos PCNs. É o caso, por exemplo, do projeto “Gibi na escola”, da Fundação Cultural “Tancredo Neves”, no Pará, que usa os quadrinhos para a educação ambiental e da profa. Cynthia Nagy, do Colégio Mopyatã, na capital paulista, que faz seus alunos da pré-escola produzirem as próprias HQs como parte do processo de alfabetização.

Para a presente pesquisa, foi elaborado um questionário com objetivo de investigar a utilização dos quadrinhos na prática pedagógica. Para tal, foram selecionadas vinte professoras que atuam no ensino fundamental em escolas públicas de Santos. Todas as unidades escolhidas para a amostra têm aproximadamente o mesmo porte, mas não necessariamente o mesmo tipo de clientela, sendo que a preferência acabou recaindo, mais pelo próprio retorno dado ao questionário, nas séries de 1ª a 4ª das instituições públicas.

As vinte professoras selecionadas responderam às questões do Questionário, que continha 14 questões fechadas e 12 questões abertas. A partir dos dados obtidos com as respostas das professoras, foram discutidos os temas voltados para a leitura dos quadrinhos, a lembrança das cenas lidas na infância e na adolescência, assim como o uso pedagógico das HQs.

Os resultados mostraram que as professoras têm conhecimento das personagens das HQs, contudo o uso pedagógico dos quadrinhos restringe-se, na maioria das vezes, à linguagem, oral e escrita ou ainda à produção de textos.

A presente Dissertação, quanto à sua estrutura, compreende, além da Introdução, três capítulos e as Considerações Finais, seguindo-se as Referências Bibliográficas e os Anexos.

No primeiro capítulo, intitulado “Educação e Mídia”, se coloca a “filosofia” da escola enquanto aparelho ideológico. São utilizados os pressupostos filosóficos de Althusser (2001) além de Adorno (2003), Horkheimer (1999) e outros autores da Escola de Frankfurt. Ainda nesse mesmo capítulo faz-se referência à atual cultura pós-moderna da Imagem e à defasagem da escola em relação a isso, assim como a falsa apropriação pela escola das mídias eletrônicas. Nessa confusão ideológica, com uma idéia intelectual de um moderno saber iluminista de um lado e com uma apropriação das mídias eletrônicas de outro, questiona-se o lugar das HQs.

O segundo capítulo, com o título de “Cultura de massa aos quadrinhos”, traça um painel histórico e político dos quadrinhos nos EUA e no Brasil. Mais precisamente, da história da discriminação dos quadrinhos junto às classes política, religiosa e na escola. Explica-se, também, o fenômeno Maurício de Sousa e uma possível causa para sua aceitação massiva junto aos educadores que usam os quadrinhos do autor em sala de aula.

O terceiro capítulo, “Quadrinhos em sala de aula” apresenta inicialmente o perfil das participantes, seguindo-se uma discussão sobre as HQs no cenário de pós-modernidade, além dos resultados da pesquisa realizada com as professoras. A análise dos dados resultantes das respostas dadas pelas professoras focaliza, especialmente, as lembranças das docentes em relação aos quadrinhos lidos na infância e na adolescência e o uso pedagógico dos quadrinhos.

Nas Considerações finais, são retomados aspectos discutidos no trabalho, os quais são cruzados com as informações obtidas na pesquisa.

Capítulo I – Educação e Mídia

1.1. Escola e Indústria cultural

Poucos duvidam que a Educação seja um processo de sobrevivência das sociedades avançadas. Educar os membros mais novos da sociedade é, no fundo, garantir que esta mesma sociedade se perpetue através dos tempos, reproduzindo práticas, idéias, conceitos e modos de se ver, fazer e viver. Também não há muitas dúvidas sobre o fato de a sociedade atual ser a Nova Idade da Mídia, a Sociedade da Informação e da Tecnologia. Autores como Adam Schaff (1992), Manuel Castells (2000) e Neil Postman (1994), entre outros; já discutiram sobre isso com muita propriedade.

Também parece haver consenso sobre quem deve ser a maior responsável no que diz respeito à Educação na sociedade atual. Assim como antes da Nova Idade da Mídia, a Escola continua desempenhando este papel, embora, hoje, as dificuldades sejam aparentemente maiores. Por guardar práticas e idéias anteriores à sociedade midiática, a Escola vive um conflito entre esses dois “tempos”: a modernidade e a chamada pós-modernidade.

A cada ano recebe mais alunos “pós-modernos” e tenta incutir-lhes a cultura da modernidade. O bom senso e a lógica indicariam que tal tarefa está fadada ao fracasso. Mas, antes de qualquer conclusão, é necessário salientar que o processo de evolução da mídia também não se dá por inteiro. Maneiras de se fazer as coisas, ou seja, tecnologias antigas se misturam com as ditas pós-modernas. Um bom exemplo são as revistas e jornais – representantes importantes da cultura letrada – produzidos com computadores e sofisticadas técnicas digitais de impressão, mas distribuídos aos assinantes e pontos de venda de maneira pouco mais avançada do que a usada pelos tropeiros do século XIX, que criaram as estradas do Brasil em lombo de burro.

A diferença entre a Escola e a Mídia, na questão da adaptação aos novos tempos, é que a Mídia parece evoluir a cada minuto e a Escola, não. Embora isso seja uma ilusão, já que a evolução da Mídia é mais da esfera técnica-instrumental, portanto, contaminada pela velocidade e pelas regras de mercado, enquanto a evolução da Escola se dá em conjunto com a sociedade, lenta mas progressiva e definitivamente. Podemos exemplificar isso de maneira simples: a transmissão de imagens via satélite pela TV que, até meados dos anos 80, era um dos grandes trunfos desse *medium*, hoje já é uma questão corriqueira e a discussão no setor atualmente diz respeito à digitalização da televisão, assim como a junção entre TV e computador para o desenvolvimento da chamada interatividade. Já os conteúdos da TV aparentemente não evoluíram. Vários programas que eram sucesso nos anos 60 ainda estão no ar, não só na TV aberta brasileira como também na dos EUA, por exemplo. Basta lembrar que programas como “A praça é nossa” e “*Candid camera*” ainda são líderes de audiência.

A escola, por sua vez, procura incluir no projeto pedagógico temas que vêm sendo discutidos pela sociedade, como educação sexual e ecologia, por exemplo, de acordo com a orientação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para os chamados temas transversais: Ética, Educação ambiental, Pluralidade cultural etc.

Quem determina como a Escola evolui nas suas práticas e currículos é a sociedade e as políticas educacionais, enquanto a evolução da Mídia se dá em termos de mercado. Ou seja, as novas tecnologias recentemente desenvolvidas em lugares como o *MIT* (Instituto de Tecnologia de Massachussets), nos EUA, precisam ser consumidas e, para isso, a sociedade não é consultada. Antes, é coagida pelo mercado a consumir toda sorte de *gadgets* pós-modernos, sem saber o quê, na realidade, fazer com eles. Basta lembrar o caso dos aparelhos de DVD e telefones celulares, campeões de venda nos dois últimos Natais no

Brasil. Pouca gente sabe realmente porque adquiriu um dos dois, ou ambos; só sabia que tinha de fazê-lo, para não se tornar um “excluído”. Aliás, a impostura da exclusão – e, por tabela, da inclusão – digitais é uma das mais bem sucedidas já engendradas pelo mercado.

Assim, é preciso se ter cuidado ao afirmar que a Mídia evolui sem parar e que a Escola está parada, sem evoluir. Ao se desenvolver tecnologicamente, mas não arriscar reformular seus conteúdos, a Mídia, melhor representada no Brasil pela TV, como já demonstrei anteriormente em “Máquina de fazer doido” (Rittes, 2000), não pode se dizer plenamente evoluída. Já a Escola, ao incorporar anseios da sociedade referentes aos conteúdos de seus ensinamentos, evolui passo a passo com esta mesma sociedade, embora relute em adotar veículos da *mass media* como instrumentos de Educação e, às vezes, transforme esse agendamento esperado pela sociedade em mais um fator de mercado. Uma escola particular que anuncie como atrativo um laboratório de ecologia com projetos de reciclagem de lixo e horta, pode ter mais matrículas do que uma outra que não faça isso.

Apesar dessas considerações, não se pode duvidar que o principal papel da Escola ainda é o de formar cidadãos críticos que possam atuar na sociedade e, para tal, ela precisa conviver com os projetos da Modernidade mas também com as aparentes incoerências da Pós-modernidade. Essas incoerências, no entanto, não dizem respeito à pluralidade e diversidade, que precisam ser estimuladas pela Educação; sendo, na verdade, características tão modernas quanto a própria Escola. Krishan Kumar define essa incoerência e a própria Pós-modernidade justamente na maneira como essa diversidade e esse pluralismo aparecem na sociedade:

(...)Esse pluralismo, contudo, não é organizado e integrado com qualquer princípio discernível. Não há, ou pelo menos não há mais, qualquer força controladora e orientadora que dê à sociedade forma e significado – nem

na economia, como argumentaram os marxistas, nem no corpo político, como pensaram os liberais, nem mesmo, como insistiram os conservadores, na história e na tradição. Há simplesmente um fluxo um tanto aleatório, sem direção, que perpassa todos os setores da sociedade. As fronteiras entre eles se dissolvem, resultando, contudo, não em uma totalidade neoprimitivista, mas em uma condição pós-moderna de fragmentação. (KUMAR, 1997, p. 113-114)

Isso faz da Escola o palco de um conflito que não é só dela: como educar os indivíduos para serem sujeitos, calcados em projetos de vida sólidos, num ambiente que aparenta ser caótico, hedonista, veloz, consumista, repleto de simulacros e pastiches? Será a Educação a única maneira de a sociedade escapar das armadilhas da pós-modernidade? Afinal, qual o verdadeiro papel da Escola hoje? Ainda é o de ensinar a ler, numa sociedade cheia de imagens que parecem falar por si?

Diria que o papel da escola na sociedade, da mesma forma que a relação entre escola e sociedade, ainda está contaminado por uma visão que afirma, taxativamente, que sem a primeira não há como se desenvolver a segunda e Cortella (2003) chama isso de otimismo ingênuo. Segundo o autor:

O otimismo ingênuo atribui à Escola uma missão salvífica, ou seja, ela teria um caráter messiânico; nessa concepção, o educador se assemelharia a um sacerdote, teria uma tarefa quase religiosa e, por isso, seria portador de uma vocação. Na relação com a Sociedade, a compreensão é a de que a Educação seria a alavanca do desenvolvimento e do progresso; a frase que resume isso é “o Brasil é um país atrasado porque a ele falta Educação; se dermos Escola a todos os brasileiros, o país sairá do subdesenvolvimento.”

Essa concepção é otimista porque valoriza a Escola, mas é ingênua pois atribui a ela uma autonomia absoluta na sua inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas. (CORTELLA, 2003, p. 131-132).

Além de criar uma falsa noção de neutralidade para o processo de Educação, tal posição reforça na Escola o seu caráter de templo único do saber. Embora esta noção tenha

sido abalada com o conceito proposto por Althusser¹ (2001) – de que a Escola é um aparelho ideológico que reproduz um saber institucionalizado por um sistema e, portanto, comprometido com a visão de mundo de determinados blocos de poder –, a Escola não perdeu seu *status* de último templo do saber intelectual, de reserva moral e ideológica de um conhecimento ainda não contaminado pelos “saberes ordinários”. Um exemplo dessa “reserva de mercado” é o currículo obrigatório.

Mais do que uma condição característica das sociedades modernas, a escolarização obrigatória é fruto do otimismo. O otimismo de seres humanos que crêem que outros seres humanos, necessariamente, progridem sempre. É a dialética do *Aufklaerung* frankfurtiano, o projeto humanista do Iluminismo e até o preceito “comtiano” do positivismo ganhando forma para garantir uma *identidade* pessoal e social para cada indivíduo.

A educação obrigatória, com isso, vai contra a definição mais comum de identidade, que, no dizer de Sacristán (2001, p.43), “é aquilo pelo qual acreditamos que somos determinados, que nos singulariza e faz com que nos sintamos diferentes, total ou parcialmente, dos demais”. Apoiada na democracia e na racionalidade, a educação obrigatória aposta na igualdade, na uniformização do conhecimento. O problema é que a sociedade não é uniforme. Mesmo que a educação tenha contribuído para fundamentar e manter a idéia de progresso, ajudando, inclusive, a sustentar a esperança de alguns indivíduos, a educação obrigatória ainda não é real para todos. Ainda segundo Sacristán (2001, p.20) “ainda hoje, cerca de 250 milhões de crianças no mundo trabalham”. Esse número significativo mostra que fora da escola ou, devido às atividades que exercem, essas

¹ Althusser (1985, P.68) define os aparelhos ideológicos do Estado como “um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. Entre essas instituições, numa lista empírica proposta pelo próprio autor, está a Escola.

crianças terão dificuldade em acompanhar as tarefas propostas. Assim, o direito universal à educação não será cumprido se não houver: condições materiais; possibilidade de assegurar o acesso e a manutenção dos alunos na escola; e possibilidade de a sociedade prescindir do trabalho infantil, entre outras coisas. A escolaridade em massa define a sociedade moderna e é vista como condição de progresso material e espiritual, mas precisa conviver com o paradoxo de ser uniformizadora em meio à diversidade, além de ter que conviver com nichos de pobreza e ignorância que impedem, por vezes, sua aplicação prática e até conceitual.

A aposta, clara, parece ser a da quantidade e não a da qualidade. A educação obrigatória acaba trabalhando com um aluno idealizado. Esquece-se de que a educação é ideológica. O otimismo exacerbado dessa prática, admitida como condição na atual sociedade, esquece, por exemplo, de que nem todos são educáveis. Uma cartilha brasileira que ensina encontro consonantal usando a palavra “dromedário”, no fundo, não ensina nada (Cortella, 2002, p. 144). Se o aluno não se enquadra no conceito de aluno ideal (aquele que se alimenta bem antes e depois da aula, que tem acompanhamento médico regular, que conta com pais dedicados que o ajudam nas tarefas escolares, por exemplo), como será efetivamente “educado”?

O problema maior, para a educação obrigatória, é que se não houver a crença de que todos podem “crescer” pela educação, ela perde seu fundamento e, conseqüentemente, seu sentido. A grande idéia por trás disso é a igualdade e a inclusão sociais, conforme propõe Sacristán (2001, p.71), ao questionar: “como abordar a enorme diversidade de sujeitos, por suas qualidades, interesses, meio social de pertinência, cultura de origem e com expectativas tão diferentes em um modelo de escola que seja igualadora?”

A resposta parece simples: não há como fazer isso. Então, como o conceito da educação obrigatória é visto como condição, como contingência até, da sociedade? Como pode ser traduzido em progresso, inclusão, democracia, esperança? Num universo desigual a idéia “vendida” pelo conceito da educação obrigatória soa quase como uma piada de mau gosto. No Brasil, com as imensas dificuldades na própria formação dos professores, os problemas já começariam numa formação de qualidade para efetivar a educação obrigatória. Depois, na criação de uma cultura escolar substancial, atraente, variada, com conteúdo realmente valioso e que fosse capaz de “fixar” o aluno na escola. Tal cultura, como afirma Sacristán (2001), teria que ser subjetiva, capaz de transformar os bens culturais em “alimentos”, por exemplo.

Para isso, no entanto, os alunos – todos já formados na Mídia, com pelo menos cinco mil horas de TV nas costas quando pisam na escola pela primeira vez, (os mais ricos pela vivência no próprio cotidiano e os mais pobres pelo contato com a publicidade: na própria TV aberta, nos shoppings, supermercados, nas ruas etc.) acostumados com o consumo, com os cartões de crédito e os videogames – precisariam desenvolver capacidade de abstração. Capacidade esta sufocada e, até, destruída pelos mecanismos absolutistas da Mídia. O desafio, então, é educar criticamente e com base nos valores perdidos na Pós-modernidade.

Mas, isso, sem dúvida, é um desafio que passa, primeiro, pelo resgate do significado original da educação obrigatória, numa tarefa que é de toda a sociedade e não só dos educadores. Embora reconheçamos que a educação obrigatória seja um dos papéis que a Escola precisa desempenhar, sabemos que tal sistema está longe do ideal.

Um outro papel que cabe à Escola atualmente é tentar conviver com a Mídia. Não se pode desprezar o fato de que se pode aprender com a Mídia e com outras esferas fora do

espaço escolar, ou melhor, mesmo que a escola pretenda ser o único espaço de aprendizado válido, atualmente, até a televisão pode atuar como professora. Renato Janine Ribeiro, por exemplo, é um dos que afirma que a televisão, de certa maneira, acaba ditando moda e ensinando. Para ele, a TV “ensina línguas emocionais às pessoas, para traduzirem o que têm no fundo de si”. (Ribeiro, 2004, p.51).

Um dos problemas para que essa convivência Escola (Educação) e Mídia dê certo é que a definição de conhecimento na Escola parece estar próxima das idéias de Adorno, Horkheimer e outros filósofos da Escola de Frankfurt. O que, obviamente, implica a não exploração didático-pedagógica por parte da Escola da maioria dos produtos da chamada “indústria cultural”.

Influenciados por filósofos como Schopenhauer (Horkheimer) e Kierkegaard (Adorno), assim como Hegel, Marx e Kant, entre outros, os integrantes da Escola de Frankfurt vão trabalhar na concepção do que eles denominaram “dialética do esclarecimento”. Este conceito – *Aufklaerung* – será trabalhado exclusivamente por Adorno e Horkheimer a partir de 1941, no exílio dos dois em Los Angeles, EUA, em plena efervescência da indústria cinematográfica de Hollywood. É dentro da primeira versão publicada da Dialética, em 1944, que surge o conceito de indústria cultural.

A grande preocupação dos frankfurtianos é a mercantilização e padronização da cultura, usada como instrumento facilitador da ilusão (enganação) das massas.

Distinções enfáticas, como entre filmes de classe A e B, ou entre histórias em revistas a preços diversificados, não são tão fundadas na realidade, quanto, antes, servem para classificar e organizar os consumidores a fim de padronizá-los. Para todos, alguma coisa é prevista a fim de que nenhum possa escapar; as diferenças vêm cunhadas e difundidas artificialmente. O fato de oferecer ao público uma hierarquia de qualidades em série serve somente à quantificação mais completa. Cada um deve-se portar, por assim dizer, espontaneamente, segundo o seu nível, determinado a priori por índices estatísticos, e dirigir-se à categoria

de produtos de massa que foi preparada para o seu tipo. Reduzidos a material estatístico, os consumidores são divididos, no mapa geográfico dos escritórios técnicos (que não se diferenciam praticamente mais dos de propaganda), em grupos de renda, em campos vermelhos, verdes e azuis. (ADORNO e HORKHEIMER apud LIMA, 2000, p.172).

Apreendido posteriormente como uma visão pessimista e até ingênu², o conceito de indústria cultural acabou servindo para designar o conjunto dos chamados produtos culturais de massa: cinema, rádio, música, revistas, jornais, revistas de histórias em quadrinhos e, obviamente, nos anos 50, a televisão.

É interessante notar, no entanto, que, apesar da aparente conotação negativa desses meios para a Escola – já que são difusores de uma “cultura” alienígena ao mundo do conhecimento válido, objetivo, imprescindível; difundido por ela – alguns produtos são mais discriminados do que outros. E mais interessante, ainda, é notar que os produtos culturais de massa carregados de subjetividade são os mais atingidos. É difícil explicar a complexidade emocional de um filme na TV, por exemplo, pelas práticas da educação tradicional. Ronca e Terzi (1991), ao discursar sobre a obrigatoriedade das provas na escola, confirmam isso como uma das heranças do Positivismo:

Criando o mito da “ciência neutra”, livre de julgamentos de valor, o Positivismo arruinou qualquer tipo de subjetividade. Ao impor a objetividade como regra única de quem quer “fazer ciência” e não com um dos possíveis complementos e uma outra dimensão da ação científica, o Positivismo anulou o pensar subjetivo e o sentir. Esqueceu-se da sensação e da emoção. (...) Ao interiorizar a fragmentação das Ciências, a escola, por extensão, retalhou seu cotidiano, dividindo-o sistematicamente em aulas (curtas). Mostra-se, assim aos alunos que as Ciências ali apresentadas estão prontas, absolutamente acabadas e, assim, devem chegar até eles. Não há tempo nem possibilidade para a argumentação, para elaboração do pensamento e sua conseqüente expressividade (RONCA e TERZI, 1991, p. 22-23)

² Ingênu^a quando pressupõe que basta uma “distração” qualquer para levar a massa proletária a não fazer a revolução contra o capitalismo monopolista, iludida pelas falsas promessas da indústria cultural.

Assim, retomando os questionamentos feitos acima, precisamos salientar que o conflito vivido pela Escola tem que ser analisado no contexto já descrito: uma sociedade híbrida, tecnoamante por imposição de mercado, mas dependente da cultura letrada para a construção do saber e do conhecimento. Uma sociedade dividida entre as bases da Modernidade (projeto de vida, história, tempo futuro, Marx, religião) e as características da Pós-modernidade (tempo presente, ausência de sentido histórico, velocidade, consumismo, busca do equilíbrio interior, Freud, esoterismo). Tudo isso sendo “cozinhado” na panela gigante da mídia e resultando num caldo multicultural, multifacetado, polissêmico... que precisa ser engolido, de qualquer maneira.

1.2. As mídias na escola e o lugar das HQs nos processos formativos do aluno

Já afirmamos que não se pode negar, hoje, a centralidade da mídia na vida de todos os indivíduos da sociedade, mas, principalmente, na vida das crianças. E, nessa centralidade, não se pode negar, também, que a TV tem um destaque maior do que qualquer outro meio. Segundo Condry (1998), as crianças norte-americanas passam cerca de 40 horas por semana diante da televisão:

Si a este tiempo se añaden las 40 horas de escuela, incluido el tiempo necesario para ir y regresar, así como para hacer la tarea, les quedan sólo 32 horas para departir con sus compañeros y familiares. Se queremos comprender qué saben los niños sobre el mundo y sobre sí mismos, será necesario examinar con atención el ambiente creado por la familia, por la escuela, por los compañeros y en particular por la televisión. Merece ser estudiado el papel desempeñado por esta última en la creación de un ambiente en que los niños llevan su vida social. (POPPER e CONDRY, 1998, p. 69).

Devido ao excesso de horas diante da TV, Postman (2002) afirma que as crianças e jovens norte-americanas acabam “aprendendo” valores em peças publicitárias e tomando-os para si como valores válidos e naturais:

Nos Estados Unidos, por exemplo, o veículo principal da publicidade é a televisão, e em geral se começa a ver televisão com um ano e meio de idade, e o hábito se consolida aos três anos. Esta é a idade em que as crianças começam a pedir produtos que vêem anunciados na televisão e cantam os jingles que os acompanham. Entre os três e os dezoito, o jovem americano médio verá cerca de 500.000 comerciais de televisão, o que quer dizer que o comercial de televisão é isoladamente a fonte mais substancial de valores a que moças e rapazes estão expostos. (POSTMAN, 2002, p. 39)

Embora a literatura existente sobre a exposição de crianças e jovens aos meios eletrônicos de comunicação – e também sobre seus efeitos – seja mais ampla no que se refere aos EUA, no Brasil a situação não é muito diferente. Tanto que, cada vez mais, proliferam os grupos de pesquisa que têm na TV (e sua audiência) os objetos de seus trabalhos. E algumas considerações, mesmo pontuais, já podem ser feitas. Por exemplo, em pesquisa divulgada em 2001, Cogo e Gomes concluem que a TV é vista como instrumento de educação por boa parte da sociedade. Porém esta mesma pesquisa mostra como é difícil para a TV prestar-se a este papel:

Naquilo que é afirmado como digno de ser visto, transparece uma função que tanto pais quanto educadores apontam para a televisão. Isto é, ela deve ser um instrumento de informação, formação, educação e diversão (COGO e GOMES, 2001, p. 69-70).

Sampaio (2000) é outra pesquisadora que confirma que a relação das crianças e jovens brasileiros com a TV ocupa lugar de destaque na sociedade. Ela prova que esse público é tanto alvo quanto participante da TV, mas que sua presença – dos dois lados da

tela – está indissoluvelmente ligada à comercialização de produtos, o que é ruim sob todos os aspectos:

A referência básica é a TV privada e a preocupação norteadora é a busca de maiores índices de audiência. Os programas são concebidos para divertir a criança e prender sua atenção. A existência de um maior número de programas não corresponde, assim, a uma variedade significativa nas ofertas de comunicação para a criança. Os programas têm estruturas bastante similares. Eles oferecem basicamente desenhos, brincadeiras, números musicais e dançantes, miniquadros dramáticos e, mais recentemente, a introdução da mininovela como inovação no gênero. A atratividade dos programas se fundamenta no carisma de seus apresentadores e nos desenhos animados, que respondem por parcela expressiva da programação. As emissoras investem na imagem de seus apresentadores que, por sua vez, emprestam sua imagem de estrelas a produtos e marcas. O sucesso de vendas implica novas verbas para o financiamento desses mesmos programas e a valorização dos mesmos apresentadores. Num processo similar, as emissoras lançam, também, séries cujos personagens, através de licenciamentos, são associados a um conjunto de produtos anunciados nos intervalos da programação – caso dos comerciais – ou no interior da mesma – caso do merchandising. (SAMPAIO, 2000, p. 149)

O maior problema da exposição excessiva das crianças à TV, no entanto, parece ser o fato de que as imagens prontas do veículo não permitem o exercício da imaginação. Na verdade, a televisão inaugura uma nova sociedade e, obviamente, uma nova maneira de educar. Sai a palavra impressa e entra o império do efêmero, da velocidade, da imagem, conforme observa Sartori:

Por isso, a televisão não é um acréscimo, mas, antes de mais nada, uma substituição que derruba a relação entre o ver e o entender. Até hoje nós tomávamos conhecimento tanto do mundo, como também dos seus acontecimentos mediante a narração oral ou também escrita; hoje, porém, podemos vê-los com os nossos olhos, e a narração – ou sua explicação – é quase apenas em função das imagens que aparecem no vídeo. (SARTORI, 2001, p. 22)

Se pensarmos na utilização da TV na prática docente, verificamos que essa apropriação não é integral, já que até hoje há resistência por parte de alguns professores

em relação ao uso desse *medium* em sala de aula. Pretto (1996), por exemplo, cita pesquisa desenvolvida por Ângelo Piovesan em 1992, que teve como objetivo diagnosticar o uso do vídeo nas escolas municipais do estado de São Paulo. O resultado da pesquisa mostrou que é comum as escolas possuírem vídeos e tevês, mas também é comum que esses equipamentos fiquem “trancados a sete chaves em salas especiais”:

A pesquisa foi realizada em 28 escolas, selecionadas aleatoriamente de um total de 349 escolas públicas municipais de primeiro grau, sendo entrevistados 613 professores. A quase totalidade (98%) considera o vídeo um instrumento útil, mas apenas 51% deles fazem uso do meio em suas atividades. E mais, observa-se que 72% dos professores ao justificarem sua utilização, vêem o vídeo apenas como mais um recurso da educação. (PRETTO, 1996, p. 109-110)

Mesmo assim, nos últimos anos, a maioria dos professores parece já considerar a TV uma parceira confiável, até quando não consegue fazer uma leitura crítica adequada do veículo e seus produtos ou subprodutos. É o que acontece quando, por exemplo, um(a) professor(a) utiliza desenhos animados da Disney em sala de aula por serem “feitos para crianças”, ou seja, são “inocentes” e, portanto, contribuem para uma boa formação, com a difusão de também bons e adequados valores.

Assim, partindo dessa concepção, muitos educadores repudiam desenhos animados de super-heróis (principalmente os *animes* japoneses, considerados violentos demais) e elogiam os da Disney, embora a violência esteja presente também nestes e, às vezes, de maneira chocante. É o que se vê nas imagens do leopardo que devora o filhote de gorila em “Tarzan” e no hiper-sucesso “Procurando Nemo”, quando o peixe dentuço mata praticamente toda a família de um peixe-palhaço. Nestas duas cenas, a violência implícita

é tamanha que leva crianças e adultos às lágrimas, contando com a ajuda eficaz dos efeitos sonoros e da trilha, sempre muito bem elaborados.

Apesar de ainda tomar para si a tarefa de iniciar e fomentar a cultura intelectual letrada nas crianças, muitos professores preferem utilizar a TV às, por exemplo, histórias em quadrinhos (HQs), mesmo com algumas demonstrações de que estas últimas podem estimular a leitura, coisa que a TV jamais conseguirá fazer com a mesma eficiência. Segundo a pesquisadora de HQs, Sonia Luyten (1989), são muitos os usos que tanto pais e pedagogos podem fazer das histórias em quadrinhos. No referido estudo, ela propõe roteiros para auxiliar os professores nesta tarefa, mas deixa claro que a criatividade é a melhor arma para unir os quadrinhos à escola. Suas pesquisas também mostram que os quadrinhos são um ótimo início para quem quiser se aventurar no reino da leitura:

Os quadrinhos podem estimular muitos exercícios de linguagem escrita e oral, sendo um excelente veículo de estímulo para revelar aptidões pessoais – tanto literárias como desenho (...) (LUYTEN, 1989, p. 86-87)

Outro pesquisador que aposta na capacidade educativa dos quadrinhos é Vergueiro (2004). Ele afirma que não faltam bons motivos para que os professores utilizem as HQs em sala de aula, pois os quadrinhos enriquecem o vocabulário, obrigam o leitor a pensar e a imaginar, têm um alto nível de informação, podem ser usados em qualquer nível escolar e com qualquer tema etc. Porém, o motivo mais simples, segundo ele, é que as crianças querem ler os quadrinhos, embora seja preciso salientar que muitas dessas conclusões não estão muito bem fundamentadas em pesquisas realmente definitivas:

(...) há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. Assim, a inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades de aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico. (RAMA e VERGUEIRO, 2004, p. 21)

Mas, mesmo com alguma resistência da Escola, os estudiosos da questão admitem que, atualmente, existem muitas iniciativas que reconhecem o valor didático-pedagógico das HQs. Como diz outro pesquisador da área, Calazans (2004, p. 17), “os limites do emprego de HQ em sala de aula são os limites da criatividade de cada professor”.

Contudo, o uso dos quadrinhos como recurso pedagógico ainda é tímido e quase que exclusivamente ligado à linguagem escrita (como prova a pesquisa realizada para esta dissertação), embora as HQs sejam um dos mais ricos e complexos meios de comunicação de massa já criados. Além do mais, a timidez no uso pleno dos recursos educativos das HQs mostra como a escola está presa à idéia de que a escrita é a única e possível linguagem intelectual.

Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) mostra-nos que os quadrinhos aí são citados como meios de se depurar a apreciação das artes visuais:

Contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte, vol. 6, 2000, p. 64)

A proposta de educação do olhar, do desenvolvimento da percepção do objeto visual, presente nos PCNs, vem corroborar com a idéia do uso pedagógico dos quadrinhos

como forma de inserir o aluno na cultura visual. Na verdade, a grande mudança na Escola, com o advento dos PCNs é a proposta de mudança de foco da tradição pedagógica brasileira. Sai a educação centrada apenas no professor e na exposição oral dos conteúdos – para a construção de um conhecimento “disciplinar”, não necessariamente voltado para a vida – e entra a concepção da participação construtiva do aluno para desenvolver capacidades para sua própria formação como indivíduo.

Com isso, os conteúdos não são fins em si mesmos, mas meios. Segundo essa visão, a inserção das HQs como parte importante da expressão do aluno nas artes visuais, por exemplo, é mais do que natural. Uma das propostas dos PCNs para Arte é que os próprios alunos produzam desenhos, colagens, gravuras e histórias em quadrinhos como maneira de se comunicarem e, desta forma, adquirir conhecimento sobre a linguagem visual.

Ao incluir as HQs em seus projetos pedagógicos, a Escola possibilitará aos seus docentes usar um excelente meio para se trabalhar as linguagens, a Geografia, História e os chamados temas transversais. Novos tempos pedem uma escola aberta aos meios de comunicação e às novas linguagens, até porque não sabemos se a cultura intelectual daqui para a frente será mesmo escrita, pois, nada impede que seja imagética. Como afirma Perrenoud:

(...) a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças. (PERRENOUD, 1999, p. 15)

Como, então, a escola pode se prestar ao papel de formadora de cidadãos críticos, se ela mesma parece disposta a não abrir mão da palavra escrita como a exclusiva difusora de uma cultura aparentemente em crise?³ Embora, em relação aos quadrinhos, o problema seja outro. Assim como a Escola, as HQs hoje vivem um conflito. São um meio sem tempo. Existem, mas são coisa do passado. Ligadas à imagem tanto quanto ao texto, como se sustentam numa época de meios eletrônicos, interativos, informáticos e cinéticos? Se não se sustentam, para que trazê-las para a Escola?

Parece que, por terem ficado ancoradas num passado de milhões de leitores (como comprovam pesquisadores como Gonçalves Júnior (2004, 2005); Feijó (1997) e Santos, 2002), as histórias em quadrinhos no Brasil acabaram por ganhar *status* de *medium* digno de fazer parte da Escola e, ao contrário da TV, vídeo/DVD e computadores, são mais simpáticas aos olhos dos professores. Se assim é, porque então ainda são sub-utilizadas em sala de aula? Talvez, arrisco afirmar, por não se saber o quê fazer exatamente com elas...

As HQs são uma interessante mistura de linguagens, o que exige esforço de seu decodificador. Há as imagens, o texto, os balões, as onomatopéias, as seqüências, sendo que, para se captar o sentido, tudo precisa ser apreendido de uma vez. Considerado um dos grandes gênios das HQs em todos os tempos, Will Eisner (1995) definiu assim a aventura da leitura de uma história em quadrinhos:

A configuração geral da revista em quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente. A

³ Discuto essa crise aparente no texto “A impostura do virtual: absolutização da imagem e morte intelectual na Internet”. Ver bibliografia para referência completa.

leitura da revista em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual (EISNER, 1995, p.8)

Dennis O’Neil, experiente roteirista de quadrinhos, que já inseriu seu nome entre os grandes expoentes do gênero ao trabalhar várias décadas nas duas maiores editoras de quadrinhos de super-heróis do mundo – a *DC Comics* e a *Marvel Comics* –, tem outra definição para a mistura de imagem e texto inerentes aos quadrinhos, complementar à de Eisner:

Quadrinhos não são uma coleção de palavras e imagens impressas numa mesma página (isto é o que os livros ilustrados são). Para ser uma história em quadrinhos, essas palavras e imagens devem trabalhar juntas da mesma maneira que partes de uma linguagem trabalham juntas. Pense nos quadrinhos como uma linguagem formada por dois elementos separados e bastante diferentes, usados em conjunto para transmitir informação. (O’NEIL, 2005, p. 10)

O problema é que, numa época de videogames tridimensionais, Internet e celulares que fazem de tudo – inclusive com HQs –, qual é o espaço que sobra para os quadrinhos? Ou pior, qual é o sentido de se ler histórias em quadrinhos? É, no fundo, o velho sentido de todo ato de leitura: estimular, e ao mesmo tempo criar, a cultura intelectual; que é o caminho natural para o saber. Neste sentido, a Escola se torna fundamental para estabelecer a frente na batalha com os tecnoamantes que dizem que a leitura – e por tabela, a cultura intelectual, - tem os dias contados, por conta das novas tecnologias e das facilidades da mídia imagética.

Não é o fato de ser uma “junção” entre imagem e texto que impede que os quadrinhos sejam uma narrativa de leitura atraente, muito pelo contrário. O autor e desenhista Art Spiegelman ganhou o cobiçado prêmio *Pulitzer* com sua história em quadrinhos intitulada “Maus: a história de um sobrevivente” (Spiegelman, 2005), onde

narra o holocausto judeu com personagens nada convencionais: os judeus são ratos, os nazistas são os gatos, os americanos são cães, os poloneses são porcos etc.

Com desenhos simples, uma quadrinização absolutamente convencional, sem recursos sofisticados de arte ou programas de computador, “Maus” comove quase que exclusivamente pela narrativa. Do meio para o final, é fácil esquecer o aspecto caricato e, às vezes, cômico dos personagens para se deixar levar pela emoção advinda de uma história bem contada. O caso de “Maus” não é isolado. Não é raro que histórias em quadrinhos ganhem prêmios que não são originalmente destinados a elas. Além de Spiegelman, Will Eisner e outros desenhistas e argumentistas agraciados com prêmios desse tipo, o artista japonês Katsuhiro Otomo também ganhou o prêmio Hugo – para melhor livro de ficção científica – com sua HQ “Akira”, em meados dos anos 80.

Assim, quando bem construídas, as HQs podem passar a ter tratamento de livros ilustrados – embora o já citado Dennis O’Neil não concorde com isso –, com edições em capa dura, prefácio de escritores famosos, impressão diferenciada; passando ao *status* daquilo que Eisner (1995) chama de *Graphic novels*, quadrinhos mais elaborados e com temáticas adultas:

O futuro dessa forma (*a graphic novel*) aguarda participantes que acreditem realmente que a aplicação da arte seqüencial, com seu entrelaçamento de palavras e figuras, possa oferecer uma dimensão de comunicação que contribua para o corpo da literatura preocupada em examinar a experiência humana. Essa arte, então, consiste em dispor imagens e palavras, de maneira harmônica e equilibrada, dentro das limitações do veículo e em face da ambivalência do público em relação a ele. (EISNER, 1995, p. 138-139)

No Brasil temos o exemplo bastante interessante da Editora Ebal que resolveu adaptar obras clássicas – ou muito conhecidas – da literatura nacional para os quadrinhos no final da década de 40. A revista “Edição Maravilhosa” já publicava adaptações de

obras da literatura estrangeira – copiando as conhecidas publicações norte-americanas *Classics Illustrated* e *Classic Comics* – mas, depois de quase dois anos, passou a se dedicar somente às obras nacionais. A edição de estréia, de número 24 da revista, foi com “O Guarani”, de José de Alencar, com texto adaptado por Elvira Le Blanc e desenhos de seu marido André Le Blanc.

Segundo o pesquisador Gonçalo Junior (2004), a vantagem para os livros era que as edições da Ebal com as adaptações vendiam mais de 70 mil exemplares em quinze dias. A mesma obra em livro poderia levar até três anos para esgotar modestos três mil exemplares. Isso levou a Ebal a, inclusive, trabalhar com obras e autores que ainda não eram de domínio público, tamanho o lucro que obtinha com a revista. Entre os autores que autorizaram as adaptações de suas obras estavam Jorge Amado, José Lins do Rego, Júlio Dinis, Graça Aranha e até uma das autoras que não gostava de quadrinhos, Dinah Silveira de Queiroz, que teve sua obra “A muralha” adaptada para “Edição Maravilhosa”.

É óbvio que isso faz parte de um passado onde se lia mais e veículos como a TV ainda nem existiam. Hoje, os quadrinhos estão restritos a uma pequena parcela de leitores mas também é preciso observar que até a televisão vem perdendo audiência – como comprova o interessante estudo de Borelli e Priolli (2000) sobre a Rede Globo de televisão – , assim como os jornais e revistas perdem leitores (ver Kovach e Rosenthal, 2003), o rádio perde ouvintes⁴ e o cinema, por causa da facilidade de *downloads* (alguns instituídos pelos próprios estúdios de *Hollywood*, como a *Warner*, por exemplo) na Internet, perde público a cada ano.

⁴ Segundo Bruno Portela, embora o rádio viva hoje momentos difíceis em relação à audiência, ainda pode ser revitalizado. Ao contrário da TV e dos veículos impressos, onde há uma queda generalizada de audiência e consumo. O artigo onde ele afirma isso está disponível em http://www.e-brand.com.br/artigo_escolhido.asp?ido=18.

A inserção da Internet no cotidiano dos moradores das grandes cidades já é uma realidade e, no Brasil, o acesso à rede mundial de computadores é um dos que mais cresce no mundo⁵. Não se pode, claro, culpar exclusivamente a Internet pela queda de interesse nos *mass media* tradicionais, pois até o tempo transformou-se numa mercadoria de altíssimo valor para todos, disputada por aqueles que lutam para serem os mais rápidos. Para que ler o jornal de hoje se já se assistiu ao telejornal de ontem e, ainda mais, pode-se complementar as informações de anteontem, acessando qualquer canal de informação *on line*?

Leitura exige tempo, concentração e, por isso mesmo, pode se tornar um ato anti-social. No fundo, a essência da leitura – assim como a figura do antigo leitor – não se enquadram mais na nova era da conectividade. Como a sociedade em rede parece não poder abrir mão dos veículos e espaços de interação, embora estas sejam mais “palavras de ordem” do que verdades, leitura mesmo só aquela truncada; quase o decifrar de um dialeto; das páginas da Internet. Hoje, o mundo é imagético, cinético, veloz e consumista. E nada disso tem necessariamente a ver com a leitura propriamente dita (Manguel, 1997).

1.3. Educação e Mídia

Como a Escola, então, pode trabalhar esta nova realidade e, ainda assim, ser construtora de conhecimento? Primeiro, não se pode desprezar a importância de se sensibilizar o aluno para a cultura visual. Afinal, conhecimento pode vir das mais variadas fontes. É que não se pode negar, sem se correr o risco de ser taxado de conservador, para

⁵ Segundo o IBOPE, os internautas brasileiros somam 18,6 milhões e, em horas mensais de navegação na rede já têm ficado na frente de usuários dos EUA, Japão, França e Espanha. Para maiores informações ver VALÉCIO, Marcelo de., na seção revistas da bibliografia.

dizer o mínimo, que a construção do conhecimento, hoje, não passa mais somente pela escola.

Embora a concepção ideológica da “instituição” escola seja a de que ela ainda é a única proprietária dos conteúdos válidos, as novas configurações político-econômicas e sociais de uma “sociedade em rede” são indicadores de que outros caminhos estão sendo disponibilizados para quem busca o conhecimento.

Há uma nova cultura no ar e ela está literalmente invadindo e dominando espaços com a velocidade da transmissão por cabos, banda larga, com *bites* de informação digitalizada em códigos binários impossíveis de se acompanhar, tal a aceleração constante que imprimem no trânsito pelas infovias. Da junção das tecnologias informáticas com a mídia nasce uma cultura que constrói, queiramos ou não, conhecimento.

A Escola não pode temer e nem ignorar esse novo ambiente social, antes, tem que conviver com ele e, portanto, com a nova cultura e suas novas linguagens reproduzidas incansavelmente pela Mídia. Segundo José Carlos Libâneo, também não podemos esperar que a simples inserção das novas tecnologias da comunicação e informação na sociedade decretem o fim da escola, como já apregoaram McLuhan, Reimer, P. Goodman e tantos outros.

Mesmo se houvesse uma acentuada oferta de meios de comunicação social extra-escola, ainda assim haveria lugar para escola na sociedade tecnológica e da informação. Ela cumpre funções que não são providas por nenhuma outra instância. Se a curto prazo essas funções referem-se ao suprimento da formação geral, capacidade de ler, escrever e formação científica básica e estética, a longo prazo é preciso pensar a escola convertendo-se num “espaço de síntese” (...) (LIBÂNEO, 2002, p.63-64)

Libâneo afirma que esse “espaço de síntese” é o que Colom Cañellas (1994) chama de “espaço de espaços”. O lugar de se aprender a razão crítica, de se aprender a

colar o quebra-cabeças da Mídia. A Escola, nessa concepção, vai ter a missão de fazer os alunos re-ordenarem e re-estruturarem uma cultura imagética e midiática naturalmente fragmentada. Já Kellner (2001, p. 14) afirma que “a cultura da mídia é também o lugar onde se travam as batalhas pelo controle da sociedade”. Por isso mesmo, essa cultura é difusora de um modelo de instrumentalidade nunca visto.

O mercado de trabalho exige pessoas competentes e algumas escolas, infelizmente, já se renderam a construir essas competências. O problema, conforme explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é que a escola não pode servir exclusivamente ao mercado. Sua obrigação é com a formação de cidadãos críticos.

Neste sentido, com a escola não ignorando a construção externa de conhecimento – seja pela mídia, seja pelo consumo exacerbado do capitalismo atual, pela indústria do entretenimento ou pela contaminação da cultura imagética –, é que se deve fincar a base para a construção de futuros homens e mulheres na acepção civilizada, política e cidadã dos termos.

Como um meio plural, rico, complexo, mas, no fundo, de fácil assimilação instantânea, as HQs podem ser de grande valia nessa luta da escola para conviver com as outras fontes de conhecimento. As HQs vêm de um mundo “pagão”, da cultura da qual a Escola naturalmente não gosta; mas também elas têm que conviver com as mudanças desses novos tempos: O *Superman* não é mais tão poderoso, podendo até morrer; o *Batman* pode ficar incapacitado para sempre de uma hora para outra; o herói pode também ser um assassino como o Justiceiro e *Wolverine*, por exemplo.

Admitir que as HQs podem ser ricas de sentido e até “ensinar” algumas coisas pode ser um primeiro passo para a Escola dialogar com essa mídia, para ser mediadora ao invés de adestradora para um subjetivo e impalpável “mercado”. Isso nos obriga a refletir

mais profundamente e estender a indagação para o que significa ser professor nos dias de hoje.

Várias teorias, pressupostos e escolas tentaram – e tentam – explicar o processo de comunicação humana. A maioria delas, no entanto, perde-se no emaranhado de enunciados e elementos que, entendem, seriam pertinentes a esse ato absolutamente complexo. Mas, apesar disso, continuam trabalhando os mesmos elementos da comunicação (emissor, mensagem e receptor, por exemplo), sob quase as mesmas perspectivas e indagações:

(...) é preciso aceitar que o instrumentalismo das teorias fundadoras, principalmente o funcionalismo, continua sendo o modelo mecânico (hegemônico) que explica, ainda hoje, na pós-modernidade, quase que a totalidade dos processos de comunicação e parte da realidade humana. (RITTES, 2001, p.103)

Poucas, ou quase nenhuma dessas teorias se preocupam com a intenção e a percepção, seja do emissor ou receptor. As percepções que nos chegam pelos cinco sentidos, no entanto, depois de reinterpretadas, formam nosso conhecimento do mundo, correto ou não. Conhecer é uma questão própria do ser, esclarecido pela ontologia. O que não se esclarece é como possa existir a possibilidade da transmissão de conhecimento, tarefa historicamente abraçada pelos professores, mas também delegada a eles pela sociedade:

A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão (...). O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. (MORIN, 2003, p.19-20)

Alguns teóricos já tentaram definir a comunicação como “troca de informações”. No entanto, troca implica, sempre, perda. Ganha-se algo, mas, obviamente, também perde-se. O mais correto, talvez, seria definir comunicação como “o acúmulo de informações”. Não há perda de nenhuma espécie, somente ganho. Assim, constrói-se o conhecimento a partir de incorporações de informações, algumas sedimentadas empiricamente. Geralmente, é a comunicação interpessoal o meio escolhido pelos professores para “transmitir conhecimento” aos alunos. Mas, na realidade, o que é o conhecimento? Segundo Cortella (2002, p. 104), este “é fruto da convenção, isto é, de acordos circunstanciais que não necessariamente representam a única possibilidade de interpretação da realidade”.

Se há mais de um caminho a ser trilhado, como o professor deve proceder para não ser apenas transmissor de conhecimento? Há degraus óbvios como ter formação teórico-prática sólida na disciplina que se pretende ensinar; refletir permanentemente sobre sua ação (e na ação); pesquisar; conhecer seu meio e a si mesmo; conhecer as rotinas de trabalho etc. Mas, também, não se pode esquecer de que o conhecimento também está ligado à curiosidade, que, por sua vez, está ligada intrinsecamente ao desconhecimento. Sobre esse aspecto, afirma Bourdieu (2003, p.19-20), “ (...) o conhecimento exerce, por si mesmo, um efeito – que me parece libertador –, todas as vezes em que os mecanismos de que ele estabelece as leis de funcionamento devem uma parte de sua eficácia ao desconhecimento (...)”.

Assim, é preciso desconstruir antes de construir. Um professor que se ache pronto não admite o desconhecimento – nem seu e muito menos de seus alunos – mas esquece-se de que, antes de chegar a este posto, era ele também desconhecedor; embora dono de uma ânsia, de um ânimo que agora parece faltar-lhe. Depois, qual a vantagem de se saber tudo, de se conhecer tudo? A utilidade disso só pode ser de ordem metafísica. Deus, pelo que se

crê e diz, conhece tudo. Por isso, é quem é. Ao homem tal tipo de sabedoria é inútil. Conhecer tem que vir, também, de fazer. Por exemplo, a tecnologia é uma maneira de se fazer algo, portanto, gera conhecimento e também é fruto dele, como a cobrinha egípcia que morde o próprio rabo eternamente.

(...) não se deve atribuir apenas a algumas formas de investigação da realidade a característica de serem portadoras de certezas menos contundentes, em função dos métodos utilizados; o conhecimento, qualquer um, origina-se do que fazemos e aquilo que fazemos está embebido da Cultura por nós produzida, ao nos produzirmos. (CORTELLA, 2003, p.110-111)

O mais interessante é que é justamente a cultura a única coisa que separa os homens. Por isso, não adiantam os cursos “adestradores” de capacitação de professores e nem as fórmulas pedagógicas prontas.

Pena que as armadilhas do conhecimento se mostrem mais eficientes nas sutilezas aparentes da pós-modernidade. Decretando o fim de tudo – do social à educação – os novos tempos deixaram a porta aberta para a absolutização da Mídia. O fenômeno não é novo, mas ainda não foi devidamente registrado e/ou estudado, apesar das várias evidências presentes no cotidiano da sociedade atual. As evidências vão desde o esvaziamento das ideologias, passando pelo culto ao corpo e pela desvalorização da racionalidade até a substituição da essência pela aparência. É quando a representação passa a valer mais do que o representado. A imagem das coisas vale mais do que as coisas em si. O signo supremo é imagético. Como diria Baudrillard (1997), é o tempo dos simulacros e das simulações.

Assim, essa mesma absolutização passa a ser uma das supremas armadilhas. Não preciso, realmente, conhecer. Não preciso, realmente, saber. Posso, finalmente, pôr em prática o velho adágio do “professor que finge que ensina e o aluno que finge que aprende”.

Só que, agora, isto não é mais visto como brincadeira ou malefício, mas sim introjetado como o real. Se isso passa a ser prática corrente, como fica a construção do conhecimento? Como fica a educação diante disso, já que tem a missão de nos alertar o quanto ainda falta para “nos fazermos” pessoas, sujeitos da ação?

(...) é absurda a idéia que entende que alguém, quanto mais vive, mais velho fica. Para que alguém, quanto mais vivesse mais velho se tornasse, teríamos que ter nascido prontos e irmos nos gastando. Ora, isso acontece com carros, fogões ou sapatos; com humanos e humanas, não. Nascemos não-prontos e vamos nos fazendo; eu, neste momento, sou o mais novo de mim, minha mais nova edição (“revista e ampliada”) e, se o critério para velhice é o tempo, o mais velho de mim está no passado. (CORTELLA, 2003, p.158)

Só a reflexão sobre o fazer pedagógico e sobre a verdadeira função do educador parece ser o caminho para escapar dessas e de outras armadilhas (daquela “educação” que se cristalizou na imagem das velhas fichas amareladas cobertas com pó de giz). Pensar é a função do homem. É a única coisa que o distingue, realmente, de outros animais. Filosofar é a sua quintessência e, para chegar a isso, o único caminho ainda é a Educação. Mas a Educação, sendo uma tarefa desses mesmos homens imperfeitos, precisa considerar-se, como nós, nascida também “não-pronta” e ir se fazendo... como uma teia da qual não se adivinha o fim, pelo frágil fio inicial, mas sabe-se que será intrincada, simétrica, forte para agüentar os ventos e tempestades, leve para balançar na brisa, mas, acima de tudo, bela.

Esse é o tipo de prática que deve se inserir em questões maiores, que vão além da educação como criação de competências. Antes, faz parte do processo que vai formar cidadãos que vão viver num mundo multicultural e globalizado. É certo que a globalização, mais do que um fenômeno econômico, reconfigurou o mundo em vários sentidos, mas, principalmente, no cultural. Com o redimensionamento do tempo e do espaço, até como

contingência dessa reconfiguração, a sociedade acaba sendo melhor representada também por um emaranhado de fios que constroem uma teia repleta de tensões.

Na educação, assim como em outras áreas, essas tensões estão presentes e se impõem como fatos que precisam ser reinterpretados. Se a globalização se traduz num mercado sem limites, numa mídia sem limites e até num “sujeito” sem limites, o mesmo não pode ser aplicado à educação, que precisa, necessariamente, impor, manter e conhecer limites.

As dificuldades, para a educação, aumentam na medida que as tensões entre a globalização e a cultura se manifestam, especificamente, através de dois movimentos básicos: a difusão e a aculturação. Conforme Candau (2002,p.17): “A difusão seria a adoção de uma determinada entidade cultural do “outro” e a aculturação seria o modo específico pelo qual essa adoção será feita pelo grupo.

Com a centralidade da mídia, é quase possível se afirmar que a indústria cultural divulgada pelos *mass media* é uma inegável influência nos processos de difusão e aculturação. Apesar da tendência homogeneizadora, inerente à globalização, surgem movimentos heterogêneos que se colocam como oposições.

(...) o velho e o novo, o local e o global, o moderno e o tradicional, o universal e o particular, coexistem produzindo uma heterogeneidade cultural ligada a um sujeito definido não mais por uma identidade unificada e estável, mas por “identidades contraditórias”. (CANDAU, 2002, p.19)

Isso coloca a noção de identidade em “xeque”. Segundo Canclini, ter uma identidade equivalia a ser parte de uma nação e todas as pessoas acreditaram nisso, fixando os referentes (língua, objetos, costumes) através dos discursos políticos, religiosos etc.

Este modelo foi tão persuasivo que conseguiu estruturar amplas zonas da cultura, do saber, do esporte e de outras áreas, delimitando-as em unidades nacionais. As histórias da arte e da literatura, por exemplo, têm sido escritas como histórias das artes e das literaturas nacionais. Mesmo as vanguardas, que tentaram transgredir as convenções socioculturais, são identificadas com certos países, como se os perfis nacionais servissem para definir seus projetos renovadores: por isso se fala de futurismo italiano, construtivismo russo e do novo romance francês. (CANCLINI, 1999, p. 145-146)

Assim, parece improvável que a globalização destrua as identidades nacionais. Segundo Stuart Hall, é mais provável que se produzam, simultaneamente, novas identificações globais e novas locais.

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2000, p.7)

O processo de mudança é o que Castells chama de sociedade em rede e que coloca a educação como parte integrante dos fios que formam a teia dessa rede. Se existe uma “nova” sociedade, é preciso uma “nova” educação? E se é necessária uma nova forma de educar, também não é necessário rever os usos dessa educação, ou seja, sua instrumentalidade?

As novas tecnologias da informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade. A comunicação mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais. Mas a tendência social e política característica da década de 90 é a construção da ação social e das políticas em torno de identidades primárias – ou atribuídas, enraizadas na história e geografia, ou recém-construídas, em uma busca ansiosa por significado e espiritualidade. (CASTELLS, 2000, p.38-39)

Na verdade, a questão trazida pela globalização – que comporta a nova sociedade informacional em rede, o multiculturalismo, as identidades (locais, globais ou “glocais”) – para a educação acaba sendo aquela velha questão da intromissão tecnológica no processo de ensino. Como já afirmamos anteriormente, a dificuldade maior reside no fato de como educar crianças que, em seu primeiro ano na escola, já têm cerca de cinco mil horas de TV registradas no cérebro; já “mexem” com computadores, celulares, conhecem fornos de microondas, aparelhos de DVD, videogames etc.?

Chegar a um currículo e a uma pedagogia adequadas à sociedade globalizada é o desafio do próximo século para educadores, pesquisadores e a própria Escola. Talvez, um pequeno, porém, importante passo seja incluir as HQs como meios de trabalhar as exigências da nova Escola. Mas, para isso, precisamos conhecê-las e saber como elas podem ser inseridas nessa complexa teia, principalmente por causa da sua ligação muito mais estreita com a modernidade do que com a pós-modernidade.

Assim, na equação proposta para reflexão e pesquisa na presente dissertação, temos o já descrito cenário pós-moderno de uma sociedade midiática; uma Escola moderna que precisa trabalhar com alunos já embebidos nessa outra cultura; o professor com suas naturais limitações e as histórias em quadrinhos como forma híbrida de uma *mass media* que também sofre suas contradições. De todos esses elementos, o menos explorado nesta dissertação até agora são as histórias em quadrinhos. Por isso, vamos discorrer brevemente sobre sua presença nas pesquisas científicas, assim como seu histórico no Brasil.

Capítulo II – CULTURA DE MASSA AOS “QUADRADINHOS”

2.1. As HQs entram para a Academia

Não se sabe ao certo quando as histórias em quadrinhos começaram a perder o estigma de subcultura - ou até de anti-cultura – mas, alguns pesquisadores ⁶ afirmam que o novo olhar sobre as HQs teve uma inestimável ajuda do cinema, ou melhor, de um cineasta: Alain Resnais. “Vários argumentos de seus filmes estão intimamente ligados às histórias em quadrinhos em sua forma narrativa.”, afirma Silva (1976, p.13). Moya, por sua vez, afirma que o encontro entre Resnais e Francis Lacassin foi o ponto de partida para que as HQs (ou *bandes dessinées*) comesçassem a ser vistas, na França, como algo mais do que simples entretenimento para as massas.

(...) seu último short foi *Tout la memoire du monde* sobre a Biblioteca Nacional Francesa. Nesse curta-metragem, citando as importantes coleções lá existentes, filmou uma coleção de **bandes dessinées**, de Mandrake, o mágico. O escritor Francis Lacassin, estudioso de quadrinhos, procurou Resnais e soube então que a tal coleção não era da biblioteca, mas particular de Resnais, que era um admirador dessa arte. Mais ainda, disse que tudo o que era, literária, artística, gráfica e culturalmente, devia ao amor que dedicava aos quadrinhos. (MOYA, 1970, pp. 21-22)

No Brasil, desde o início da década de 50 já havia muita movimentação no meio intelectual no sentido de transformar as HQs em “coisa séria”.

Álvaro de Moya, Jaime Cortez, Reinaldo de Oliveira, Miguel Pentead e outros jovens artistas brasileiros organizaram em São Paulo a Primeira Exposição Internacional de Histórias em Quadrinhos em 1951. Um evento pioneiro e audacioso para a época (...) (FEIJÓ, 1997, pág. 57)

⁶ Pelo menos dois pesquisadores brasileiros concordam com a contribuição de Resnais: Diamantino da Silva e Álvaro de Moya. V. bibliografia para maiores detalhes.

O propósito desses visionários era mostrar a alguns intelectuais que os quadrinhos podiam conter leituras sígnicas complexas que iam além da arte visual, mesmo que o consenso sobre se os quadrinhos eram ou não arte ainda não tivesse ocorrido, como diz Moacyr Cirne:

(...) os quadrinhos, pelo menos desde 1905 (quando surgiu o Little Nemo, de McCay), já eram uma arte consumada. Só que ainda não se discutia se os comics eram arte ou não, e muito menos se podiam exercer alguma função política no terreno específico da elaboração artística. Os quadrinhos eram considerados um produto típico da cultura de massa, voltados para o público infanto-juvenil, sem maiores possibilidades estéticas. (CIRNE, 2000, pp. 39-40)

A verdade é que, de meados da década de 50 a meados da década de 60, vários intelectuais passaram a considerar que as HQs mereciam mais atenção como objeto de estudo científico dentro da chamada “cultura de massa”.

En la década del' 60 la historieta comenzó a ser blanco de lecturas que la convirtieron en objeto de estudio y la llevaron a terrenos ajenos, fuera del consumo inmediato. Estas lecturas tendieron, más que a confirmar su valor, a borrar su carácter de objeto natural de la cultura de masas y a llamar la atención sobre sus mecanismos, su idioma, su ideología. (DE SANTIS, 1998, p. 31)

Silva (1976), por sua vez, faz menção ao interesse despertado pelo quadrinhos entre os pesquisadores, que neles viram um novo objeto de estudo:

De repente as histórias em quadrinhos tidas e havidas como uma sub-literatura prejudicial ao desenvolvimento intelectual das crianças, passam a despertar interesse nos meios cultos e a serem analisadas com seriedade pelos estudiosos, como uma nova forma de manifestação artística. (SILVA, 1976, pág. 11)

Outros pesquisadores brasileiros, como Marquezi (1980), por exemplo, chegaram a declarar que o estudo dos quadrinhos era imprescindível, dada a sua força como arma ideológica:

A força da HQ enquanto instrumento de penetração e divulgação cultural/política/ideológica é imensa. Estudar o que as HQ estão dizendo e, principalmente, o que elas poderiam dizer é uma tarefa urgentíssima. (MARQUEZI, 1980, pág. 63)

É claro que esse “boom” científico em torno das HQs só começou a acontecer no Brasil depois que os quadrinhos já haviam caído no gosto popular. Em 1955, *O Tico-Tico*, uma das primeiras publicações dedicadas às crianças brasileiras, já tinha 50 anos de existência. Nomes como J. Carlos e Angelo Agostini, além de personagens como o brasileiro *Chiquinho*, ou os americanos *Gato Félix* e *Mickey Mouse* já eram íntimos de muitas famílias, meninos e adolescentes. Os super-heróis americanos começaram a chegar em 1934, introduzidos por Adolfo Aizen: “Jim das Selvas, Mandrake e Tarzan (...) apareceram no Suplemento Infantil do jornal A Nação. (...) Em poucos meses, o encarte virou revista, o Suplemento Juvenil.” (A REVISTA NO BRASIL, 2000, s/a., p. 151). A atração pelos heróis de Aizen era tanta que, até hoje, alguns números são insuperáveis: “Em 1945, fundou a Editora Brasil-América, a Ebal, que pôs na praça O Herói, Superman, Tarzan, Batman e Zorro – somadas, elas venderiam fantásticos 2 milhões de exemplares por mês.” (idem). Sem contar que, desde 1939, *O Globo Juvenil* publicava “aquela” revista que virou sinônimo de HQs: *Gibi*, “que chegou (...) com Charlie Chan, Ferdinando, Brucutu e Zorro.” (ibidem).

Isso quer dizer que, quando os acadêmicos começam a investigar as HQs, elas já estão fortemente consolidadas como um dos mais populares meios de entretenimento de massa no país, apesar das críticas esporádicas e preconceituosas de alguns pais e

educadores. Para os produtores e leitores de HQ, no entanto, os estudos publicados sobre HQs chamaram a atenção para os quadrinhos, que voltaram a ser alvo de críticas por aqueles que entendiam a cultura como uma manifestação da elite burguesa, e que iam beber na fonte da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e nos trabalhos de Adorno e Horkheimer. Ambos criaram a expressão “*indústria cultural*” para designar a impossibilidade de se unir cultura e sobrevivência material - a finalidade da civilização capitalista -, mas também para mostrar o desprezo da verdadeira intelectualidade por essa união impossível.

Para os frankfurtianos, os produtos da cultura de massa – como os quadrinhos e o cinema, por exemplo – foram o real motivo para que a classe proletária dos países avançados do Ocidente abandonasse sua tarefa histórica de realizar a revolução socialista. Para Adorno, até o tempo ocioso do homem é usado pela indústria cultural como forma de mecanização, transformando o lazer num prolongamento do trabalho.

Além disso, a indústria cultural usa falsas promessas contidas em seus produtos para administrar a alienação que não permite que o proletariado caminhe para a revolução:

Ao expor sempre como novo o objeto de desejo (o seio sob o suéter ou o dorso nu do herói desportivo), a indústria cultural não faz mais que excitar o prazer preliminar não sublimado que, pelo hábito da privação, converte-se em conduta masoquista. Assim, prometer e não cumprir, ou seja, oferecer e privar, são um único e mesmo ato da indústria cultural. (ADORNO, 1999, pp. 9 -10)

Se a crítica intelectual e altamente fundamentada dos pensadores da Escola de Frankfurt não chegou a perturbar os defensores dos quadrinhos, enquanto meio complexo de comunicação, um outro tipo de “crítica” quase destruiu as HQs, principalmente nos Estados Unidos: a violenta cruzada chefiada pelo senador Joseph McCarthy a partir de 1950 para “caçar as bruxas” comunistas na sociedade norte-americana, e que não poupou

nenhum produto da cultura de massa, principalmente o cinema de Hollywood e os quadrinhos considerados “violentos e eróticos” demais.

Pairava um clima de terror; qualquer um podia ser acusado de ser antiamericano e, portanto, comunista (...) A partir de 1949, a paranóia cresceu e ficou praticamente fora de controle. Os Estados Unidos não eram mais o único país a ter a bomba atômica: os russos já possuíam a sua. A China se tornou comunista através de uma revolução popular. Em 1950 começaria a Guerra da Coreia. Um medo se espalhava entre os cidadãos americanos comuns: os comunistas estavam em toda parte, até embaixo da cama. Por que não podiam estar também escondidos no governo, nas escolas, nos estúdios de cinema e nas editoras de livros didáticos ou de histórias em quadrinhos? (FEIJÓ, 1997, pp. 49-50)

Respondendo aos ataques violentos de um “psicólogo” chamado Fredric Wertham, a indústria de histórias em quadrinhos norte-americana tentou estabelecer regras para uma auto-regulamentação (auto-censura) em 1948, sem sucesso. O maior problema para as editoras de quadrinhos é que a opinião de Wertham era muito respeitada entre os políticos – incluindo o senador McCarthy –, pais e professores que condenavam as HQs; embora o trabalho dele não pudesse ser levado muito a sério. Pesquisadores conceituados como Melvin DeFleur e Shearon Lowery afirmaram, na época, que Wertham não tinha embasamento científico suficiente para garantir que a simples leitura dos quadrinhos pudesse desencadear comportamentos delinquentes na juventude:

They add that major weakness of Wertham’s position is that it was not supported by scientifically gathered research data and that Wertham presented no systematic inventory of comic book content. (NYBERG, 1998, p. 85) ⁷

⁷ “Eles afirmaram que a maior fraqueza da argumentação de Wertham era que suas conclusões não eram sustentadas por dados coletados cientificamente e que ele não havia apresentado um levantamento sistemático do conteúdo das revistas de histórias em quadrinhos”. (Tradução minha)

Com o fracasso das editoras em conseguir estabelecer aquilo que poderia ou não ser apresentado nos quadrinhos, os ataques de Wertham e McCarthy ficaram mais violentos. O psiquiatra se tornou consultor do Senado americano para a avaliação do crescimento da delinquência juvenil e a sua possível relação com a leitura de quadrinhos e o hábito de se assistir os filmes “hollywoodianos” com excesso de cenas de violência e erotismo. Para Wertham, os quadrinhos eram ainda piores do que os filmes e conseguiam influenciar as crianças de pelo menos sete maneiras diferentes:

1. Comic books may suggest criminal or sexually abnormal ideas. 2. They create a mental preparedness or readiness for temptation. 3. They suggest the forms a delinquent impulse may take and supply details of the latest techniques for its execution. 4. They may tip the scales in the behavior of an otherwise normal child and act as the precipitating factor of delinquency or emotional disorder. 5. They supply the rationalization for a contemplated act which is often more important than the impulse itself. 6. They set off a chain of undesirable and harmful thinking. 7. They create for the child atmosphere of deceit, trickery and cruelty.”(NYBERG, 1998, p. 36)⁸

Enquanto isso, com o apoio quase maciço da mídia – que via na caça aos comunistas um espetáculo a ser explorado -, Joseph McCarthy ficava mais poderoso e destruía carreiras de atores, roteiristas, diretores de cinema e também grandes editoras de quadrinhos, como a *EC (Entertaining Comics)*, especializada em quadrinhos de terror e violência (com títulos famosos como *The Crypt of Terror*, *The Vault of Horror*, *Crime Suspense Stories* entre outras).

⁸ “As HQs podem sugerir idéias anormais, tanto criminosas como sexualmente falando; elas criam condições intelectuais que facilitam a tentação; elas podem sugerir formas de comportamento delinquente, inclusive ensinando, com detalhes, as técnicas mais recentes para agir dessa forma; elas podem sugerir que alguns tipos de delinquência ou problemas emocionais são fases diferentes que podem acontecer no comportamento de qualquer criança normal; elas substituem o raciocínio pelo olhar, que geralmente é apresentado como mais importante que o estímulo para o próprio raciocínio em si; elas são uma sucessão disfarçada de pensamentos prejudiciais e indesejáveis e, finalmente, elas mergulham as crianças numa atmosfera de falsidade, malandragem e crueldade.” (Tradução livre de minha autoria)

Os depoimentos e interrogatórios transmitidos ao vivo pelas emissoras de rádio e televisão davam altos índices de audiência. Eram espetáculos de sucesso, como nos tempos do Império Romano, quando cristãos eram jogados aos leões na arena, diante dos olhos atentos da platéia. (FEIJÓ, 1997, p. 50)

Nesses dias de terror, nem gênios como Albert Einstein e Charles Chaplin escapavam da fúria dos caçadores de “comunistas”:

Ambos, Einstein e Chaplin, eram radicais defensores do uso pacífico da energia nuclear, dos direitos civis, da igualdade racial e da liberdade de expressão – crime grave em tempo de caça às bruxas. (FEIJÓ, 1997, p.50)

O fim desse período foi marcado pelo abuso de poder de McCarthy – que acabou caindo em desgraça diante do próprio Senado – e pela formação de uma subcomissão senatorial para discutir as causas do aumento da delinquência juvenil.

The Senate Subcommittee on Juvenile Delinquency conducted its investigation of the comic book industry in the spring of 1954. The committee held three days of hearings in New York City (the location selected because most of the comic book publishers were based there), called twenty-two witnesses, and accepted thirty-three exhibits as evidence. When it was all over, the comic book industry closed ranks and adopted a self-regulatory code that is still in effect today in modified form. (NYBERG, 1998, p. 53)⁹

O resultado foi a criação de uma espécie de “código de condutas” (o famoso *Comics Code*) para os quadrinhos, que acabou tendo três versões: uma em 1954, logo depois do encerramento da Subcomissão do Senado; uma em 1971 – que era a de 54, revisada – e a última em 1989, mais adequada aos “novos tempos”, e que vale até hoje. Mesmo que a

⁹ “A Subcomissão do Senado para a Delinquência Juvenil conduziu sua investigação sobre a indústria das revistas de histórias em quadrinhos na primavera de 1954. A comissão ocupou três dias com audiências na cidade de Nova Iorque (que foi escolhida porque a maioria dos editores de HQs tinha seu escritório lá), convocou 22 testemunhas e aceitou 33 documentos como provas. Quando tudo terminou, a indústria dos quadrinhos tomou a posição de adotar um código de censura próprio, que ainda está em vigor até hoje, embora em outra versão” (Tradução minha).

presença do selo do *Comics Code Authority* na capa de uma revista em quadrinhos já não tenha tanta importância, muitos pais e mães norte-americanos, ainda hoje, preferem que seus filhos leiam apenas as revistas devidamente “autorizadas”.¹⁰

Tudo isso ajudou a reforçar o preconceito contra os quadrinhos e marcou alguns personagens para sempre. A leitura que Fredric Wertham fez, perante a comissão do Senado e em seu famoso livro *Seduction of the Innocent* (A Sedução dos Inocentes) sobre Batman e Robin, repercute até hoje:

(...) uma de suas idéias resistiu ao tempo: a que se referia à homossexualidade de Batman. Para ele (Wertham), um homem que de dia saía com mulheres para alimentar sua imagem de playboy e de noite se refugiava numa caverna com um adolescente só podia ser um homossexual corruptor de menores. (...) Lendo as ingênuas aventuras de Batman e Robin, de 1940 a 1954, é evidente, para qualquer pessoa sem idéias preconcebidas, que não havia homossexualismo algum. Entretanto, Batman ganhou tal fama. Afinal, ele nunca teve uma “eterna namorada”, que fosse boa moça de família (sua paixão clássica era a vilã Mulher-Gato). Com o passar do tempo, Wertham foi esquecido, mas a tese da homossexualidade, não. (FEIJÓ, 1997, pp. 52-53)

Mesmo com a firme disposição de muitos intelectuais, a partir do meio da década de 60, em tentar demonstrar que as histórias em quadrinhos são um poderoso meio de comunicação, os estragos da crítica radical ou os ataques irracionais de pessoas como Wertham e McCarthy ainda estão impregnados em muitas “leituras” que vários pesquisadores fazem das HQs. Obviamente, é muito difícil para um intelectual – crítico – não assumir uma postura paternalista em relação àqueles que eles supõem serem menos desenvolvidos intelectualmente. O conceito iluminista dos frankfurtianos vem exatamente

¹⁰ Por exemplo, todas as histórias do personagem Justiceiro (*The Punisher*), da *Marvel Comics*, feitas pelo escritor Garth Ennis e pelo desenhista Steve Dillon, foram publicadas nos EUA sem o selo do *Comics Code* na capa, ou seja, são desaconselháveis para leitores imaturos por seu alto conteúdo de violência explícita.

dessa postura de precisar proteger os receptores – a massa – contra as maquinações da indústria cultural.

Essa postura exemplifica bem a natureza da discussão que envolve a leitura crítica dos quadrinhos e de outros produtos da *mass media*: de um lado, os intelectuais e um conceito de cultura como algo que “eleve o espírito”; do outro lado, um sistema capitalista que ousa dizer que produz cultura (de massa) em escalas nunca antes imaginadas para que um maior número de pessoas possa estar inserido no mundo e nessa mesma cultura. De um lado, a “pureza” da obra de arte; do outro, a conspiração, a “pasteurização”, a alienação, a mecanização do lazer. Por isso, alguns estudiosos vão dizer que

Aos olhos de seus críticos elitistas, o que põe a perder a cultura de massa é que, para ser facilmente acessível às massas iletradas, ela busca agradar seus sentimentos e emoções menos nobres, porém praticamente ubíquos. A cultura de massa é, de acordo com isso, superficial e sentimental. (OUTHWAITE e BOTTOMORE, 1996, p. 168)

Autores como Umberto Eco vão minimizar essa discussão, simplesmente alegando que a cultura de massa é a cultura do homem contemporâneo. Nesse contexto – que faz parte do posicionamento da Escola Sociológica Européia¹¹ – as histórias em quadrinhos norte-americanas de super-heróis estão bem confortáveis, aninhadas com suas cores berrantes e símbolos chamativos nos recônditos mais inexplorados da cabeça de cada um. Quem não consegue responder, de pronto, qual a identidade secreta do *Batman*? Ou a profissão do Homem-aranha? Ou ainda, qual o nome da namorada do *Superman*? É óbvio

¹¹ Segundo Roberto Elísio dos Santos in *Introdução à Teoria da Comunicação*. Ver bibliografia para referência completa.

também que, na figura do super-herói, existe uma mitificação que fascina, além de uma inerente narrativa de feitos que empolgam, como explica Bordenave:

Desta necessidade humana de “mitificar” nascem as figuras dos Super-Heróis: Superman, Batman, o Homem Aranha, a Mulher Maravilha, o Capitão América. Em um só homem ou mulher o poder conotativo sintetiza todas as qualidades de inteligência, força, velocidade e dedicação ao bem que o cidadão comum não possui mas gostaria de possuir. (BORDENAVE, 1991, p. 47)

O problema é que a leitura crítica dos quadrinhos – assim como a leitura crítica de boa parte dos produtos culturais de massa feita pelos intelectuais – ainda está atrelada, como nos tempos de Adorno, aos “efeitos” que a exposição a esses produtos possa causar nos receptores. Há poucos trabalhos que pretendem apenas mostrar a complexidade comunicativa, por exemplo, de uma simples tirinha de HQ. Sem falar na ínfima exploração pelos pesquisadores das contribuições decisivas dos quadrinhos para outros setores da cultura de massa como o cinema, a literatura e, hoje em dia, a linguagem iconográfica das tecnologias do virtual. Como afirma Luyten,

As HQ marcaram a história do século XX e, para chegar à forma que conhecemos, acompanharam toda espécie de evolução, sofreram muitas influências, mas forneceram, nas últimas décadas, subsídios para todos os meios de comunicação e também para as artes. (LUYTEN, 1989, p. 8)

Atualmente, podemos dizer que as HQs já são, pelo menos, consideradas objetos válidos de estudo e que, há muito tempo, pesquisadores – brasileiros, sobretudo – lutam por estimular ainda mais a investigação nesse setor. Como diz Cagnin,

Valorizados estão os quadrinhos, por terem sido assumidos com tanto entusiasmo pelo empertigado e sisudo meio acadêmico, que até então lhes devotava cuidadoso distanciamento para não ver maculado – como julgavam – o conceito de ilustres intelectuais, nem desviar-lhe o interesse para tema tão trivial, de criança. Valorizada está a própria universidade ao se voltar para eles, redimensionando a eficácia, a penetração desse novo meio de comunicação e a sua riqueza enquanto arte e sistema de significação. (CAGNIN, *In* CALAZANS, 1997, p. 11)

Mesmo assim, ainda estamos longe de escapar da velha “tradição werthaniana” de se afirmar que HQs não são boas para a formação moral e cultural de jovens e crianças, que atrapalham o desempenho escolar, que só dão maus exemplos etc.

Nenhum aspecto da cultura de massa tem sofrido mais os ataques combinados de tanta gente do que as revistas de histórias em quadrinhos, cuja existência criou o perigo da censura para outros meios de comunicação de massa. (ROSENBERG e WHITE, 1973, p. 221)

Contudo, boa parte desses ataques caracteriza-se pela falta de método científico e seriedade, além de não apresentarem provas concretas baseadas em pesquisas feitas com imparcialidade. Até o famoso Dr. Wertham, como vimos, teve seu “trabalho” questionado por pesquisadores mais conscientes da importância da Ciência. Num texto de 1957, Warshow ataca a crítica paranóica de Wertham:

O mundo do Dr. Wertham, como o mundo das revistas de histórias em quadrinhos, é um mundo em que a lógica do interesse pessoal é inexorável, e “Seduction of the Innocent” é uma espécie de revista de histórias em quadrinhos de crimes para os pais, como o seu simples título nos levaria a esperar. Há ali a mesma singela concepção de motivos, o mesmo senso de fatalidade que paira sobre os homens, a mesma ênfase dramática dada à patologia, a mesma relação direta e imediata entre causa e efeito. Se um criminoso juvenil é encontrado de posse de revistas de histórias em quadrinhos, as revistas de histórias em quadrinhos produziram o crime. Se um editor de revistas de histórias em quadrinhos, alarmado pelos ataques à indústria, contrata um psiquiatra para assessorá-lo na escolha do conteúdo adequado às suas publicações, disso se segue necessariamente que o trato entre eles é desonesto.

Se um psiquiatra aceita um salário de talvez 150 dólares para realizar essas funções (a julgar pelo que nos diz o próprio Dr. Wertham, os honorários não são particularmente elevados), esse psiquiatra foi “comprado”; não adianta demonstrar que um psiquiatra pode ganhar facilmente 150 dólares. Está muito certo, portanto, apelar para a autoridade de um sociólogo que “analisou” Superman “de acordo com os critérios elaborados pelo psicólogo Gordon W. Allport”, e concluiu que ele é um “psicopata”, mas nenhuma autoridade pode ser atribuída ao psiquiatra “comprado”, profissionalmente contratado para trabalhar no problema das revistas de histórias em quadrinhos. (*In* ROSENBERG e WHITE, 1973, pp. 245-246)

A crítica de Warshow afirmava, ainda, que Wertham gostaria de ver a cultura americana “*inteiramente higiênica*”, uma tendência que, infelizmente, renasceu na década de 80 sob a forma do politicamente correto – outra “moda” que afetou diretamente os quadrinhos norte-americanos de super-heróis, por exemplo – mas, é claro que a leitura crítica dos quadrinhos evoluiu muito da época do Dr. Wertham para hoje em dia, mesmo sendo possível, ainda, encontrar-se resquícios dessa falta de cuidado com a construção da crítica. Em alguns países, como é o caso do Brasil, essa “má vontade” para com as HQs tem respaldo na própria história dos quadrinhos no país, como demonstraremos a seguir.

2.2. Os quadrinhos no contexto das políticas educacionais

A história dos quadrinhos no Brasil começa muito antes do que supõem alguns historiadores desse tipo de manifestação e principia com uma polêmica; é quando Angelo Agostini publicou o que se pode chamar de a primeira historieta (nome que seria dado às HQs a partir daí e que só cairia em desuso no Brasil na década de 60) do mundo na revista *Vida Fluminense*. A história se chamava *As aventuras de Nhô Quim ou Impressões de uma viagem à Corte* e o ano era 1869.

A polêmica é que alguns historiadores consideram *The Yellow Kid* (O menino amarelo) de Richard F. Outcault, publicado no *Sunday New York Journal* dos EUA, como a primeira história em quadrinhos do mundo. O ano era 1895, 26 anos depois de Agostini ter criado *As aventuras de Nhô Quim* e mais uma dezena de trabalhos no Brasil. Os detalhes que desconsideram o trabalho de Agostini como o pioneiro dizem respeito à periodicidade, cores etc. O certo é que a história das histórias em quadrinhos no Brasil nunca foi fácil ou isenta de polêmicas.

As maiores delas protagonizadas por dois nomes que são os grandes responsáveis pela popularização dos quadrinhos no Brasil: Adolfo Aizen, da Ebal (Editora Brasil-América) e Roberto Marinho, da Globo. Na verdadeira guerra travada entre os dois, entraram políticos influentes como o próprio ministro da Educação e Cultura do Estado Novo, Gustavo Capanema, o então presidente Getúlio Vargas, a escritora Dinah Silveira de Queiroz, padres, políticos e professores. Quase todos eles eram contra as HQs. A década era a de 40 e os tempos para os quadrinhos, que pouco antes eram de espetacular sucesso, passaram a ser duvidosos e sombrios.

As publicações em quadrinhos eram, sem dúvida, o que décadas depois seria chamado de “fenômeno de comunicação de massa” no Brasil do início da década de 1940. Ou, para alguns, como o padre Arlindo Vieira, uma preocupação a mais para os pais interessados em dar uma boa educação aos filhos. Uma aliada de respeito do padre se manifestou em 1940: a jornalista e escritora Dinah Silveira de Queiroz, autora dos romances de sucesso **Floradas na serra** e **A muralha**. Ela se tornou a primeira voz na grande imprensa a fazer acusações contra os quadrinhos, na sua coluna semanal, publicada no *Correio da Manhã*. O principal argumento da escritora era o mesmo de Vieira: os gibis prejudicavam ao impor a seus leitores uma cultura estrangeira – a americana. (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 95)

Se a preocupação dos detratores das HQs fosse apenas a intromissão de uma cultura estrangeira na nossa cultura, talvez os prejuízos para os quadrinhos no Brasil não tivessem

ido além das polêmicas das páginas dos jornais. Mas, o pior é que o discurso que viria, também, destruir parte do mercado editorial norte-americano de quadrinhos começou a ser encampado por aqui: quadrinhos não são bons para as crianças, incitam ao crime e à delinquência e outras acusações que nunca foram comprovadas com eficácia. E boa parte desse ataque partiu de quem não deixava dúvidas sobre sua seriedade e competência, os próprios educadores do país.

Entre os números 6 e 9, de julho a novembro de 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou os resultados de um estudo feito pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – sobre o conteúdo das revistas em quadrinhos. Com a colaboração de conceituados professores e orientadores educacionais da época, o estudo reforçava as teses de dominação cultural, de estímulo à violência e apontava novas “constatações”: as HQs prejudicavam o rendimento escolar das crianças e estimulavam a preguiça mental. Além disso, concluía o estudo, quem lia quadrinhos ficava “avesso a livros”.

Um dos destaques do estudo do INEP foi centrado na violência apresentada nos quadrinhos. Segundo Gonçalo Junior (2004,p.115), “os especialistas concluíram que era ‘alarmante’ a porcentagem de cenas de crimes, acidentes ou desastres nas histórias. As ilustrações traziam “figuras de má conduta” ou de aspecto repelente, representadas em cenas de crueldade ou cometendo crimes.”

Outro destaque foi para a presença de estrangeirismos e erros gramaticais, abuso de gírias e redação imperfeita nos textos das HQs. Não é preciso dizer que os resultados do estudo do INEP caíram feito uma bomba na sociedade brasileira que já não precisava de desculpas para criticar os quadrinhos, conforme nos lembra Gonçalo Junior:

O alerta do INEP provocou uma reação imediata na imprensa e entre os professores. Os quadrinhos foram promovidos a uma das principais fontes de preocupação dos educadores de todo o país. Em reportagens publicadas em jornais e revistas, os pedagogos do instituto insistiam que os gibis eram um perigoso vilão que ameaçava os livros. Era necessário, portanto, um controle rigoroso sobre seu consumo e até sobre a produção de determinados títulos.(GONÇALO JÚNIOR, 2004, p. 115)

Os ataques aos quadrinhos, no entanto, pioraram depois do fim da Segunda Guerra e passaram a contar com um forte aliado, o polêmico Carlos Lacerda, jornalista e político de língua ferina. É claro que boa parte de seus ataques tinha endereço certo: Lacerda achava que Getúlio Vargas fazia “vista grossa” para o “problema dos quadrinhos”, uma vez que Adolfo Aizen era simpático aos olhos do ditador. A simpatia vinha desde 1940, quando Aizen publicara o livro em quadrinhos *Grandes figuras do Brasil*, que recebera elogio direto de Vargas em carta endereçada ao próprio Aizen. Vargas dizia que a obra era “*patriótica e merecedora de louvores*”, o que reforçara em Aizen a idéia de que muitos dos quadrinhos que editava eram educativos. A partir dos elogios do presidente, Aizen passou a enviar exemplares de revistas que considerava educativas para várias autoridades e educadores. Porém isso não diminuí a vontade de políticos, padres e professoras de criticar os quadrinhos. E uma dessas pessoas foi Carlos Lacerda:

O jornalista definiu os gibis como “veneno” importado para as crianças e denunciou um perigo por trás de tudo aquilo: nos últimos dez anos, havia se multiplicado o número de escritores “comunistas” nos segmentos de livros infantis e revistinhas.” (GONÇALO JÚNIOR, 2004, p. 121)

O medo do “fantasma” do comunismo, importado dos EUA como a maioria dos heróis das revistas de quadrinhos, já havia chegado por aqui e a tendência era a de que fizesse tanto ou mais estragos do que já fazia entre os norte-americanos. Mas, assim como muitas pessoas falavam mal dos quadrinhos no Brasil, alguns nomes importantes também

se levantaram para defender as HQs, entre eles Jorge Amado e Gilberto Freyre, que chegou a propor que a Constituição de 1946 tivesse uma versão popular em quadrinhos para alcançar um entendimento maior e melhor entre a população.

Mesmo assim, isso não impediu que, a partir de 1948, a Associação Brasileira de Educação (ABE) divulgasse um “código de ética” para os quadrinhos. Como acontecia nos EUA na mesma época, a idéia era a de que os editores seguissem as sugestões do código para contar com a aprovação da sociedade. A diferença era que o *Comics Code* norte-americano nascia dos próprios editores como forma de autocensura, mesmo que para tentar diminuir a ferocidade da caça às bruxas empreendida por pessoas como Fredric Wertham e Joseph McCarthy.

O código da ABE estava dividido entre temas censuráveis e temas aconselháveis, não possuindo mais do que doze itens. Mas, a principal preocupação era mesmo com a educação dos jovens leitores e com o reforço de temas nacionais. Não há nem menção sobre uma questão que já era discutida e que só cresceu com o passar do tempo: a representação da violência em certos tipos de histórias em quadrinhos. Apesar de a ABE nunca ter gostado de HQs (vinte anos antes de sugerir o código, a entidade chegou a criticar histórias ingênuas publicadas em *O Tico-Tico* e *Mundo Infantil*), a proposta original do código parece ter sido a de contribuir para a educação das crianças e jovens.

Mas os educadores não foram os únicos inimigos dos quadrinhos nessa época. Os ataques vinham de todos os lados e eram reforçados pelo estardalhaço da imprensa em torno do tema. Principalmente do jornal carioca *Diário de Notícias* que chegou a estampar manchetes como “Certas publicações infantis, pior do que imorais são criminosas” ou “Monstros, fantasmas, crimes e cenas picantes para “divertir” as crianças”. É claro que boa parte desses ataques era pura provocação de Orlando Dantas, dono do *Diário de Notícias*, a

Roberto Marinho, de *O Globo*, que estava vendendo muitas revistas de HQs na época (Gibi, Gibi Mensal, O Globo Juvenil e X-9) e era seu inimigo declarado.

Mas a rixa entre os dois empresários somente parecia jogar gasolina na fogueira eternamente acesa dos ataques de vários setores da sociedade aos quadrinhos. A Igreja era uma das bases estratégicas desses ataques. Tanto que Adolfo Aizen, da EBAL, resolveu criar várias publicações com temáticas católicas (Série sagrada) para tentar conter a ira dos padres que condenavam os quadrinhos. Não adiantou muito e o motivo era simples: a cada ano as crianças brasileiras liam mais HQs e isso assustava ainda mais padres, pais e professores. O auge da “gibimania” no Brasil foi o início da década de 50.

Na edição de maio de 1951, a revista *Conjuntura Econômica*, editada pela Fundação Getúlio Vargas, anunciou projeções dos editores que indicavam, para os quatro anos seguintes, a triplicação das tiragens de revistinhas no país. Alcançariam, assim, cerca de 150 milhões de exemplares vendidos por ano, e faturamento em torno dos 120 milhões de cruzeiros. Num país de 50 milhões de habitantes, o universo aproximado de compradores regulares era de 2 milhões de leitores – 75 revistas por leitor ao ano, seis por mês. (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 181.)

Tal constatação só piorou os ataques, que agora vinham também das associações femininas católicas; as mesmas que organizariam anos mais tarde as Marchas com Deus pela Liberdade para arquitetar a queda do então presidente João Goulart. Ou seja, os quadrinhos passaram a sofrer censura justamente nas famílias de classe média, cujos filhos eram os maiores consumidores das historinhas e onde a palavra final sobre a educação era sempre a da mãe.

Por outro lado, os recordes de vendas dos quadrinhos estimularam artistas brasileiros para a total nacionalização do produto. E a fundação da editora Continental, em 1959, também foi um dos incentivos, já que a disposição de seus proprietários (Miguel

Penteado e Jayme Cortez – um dos maiores ilustradores do Brasil, apesar de ser português) era a de só publicar quadrinhos de artistas brasileiros. Aí se firmaram nomes como Nico Rosso, Flávio Colin, Júlio Shimamoto, o próprio Jayme Cortez, Igayara, Ziraldo e tantos outros; inclusive aquele que seria o mais bem sucedido de todos eles: Mauricio de Sousa.

2.3. A Turma da Mônica, Pererê e a ditadura

Apesar de os ataques da classe média brasileira aos quadrinhos não ter cessado, a entrada em massa de quadrinhos nacionais no mercado – alguns deles “inocentes”, como a Turma da Mônica e Pererê e sua turma, de Mauricio de Sousa e Ziraldo, respectivamente – esfriou um pouco o ânimo dos detratores das HQs. Afinal, um dos argumentos deles – o da colonização estrangeira por idéias e elementos importados dos EUA – não tinha mais razão de existir. Mas, a calmaria durou pouco, mais precisamente, até 1964, quando aconteceu o golpe militar chamado de Revolução.

O clima de purificação ideológica e moral que se seguiu ao golpe de 31 de março não deixou de fora o “perigo” que as histórias em quadrinhos representavam para a formação moral e intelectual da criança e do adolescente. No começo do segundo semestre de 1964, o deputado federal carioca Eurico de Oliveira apresentou na Câmara um projeto de emenda à Constituição que proibia a impressão de revistas “destinadas à infância e à juventude que explorem temas baseados na violência, no crime e no terror” (...) Na primeira semana de outubro, ainda em 1964, a proposta de Oliveira foi aprovada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 378)

Em si, o projeto de lei do deputado Oliveira pode não ter sido decisivo para acabar com os quadrinhos, mas abriu o precedente legal para que o então presidente Castelo Branco sancionasse-a como a “Lei das publicações perniciosas aos jovens”, de outubro de

1965. Depois de quase trinta anos de ataques aos quadrinhos, a classe média brasileira conseguia uma vitória indiscutível, na forma de uma lei que institucionalizava a censura aos quadrinhos que circulavam aos milhões pelo país.

Poucas editoras, artistas e idéias resistiram. Um ano antes de a lei ser sancionada, a revista **Pererê**, de Ziraldo, já havia sido cancelada por motivos políticos. Suspeitava-se de que o desenhista passava mensagens subversivas aos seus pequenos leitores (suspeita que o próprio Ziraldo confirmou como verdadeira anos mais tarde), apesar de as historinhas do Pererê valerem mesmo pela sua proposta de se fazer um quadrinho brasileiro.

O Pererê carregava, dentro de suas aventuras, uma brasilidade perpassada pela euforia política e cultural vivida então. Como se dava esta brasilidade? Muito simples: na ambientação das histórias (a Mata do Fundão lembra o interior de Minas com algumas pinceladas amazônicas), nas várias propostas temáticas (o aproveitamento de superstições e costumes do nosso ludismo infantil; a consciência diante de comemorações natalinas festejadas com uma alimentação de fato brasileira; o aproveitamento de situações esportivas e artísticas vividas por todos nós etc.), nos desenhos livres e despojados de qualquer influência estrangeira. E mais: nos personagens que primavam pela representatividade tipológica. Senão, vejamos: um mito folclórico (o próprio Saci-Pererê), um índio (Tininitim) e sua namoradinha (Tuiuiu), uma onça (Galileu) e um caçador de onças (Compadre Tonico), um coelho (Geraldinho), um macaco (Allan) e outros. Nada de elefantes, de panteras, de super-heróis falsos e mistificadores” (CIRNE, 1990, p.51)

A revista de Ziraldo – cuja publicação havia chegado a 43 números, entre 1960 a 1964 – acabou voltando às bancas na década de 70, mas foi cancelada cerca de um ano depois. Nem seus apelos eram os mesmos, nem a sua arte, mas, principalmente, os leitores já não eram tantos e nem tão dispostos a se voltar para um produto genuinamente nacional. Não se pode esquecer que havia, também, a desleal concorrência de uma turma que já tinha caído no “gosto” popular: Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali e o pai de todos, Mauricio de Sousa. E antes que se aponte que Mônica e sua turma é, também, um produto nacional, é

preciso avaliar que a sobrevivência de Mauricio de Sousa à censura, à própria ditadura, às mudanças de gosto e costumes no Brasil, deu-se justamente porque Mônica e companhia se pretendem universais e não brasileiras ou nacionais.

Ainda na década de 70, as criações de Mauricio de Sousa já eram veiculadas no Japão, na Dinamarca, na Alemanha Ocidental, na Suécia e outros países. No Brasil, só a revista do Cebolinha vendeu 250 mil exemplares em janeiro de 1973, data de sua estréia. Além das revistas mensais, Mauricio de Sousa já publicava tiras diárias e seus personagens habitavam vários suplementos dominicais e, em termos capitalistas, ele já era o profissional de quadrinhos tupiniquim mais bem sucedido de todos os tempos; o que lhe valeu o título de “Walt Disney brasileiro”. Título que o próprio Mauricio considera honroso, uma vez que tenta reproduzir as lições de Disney – e diga-se, consegue – com sucesso.

As restrições ao mundo sócio de Mauricio de Sousa começam por sua reduplicação ideológica dos **comics** infantis estrangeiros. Podemos detectar nesta reduplicação a “universalidade” que se espalha por seus segmentos e blocos temáticos. A rigor, trata-se de um quadrinho atípico em termos dessa ou daquela determinada nacionalidade. Seus personagens movem-se no meio de uma classe média sem características nacionais, brasileiras ou não (Mônica, Magali, Cebolina, Cascão), de uma fauna de jardim zoológico (Jotão, Rei Leonino, Raposo, Tarugo), de um mundo pré-histórico (Horácio, Piteco), de uma realidade “fantasmagórica” (Penadinho, Zé Finado). Restam Chico Bento, Papa-Capim, Pelezinho. E o Louco, evidentemente. (CIRNE, 1990, p.56)

Assim, com o passar dos anos, Mauricio de Sousa – que havia sido um nome importante na luta pela nacionalização dos quadrinhos nos tempos da Adesp (Associação dos Desenhistas de São Paulo) – transformou seu trabalho num pastiche da Disney, embora seja superior a esse em seus melhores momentos, justamente na tentativa de escapar da fúria dos censores da ditadura.

Depois de tanta luta, principalmente contra o preconceito da classe média, a história das HQs no Brasil está resumida hoje à permanência quase eterna de Mauricio de Sousa nas bancas, com raras incursões de algumas manifestações de artistas nacionais que apenas reproduzem modelos, agora integralmente, de super-heróis norte-americanos, mangás japoneses, personagens de RPG (*Rolling playing games*) e do tipo *funny-animals*¹².

Assim, as honrosas exceções ficam sendo raras e mais presentes nas tiras de jornais do que em revistas próprias, como é o caso de Fernando Gonsales e seu *Níquel Naúsea*, por exemplo. O resto é o mesmo de sempre: Disney, super-heróis, personagens da TV e, nos últimos anos, os mangás japoneses.

É compreensível que ainda exista preconceito e, também, que apenas Mauricio de Sousa seja visto como criador de quadrinhos “genuinamente nacionais”. O preconceito resiste porque é uma cultura, passada de geração à geração por determinada classe, sem falar no desconhecimento que o gera. O consenso em torno de Mauricio de Sousa acontece, em parte, porque a História é contada pelos sobreviventes – e quer se queira ou não, ele é um sobrevivente da luta dos quadrinhos no Brasil – e também por causa da falta de opções de quadrinhos brasileiros distribuídos de forma massificada.

2.4. Pressupostos sobre a mídia na sala de aula

Em nenhum processo que se pretenda educativo pode existir o preconceito para com este ou aquele assunto, mesmo os mais controversos, como o sexo e a violência, por

¹² Quadrinhos com animais que falam como o Pato Donald, Mickey, Usagi Yojimbo etc. Para maior referência ver o livro “Para reler os quadrinhos Disney: linguagem, evolução e análise de HQs”, de Roberto Elísio dos Santos, Paulinas, SP, 2002.

exemplo. É como tentar entender os meandros da Mídia, hoje, sem fomentar discussões sobre ela na Escola.

Parece-me que é preciso experimentar discutir as mídias em sala de aula, coisa que já vem sendo feita em diferentes escolas. É preciso usar a imagem dentro da sala de aula. É preciso educar para e com as mídias. (SOUSA, 2001, p. 48)

É certo, como diz Mauro Wilton de Sousa, que muitas escolas já estão trabalhando no sentido de integrar a educação com as mídias, novas ou velhas. Mas, também, é necessário admitir que muitas e muitas escolas mal podem cumprir o mínimo do papel que lhes cabe. O aluno brasileiro é um dos mais despreparados do mundo, principalmente no que concerne à reflexão, e vários indicadores provam isso como o censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –, o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos –, além de outras pesquisas financiadas pelo próprio Governo Federal. Sobre esses indicadores, Paula Ramos de Oliveira afirma:

(...) nossos alunos não dominam a leitura compreensiva e crítica de textos simples. Não assimilam as idéias expostas nos textos e, portanto, não sabem julgá-las, questioná-las, aceitá-las ou negá-las como verdades. Julgamos que este dado nacional é básico, para que se compreenda a necessidade de serem adotadas medidas no ensino que desenvolvam a capacidade de reflexão. (OLIVEIRA, 2004, p.144)

Também é preciso deixar claro que as deficiências da Escola brasileira não se devem ao despreparo dos professores ou à falta de investimentos. Em seu esclarecedor – e também estarrecedor – livro de estréia “A ignorância custa um mundo”, o mestre em Economia Gustavo Ioschpe (2004) demonstra que alguns mitos, apontados como os principais causadores da má situação do ensino no país, são mesmo só mitos, e que já foram desmontados por pesquisas feitas aqui mesmo no Brasil.

Ioschpe afirma, por exemplo, que o nível de educação do professor não tem relação direta com a performance dos alunos, ou seja, não vai ser um professor com nível superior que vai ministrar uma aula melhor do que aquele que tem só o ensino médio. Outro mito, o de que uma classe com menos alunos ajuda a melhorar o desempenho dos mesmos, também já foi desmantelado. Os alunos não aprendem mais em classes menores. Também naquilo que diz respeito ao salário dos professores, a experiência do Brasil confirma o que já foi provado em estudos estrangeiros: não é se aumentando o salário dos educadores que as aulas vão melhorar e nem que os alunos vão aprender mais. Como diz o próprio Ioschpe, “não se compra uma boa educação”.¹³

O que, então, causa o mau desempenho dos alunos brasileiros? Será o modelo de Escola/Educação adotado? Alguns pesquisadores, como a já citada Paula Ramos de Oliveira (2004, p.4), concorda com essa assertiva ao afirmar: “(...) a concepção positivista de educação explicita suas mazelas por um fazer pedagógico que muito mais deseduca do que educa: trata-se de uma educação travestida, fantasiada de educação”.

A solução parece estar em práticas nas quais a sociedade atual parece não apostar mais, como o prazer de se conviver. Vários autores apontam, por exemplo, para a humanização da Comunicação e da Educação como o ingrediente que falta para as coisas “entrarem nos eixos”. Mauro Wilton de Sousa é um destes pesquisadores, mas até o economista Ioschpe, indiretamente, diz a mesma coisa. Para um bom resultado dos alunos na escola ele aponta que fatores como a escolaridade dos pais e a frequência da feitura de deveres de casa, por exemplo, são muito mais importantes do que uma classe com pouca

¹³ Para melhor entendimento da questão, ver o capítulo “Decifrando os problemas da Educação Brasileira”, especialmente das páginas 174 a 190. Para maiores detalhes, v. ref. biblio. em IOSCHPE.

gente.¹⁴ Não é preciso dizer que esses dois fatores decorrem da importância de se estar junto.

Nesse sentido, o erro da escola, para Sousa (2001,p.30), é apostar no aluno privado e não no público. Sendo público, aquele aluno “comunicante, ator, sujeito, o aluno pensante”. Segundo o autor, só estando juntos – publicamente, no sentido “habermasiano” – é que conseguimos ser pessoas. Individualmente não é possível. Clarice Cohn (2005) também afirma que as experiências da vivência em sociedade são muito importantes na educação das crianças:

(...) as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam. Desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com colegas, professores e outros profissionais do ensino, e da aprendizagem podem ser muito enriquecedoras para melhor compreender as escolas e as pedagogias. (COHN, 2005, pp. 41-42)

Com isso, o compartilhar de experiências obrigatoriamente colocado pelo fato de se estar junto com o outro, aliado à discussão sobre a presença dos conteúdos dos produtos midiáticos na Escola, passa a ser mais eficaz. Fica fácil entender que não se deve temer a própria mídia e nem a competição desta com a Escola ou o saber. Nada deve ser escondido ou proibido, nada deve ser temido por sua capacidade de influência. Claro que, ressaltando tudo isso, se vivenciarmos juntos todas essas experiências. Nenhuma emissora de TV e nenhuma história em quadrinhos tem mais poder de influência do que uma pessoa com a qual se convive.

¹⁴ Ver nota anterior.

Também, sem conviver intensa e criticamente com o objeto temido não se aprende nada sobre ele. Nessa tarefa a presença do outro é fundamental. O medo do escuro diminui quando podemos segurar a mão de alguém. Até Adorno (2003) afirma que é preciso enfrentar o medo para obter conhecimento, mesmo que esse medo seja o da violência:

“(...) a desbarbarização não se encontra no plano de um elogio à moderação, uma restrição das afeições fortes, e nem mesmo nos termos da eliminação da agressão. Neste contexto parece-me permanecer totalmente procedente a proposição de Strindberg: “Como eu poderia amar o bem, se não odiasse o mal”. (ADORNO, 2003, p. 158)

Também é claro que não se pode apregoar o fim dos currículos, dos projetos pedagógicos, da normatização da Escola em troca da experiência de se estar junto. Mas que se pode eleger um momento para se fazer da Escola um espaço público de mediação, isso é bem razoável e possível. Nessa hora, as HQs (ou a TV, ou o jornal, ou o cinema) podem ser um bom motivo para iniciar o processo.

É claro que entre a relação ideal e a real existe uma grande diferença. Assim, para exemplificar como a Escola se relaciona hoje com a Mídia, escolhemos as HQs como veículo representativo dessa *mass media* e realizamos uma pesquisa envolvendo escolas e professores que já trabalham com os quadrinhos em sala de aula. A pesquisa e os resultados são descritos a seguir.

CAPÍTULO III – QUADRINHOS EM SALA DE AULA

Um breve olhar sobre a produção de teses e dissertações sobre as HQs, defendidas em programas de pós-graduação a partir de 2000 e registradas no banco de dados da CAPES, aponta diferentes tendências investigativas sobre as HQs, entre as quais as representações culturais e o uso didático-pedagógico dos quadrinhos. Com vistas a apontar alguns aspectos desses trabalhos voltados para as HQs na educação, apresentaremos um breve painel das questões presentes nos trabalhos sobre o tema.

O estudo de representações culturais sobre os quadrinhos é uma tendência que pode ser observada nas pesquisas realizadas durante a década de 90 e que também está presente em alguns trabalhos defendidos a partir de 2000, principalmente nas áreas de língua e de literatura. Entre as Dissertações de Mestrado que enfocaram esse tema, encontramos: “Como as Histórias em Quadrinhos vêm o Brasil: de Agostini a Hugo Pratt”, de autoria de Marcelo Zikán Cardoso (FEUSP,2000), que teve como foco as representações do espaço brasileiro nas HQs, a partir da ótica de autores de quadrinhos nacionais e estrangeiros.

Da mesma forma, o trabalho intitulado “Enquanto isso, na sala de justiça: leitura de representações culturais e práticas políticas no discurso das histórias em quadrinhos”, de Adriana Pedreira Telles Pereira (UFBA,2002), buscou investigar como a linguagem dos quadrinhos se insere nas práticas de representações de alteridades, no contexto midiático do mercado e da globalização. Ainda dentro da mesma abordagem, o trabalho de Anna Amélia de Faria, “Um banquete nos esgotos: uma leitura das tiras de Fernando Gonsales” (UNB, 2003), discutiu, a partir da semiótica da cultura, a produção do mencionado artista que foi publicada na Folha de S.Paulo.

Outro enfoque presente nos trabalhos produzidos a partir de 2000 diz respeito às práticas discursivas proporcionadas pelas HQs. A pesquisa da linguagem através dos quadrinhos, seja investigando práticas de leitura, seja por meio de criação de novas imagens ou de narrativas pode ser vista em vários trabalhos do período. A Dissertação de Mestrado de Cássia Martins Arruda, intitulada “As Histórias em Quadrinhos em ambientes educacionais: gestão e práticas curriculares” (UNOESTE, 2004), voltou-se para as práticas de leitura, usando os quadrinhos como recurso didático-pedagógico. Da mesma forma, Dissertação de Mestrado de Clarisse Barbosa dos Santos, “Quadrinhos e Chico Bento: um texto caleidoscópico” (UFMG, 2002) abordou o discurso da crítica acadêmica sobre os quadrinhos, apontando possibilidades de sua utilização na escola. Dentro do mesmo enfoque, a Dissertação de Mestrado “Como os Gêneros do discurso circulam em sala de aula: um estudo de caso”, de autoria de Gisella Fernanda Sarda Dupla (UFSC, 2003), investigou as práticas pedagógicas no ensino fundamental com o uso dos quadrinhos, centrando seu foco na utilização dos gêneros discursivos no processo ensino-aprendizagem, especificamente na produção textual escrita. O trabalho de Maria Alice Romano Caputo “Histórias em quadrinhos: um potencial de informação inexplorado” (ECA-USP, 2004), também centrou-se nas práticas de leitura com a utilização das HQs.

Não há dúvida de que as HQs, assim como as demais produções midiáticas, com sua complexidade de linguagens, possibilitam a produção de discursos e, portanto, a produção de sentidos. Contudo, os quadrinhos também foram objeto de outros trabalhos, voltados para outras áreas do conhecimento, como a Dissertação de Mestrado intitulada “História em Quadrinhos de Maurício de Sousa: uma contribuição educacional” (Centro Universitário Moura Lacerda, 2004), de autoria de Ericléa Regiane Bessa Martins, que estudou, nas produções de Maurício de Sousa, aspectos relativos à interdisciplinaridade na prática docente com a utilização dos quadrinhos.

Da mesma forma o trabalho “O espaço geográfico expresso nas histórias em quadrinhos: uma experiência com Chico Bento”, Dissertação de Mestrado de Juliano Ricciardi Floriano Silva (UNESP, 2004), centra-se no uso pedagógico das HQs na disciplina de Geografia, com vistas a um estudo comparativo entre o espaço rural fictício dos quadrinhos e o espaço rural brasileiro.

A Dissertação de Mestrado de Leonardo André Testoni, “Um corpo que cai: as histórias em quadrinhos no ensino de física” (FEUSP, 2004), centrou seu foco na utilização das HQs para o ensino de conceitos de Física.

O avanço das tecnologias e seu impacto sobre a educação, por sua vez, também se fazem sentir nas pesquisas sobre HQs, como se pode observar no trabalho de Ivana Almeida da Silva, intitulado “Histórias em quadrinhos on-line: a experiência no ciberespaço” (Dissertação de Mestrado, UNISINOS, 2002), que investigou a passagem dos quadrinhos do suporte impresso para o digital.

Além dos citados, outros trabalhos também investigaram as HQs, entre eles: “Isto está no gibi: uma pequena história dos quadrinhos no Brasil”, de Anderson Pires da Silva (2000, mestrado); “Fragmentos do discurso quadrinizado: uma leitura crítica sobre a personagem Mônica”, de Marcília Luzia Gomes da Costa (1998, mestrado); “Mulher ao quadrado: representações femininas nos quadrinhos norte-americanos: permanências e ressonâncias (1875-1990)”, de Selma Regina Nunes de Oliveira (2001, doutorado).

Há tempos que, em sua grande maioria, os pesquisadores de HQs têm insistido na importância de se utilizar os quadrinhos em sala de aula. Como justificativa principal a maioria utiliza o argumento de que “os estudantes querem ler os quadrinhos” (RAMA, 2004, p.21-25). Outros argumentos igualmente frágeis são os de que nos quadrinhos “existe um alto nível de

informação”; que os quadrinhos “enriquecem o vocabulário dos estudantes” e até o argumento de que “palavras e imagens, juntas, ensinam de forma mais eficiente” (Idem), entre outros. Observe-se que, em momento algum, é comprovado que esses argumentos estejam definitivamente respaldados em pesquisas qualitativas (ou mesmo quantitativas). Não se pode afirmar, entretanto, que não existam trabalhos significativos nesta área – muito pelo contrário –. Vários centros acadêmicos referenciais no panorama universitário nacional já têm seu “núcleo” de estudos de HQs há anos. Entre eles, a Universidade de São Paulo, USP, de onde sai a maioria dos trabalhos nessa área.

O mais grave, no entanto, é que pouquíssimos pesquisadores parecem interessados em contextualizar o papel dos quadrinhos no atual cenário pós-moderno de mediações tecnológicas. Como já salientamos anteriormente, as HQs, hoje, parecem ser um veículo do passado. Em plena era pós-industrial, ainda sofrem com problemas antigos. Assim, poucos trabalhos sobre quadrinhos tentam comprovar a maioria dos argumentos descritos acima ¹⁵.

3.1. As HQs no cenário pós-moderno

Com objetivo de contextualizar as HQs no atual cenário pós-moderno de mediações tecnológicas, apresentaremos, a seguir, algumas considerações que serão retomadas ao final do trabalho. Conforme salientamos anteriormente, as HQs, hoje, parecem ser um veículo do passado e, em plena era pós-industrial, ainda sofrem com problemas antigos, como atrasos na publicação devido ao não-cumprimento, pelos artistas, dos prazos indicados pelas editoras, o que poderá acarretar prejuízo não apenas para a editora, anunciantes e vendedores, mas também para

¹⁵ Pelo menos entre os anos de 1996 e 2006, segundo o banco de teses do CAPES, não existe realmente nenhuma dissertação de mestrado e nem tese de doutorado que se quer passe perto dessas questões. Envolvendo o estudo científico dos quadrinhos foram encontradas 82 dissertações e 16 teses catalogadas.

os leitores. Esse é o tipo de problema que parece ser ignorado pelos pesquisadores de HQs, quando é necessário caracterizar que tipo de *mass media* é uma revista de histórias em quadrinhos na atualidade. É um veículo pós-moderno? Ainda possui a mesma penetração que tinha nas décadas de 50 a 70? Quem lê e por quê lê HQs? A história em quadrinhos é uma mídia segmentada?

Infelizmente, essas perguntas sem resposta dificultam a contextualização, conceituação e análise das HQs nos dias de hoje. Mesmo não sendo nossa intenção responder a essas perguntas, na argumentação desta parte do trabalho, procuraremos levantar hipóteses para fazê-lo, pois entendemos que isso é importante para esta dissertação. Assim sendo, para analisarmos a relação da Escola com a Mídia, usando como um dos veículos representativos dessa Mídia as HQs, foi feita uma pesquisa junto a professores do ensino fundamental que utilizam as HQs em sala de aula, com objetivo de investigar a relação dos *mass media* com a Escola, especificamente as histórias em quadrinhos. Mas, antes de apresentá-la, ainda se faz necessário descrever mais detidamente o cenário onde a relação investigada acontece.

Há um princípio de desconstrução inerente ao pós-moderno que é um dos grandes responsáveis pelo aparente caos social vigente da atualidade. As matrizes sociais de enquadramento, hoje, mudaram radicalmente. A velocidade, a imagem, a informatização etc. exigem uma readaptação, ou mesmo uma nova configuração, cultural que muitas pessoas não conseguem realizar. Daí, numa era de constantes mutações, fica difícil que boa parte da sociedade não se volte para aquilo que historicamente conheça mais: as bases modernas da sociedade, representadas por seus aparelhos máximos, a Família, a Igreja, o Estado e a Escola. Como esses aparelhos têm sua base na cultura intelectual não é de se estranhar que estejam, eles

mesmos, tentando encontrar saídas para enfrentar a cultura do olhar, imposta pela pós-modernidade como a única cultura válida. Mas a maior pergunta é: há lugar para o pensamento numa cultura predominantemente imagética? Em estudo publicado em 2002, (RITTES, 2002), apresentei algumas considerações sobre a influência da cultura da imagem no cinema, na literatura e na vida do ser humano, reproduzidas parcialmente aqui:

(...) - o cinema adotou a linguagem do videoclipe, facilitada pelas tecnologias virtuais/digitais, e fez a opção, definitiva ao que parece, pela aparência, pela lógica da Imagem, pela pirotecnia estressante do visual. Não há mais sentido político e o estético se perde na enxurrada de apelos imagéticos; - a literatura é um desfile de descrições, enfim, de toscas tentativas de apresentação de séries de imagens, de signos prontos, de clichês etc. Há pouquíssimo trabalho intelectual nos autores mais vendidos. - o culto ao corpo se transformou em obsessão para homens e mulheres, com os implantes de silicone transformando todos em ciborgues plásticos, “barbies” atrás de uma perfeição estética evidenciada pela mídia como um modelo a ser seguido. Nas empresas, muitos cargos já estão sendo preenchidos só pela “boa aparência”, como mostram os testes de seleção sem sentido de algumas delas; - as tecnologias da computação, principalmente as ligadas à Internet, se mostram cada vez mais traduzidas na espetacularização da Imagem, da iconografia elevada à quintessência da interatividade. Quase não há lugar para a escrita, que aparece transformada em ícones sintéticos como a linguagem de sinais dos surdos-mudos. - a tevê, teoricamente a grande culpada por esse cenário, reina absoluta na tarefa de empobrecer a cultura intelectual e fincar, de vez, a bandeira da Imagem numa sociedade já dominada pelo olhar; Assim, fica difícil imaginar que a cultura intelectual não esteja agonizando, principalmente na Rede, uma vez que todas as atenções se voltam, ultimamente, para a Internet. Mas, o problema que poucos enxergam é que a “revolução digital” só é uma revolução porque dá o golpe final na cultura intelectual ao diluir o ser na invisibilidade do vazio aparente; fere a reflexão de morte quando dá a possibilidade de o humano se esconder sob a máscara do virtual, quando absolutiza ainda mais uma Imagem que já se mostra soberana e que quer expulsar toda e qualquer possibilidade de pensamento por que necessita da velocidade como um viciado da droga. (RITTES, 2002, p. 23-24)

Alguns dirão que, mesmo para fazer tudo isso, a cultura da imagem necessita de um saber e que este saber, como todos, só pode vir da cultura intelectual. Mesmo os magos da

computação, como Bill Gates, por exemplo, tiveram que aprender a ler e escrever na escola, antes de revolucionarem o mundo com suas tecnologias informáticas. Isso tenderia a fazer com que a balança pesasse sempre para o lado da modernidade e não da pós-modernidade. Infelizmente, não é o que parece acontecer.

Muitas vezes, ao discorrermos sobre cultura, sociedade, educação e comunicação acabamos nos esquecendo de um lado dessas questões que jamais poderia ser abandonado, tamanha a sua obviedade e importância. Em qualquer contexto, mas principalmente no social e comunicacional, o ser humano é o princípio e, muitas vezes, o fim. Essa lógica, no entanto, parece que nos escapa quando falamos em “ser social”, “receptor”, “público”, “audiência”, “sujeito”, “elemento” e outros eufemismos quando, na verdade, deveríamos falar simplesmente em seres humanos.

Este caminho opta por enfocar, como componentes ativos dos meios, suas duas pontas, freqüentemente esquecidas, sob o pretexto de serem apenas entorno: a ponta geradora de toda comunicação, que se constitui de um corpo, e a ponta-alvo do mesmo processo, que igualmente existe em sua natureza primeira de corpo. De nenhuma das duas pontas se dissociam suas qualidades de portadoras de memórias, história e historicidade, portanto, de cultura. (BAITELLO JUNIOR, 2005, p.07)

Mas, na pós-modernidade, é o próprio ser humano quem está em “mutação”. Alguns antropólogos chamam a atenção para isso trabalhando, por exemplo, a chamada “*body art*”, em que o próprio corpo sofre alterações que podem ser mínimas, como o implante de *piercings* nas sobrancelhas, ou até implantes de silicone na testa e maxilares para imitar a feição de animais.

A *body art* é uma crítica pelo corpo das condições de existência. Oscila de acordo com os artistas e as *performances* entre a radicalidade do ataque direto à carne por um exercício de crueldade sobre si, ou a conduta simbólica de uma vontade de perturbar o auditório, de romper a segurança do espetáculo. As *performances* questionam com força a identidade sexual, os limites corporais, a resistência física, as relações homem-mulher, a sexualidade, o pudor, a dor, a morte, a relação com os objetos etc. O corpo é o lugar onde o mundo é

questionado. (LE BRETON, 2003, p. 44-45)

É nesse corpo que se manifesta, também, a maximização pós-moderna de uma criação moderna: a juventude. Como mais uma das imposturas desse tempo, a promessa da juventude eterna se reflete nos *mass media*, assim como em todos os seus subprodutos como a moda *teen*, os telefones celulares coloridos, os *blogs* – espécie de “diário” eletrônico criado e acessado na Internet – recheados com confissões de namoricos de escola etc.; mas é apenas uma promessa. Só se pode ser jovem uma única vez.

Os jovens como faixa etária autônoma da modernidade nascem entre os fios que os ligam à escola de massa, à mídia, à metrópole. Escola, mídia e metrópole constituem os três eixos que suportam a constituição moderna do jovem como categoria social. Dos anos 1950 em diante, esse cruzamento configura o fenômeno da cultura juvenil que oscila desde logo entre subcultura e contracultura, entre integração e conflito. (CANEVACCI, 2005, p. 23)

Obviamente, todos esses elementos interagem para montar um cenário dito “pós-moderno”, onde a mídia tem a função de reproduzir modelos similares e uniformes que não favorecem o exercício do pensamento. Pensamento que deveria ser privilegiado na Escola, que não tem culpa da transformação social acarretada pela pós-modernidade. Mas, como já dissemos, tem a missão de educar as pessoas mais novas da sociedade neste cenário polissêmico, fragmentado e dominado por uma cultura que não é a dela.

Assim, primeiramente, se faz necessário que a Escola não tente “competir” com a mídia – principalmente com a TV, domesticadora das mentes infantis bem antes de estas entrarem na Escola – mas conviver com ela. Sobretudo num país como o nosso.

As imagens do mundo difundidas pela mídia formam a consciência que os homens têm do mundo real e de seu papel neste mundo. Evidentemente, a mídia não é o único canal de transmissão da cultura, dos valores e das normas sociais. Sua influência, porém, atinge também os outros canais, outras

mediações, como, por exemplo, a família. Sua importância varia de sociedade para sociedade. No Brasil, onde a “galáxia de Gutenberg” não chegou a se instalar efetivamente, a maioria da população passou diretamente da transmissão oral e pessoal para o rádio e a televisão sem passar pela palavra escrita. Isto, sem dúvida, acresce em nosso país a importância destes dois veículos de comunicação. O discurso oral e a imagem formam o substrato da difusão de mensagens pela mídia. (BELLONI, 2001, p. 59)

Se a oralidade e as imagens são as formadoras de opinião, de visão de mundo, de realidade, enfim, de boa parte da população do Brasil, aí é que a escola não pode mesmo querer competir com os *mass media* e a cultura que eles carregam. Antes, é necessário trazer a mídia para o ambiente escolar e procurar uma nova ambiência que atenda às necessidades de alunos pós-modernos, embebidos na cultura da imagem, ao mesmo tempo em que tenta educá-los na moderna tradição livresca do saber intelectual. Há até quem afirme que a escola precisa abrir espaço para a imagem sob pena de não ser capaz de construir uma verdadeira visão crítica.

Embora ainda hoje muitos professores, especialistas da área de comunicação e educação, assim como pesquisadores desses campos, se neguem a levar em consideração a força da televisão na vida cotidiana, essa arena pública eletrônica diariamente discute (e estimula o público a discutir) os temas mais variados. Talvez exatamente por não considerar a TV um espaço de aprendizagem – que vai além dos programas considerados educativos – a escola e os educadores brasileiros deixem de aproveitar para discutir os gêneros, formatos e conteúdos televisivos desde a infância. Com isso, perdem a oportunidade de estimular o espírito crítico de nossos jovens cidadãos, seja de escolas públicas, seja de privadas. (BRITTOS e BOLAÑO, 2005, p. 261.)

Não há dúvida de que a relação entre mídia, eletrônica ou não, e educação não é e nunca foi uma relação tranqüila. Ainda mais com o capitalismo servindo de cimento para tentar unir esses elementos historicamente irreconciliáveis. Com o consumismo exacerbado da pós-modernidade, as crianças em idade escolar se tornaram alvos preferenciais, uma vez que a culpa

dos pais por terem que passar muito tempo longe dos filhos (obviamente, no “mercado de trabalho”) pode ser compensada com *gadgets* dos mais variados. E isso independe, infelizmente, de classe social.

Embora no Brasil existam contrastes sociais gritantes, o acesso aos bens culturais dirigidos ao público infantil não ficou restrito às famílias abastadas. Em 1998, cerca de 38% da população brasileira, ou seja, 55 milhões de pessoas, eram crianças de idade entre 1 e 14 anos. Desse total, aproximadamente 25% – leia-se 14 milhões – pertenciam às classes A, B e C, que tinham 8 milhões de filhos entre 2 e 9 anos. Esse segmento da classe média tinha, com cada filho, gastos de aproximadamente 500 reais por mês (de escola, cursos extracurriculares, saúde, alimentação, passeios e brinquedos, sem contar transporte escolar) naquela época, ou seja, no final do século XX, o mercado infantil consumia anualmente 50 bilhões de reais, o que significava 10% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Se transportarmos esses gastos para 2005, pensando em uma criança em escola particular, esse gasto será de aproximadamente 1.000 reais por mês. (BRITTOS e BOLAÑO, 2005, p. 250.)

Até mesmo nos filões educativos dos *mass media*, como canais da TV por cabos, por exemplo, a questão mercadológica está sempre presente. É normal que diversos gêneros de programas educativos (para maiores detalhes, ver a classificação de gêneros e formatos proposta por José Carlos Aronchi) de TV sejam usados para “experimentar” a recepção e servir de estratégia para o lançamento de novos produtos que rendam bem, ou seja, dêem lucro. Não é inerente aos produtos educativos serem economicamente inviáveis, mas o lucro também não deve ser sua premissa básica. O que deve, então, fazer a escola nesse cenário? Ou melhor, que real papel cabe a escola hoje em dia em relação à mídia?

Quanto à TV parece que essa já é uma questão mais resolvida, uma vez que a tendência na Educação tem sido a de que a televisão ajuda no aprendizado, muito mais do que atrapalha. Um dos mais fortes argumentos para se usar a TV em sala de aula é que quase todas as crianças

vêm televisão. Ao contrário do que acontece em relação aos quadrinhos, uma das pesquisas brasileiras que determinou a heterogeneidade da audiência das crianças em TV é o estudo do Ateliê Aurora, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que constatou que a atividade mais marcante das crianças de todas as classes sociais da cidade de Florianópolis era, justamente, ver televisão.

Mas, o que muitos educadores estão descobrindo em relação à TV é que ela ajuda a desenvolver a imaginação e, mais importante, a prender a atenção. Não por acaso um dos maiores problemas nas salas de aula hoje é identificar e administrar uma das síndromes que mais acomete as crianças atualmente: o chamado DDA, Distúrbio de Déficit de Atenção, que pode apresentar-se em formas brandas ou não – conforme demonstrado por John J. Ratey e Catherine Johnson em “Síndromes silenciosas”. A televisão, portanto, ajuda a diminuir esse problema, infelizmente cada vez mais comum. Por esses e muitos outros motivos, a TV tem sido vista cada vez com menos reservas pelos educadores, diria que na mesma proporção com que os produtos da cultura livresca, impressa, têm perdido cada vez mais espaço.

3.2 Perfil das professoras

Foi tendo em mente este cenário e estes pressupostos que resolvemos investigar o tema das HQs em sala de aula. Neste caso, o presente trabalho teve como ponto de partida questões voltadas para os tipos de quadrinhos usados e sua utilização pedagógica por professoras do ensino fundamental. Para isso, foi elaborado um questionário, contendo questões fechadas e abertas, as quais possibilitaram às professoras pesquisadas expressar livremente seu pensamento. O questionário foi aplicado a trinta pessoas, entre professores do ensino médio e fundamental, porém apenas vinte professoras que atuam no Ensino

Fundamental em escolas públicas e particulares da Baixada Santista devolveram o questionário respondido.

Por se tratar de um número significativo de respostas e também pelo fato de os sujeitos da pesquisa serem docentes do ensino fundamental, nível de ensino no qual se utiliza as HQs, optou-se pela seleção desse grupo para a análise dos dados, levando-se em conta que se trata de um universo significativo. A identidade das pesquisadas foi preservada no trabalho, conforme combinado, tendo sido, posteriormente, os questionários numerados, para fins de análise.

Um breve relato sobre os resultados do perfil das participantes da pesquisa mostra que se tratam de professoras, cuja faixa etária se situa entre 18 e 40 anos, as quais atuam em escolas públicas e particulares do ensino fundamental. Quanto ao tempo de atuação como docente, apenas uma declarou ter mais de 20 anos de docência; três declararam ter entre 16 e 20 anos de atuação no magistério; cinco declararam ter entre 11 e 15 anos de experiência no magistério; sete declararam ter entre 6 e 10 anos e quatro declararam ter entre 1 e 5 anos. Trata-se, portanto, de um grupo significativo, no que diz respeito aos saberes adquiridos na experiência do magistério.

Um aspecto importante em relação à escolha das pesquisadas diz respeito ao fato de a maioria (dezesseis, dentre as vinte professoras) atuar em escolas públicas, o que identifica, de certa forma, o grupo selecionado, tendo em vista as especificidades de ensino das escolas públicas e das particulares. Embora esse aspecto não seja objeto de discussão do presente trabalho, a infra-estrutura e os materiais disponíveis na escola pública, muitas vezes, não são os mesmos nas instituições particulares de ensino.

O levantamento inicial desses dados foi importante para o desenho do perfil do grupo escolhido para a pesquisa, posto que as informações fornecidas foram,

posteriormente, cruzadas com outros dados relativos à prática docente com o uso das HQs. Com base nesses dados, foi elaborado o perfil das professoras como leitoras, com objetivo de conhecer o papel que as HQs exerceram/exercem no cotidiano das pesquisadas.

Esse perfil partiu, portanto, das questões fechadas, feitas inicialmente, referentes à idade e sexo dos sujeitos da pesquisa, questões apresentadas no breve relato acima e que, neste momento do trabalho passam a ser discutidas em função dos objetivos propostos na pesquisa, voltados para o conhecimento do uso dos quadrinhos na sala de aula. No caso específico deste trabalho, a investigação da categoria “idade” foi cruzada com a questão da leitura das HQs, com objetivo de investigar se a idade teria tido influência na formação da leitora de quadrinhos.

Os resultados revelaram que a maioria das professoras pesquisadas situava-se na faixa etária de 25 a 40 anos. Apesar de não ser aparentemente relevante, tal informação não pode ser desprezada, tendo em vista a época do aparecimento das histórias em quadrinhos, conforme mencionado no capítulo anterior. No entanto, não foram estas as professoras tidas como leitoras vorazes de quadrinhos, porém as mais jovens, as que se situavam na faixa etária de 18 a 25 anos. As três professoras, com idade entre 18 a 25 anos, declararam utilizar as HQs em sala de aula e, ao que parece, as HQs estão mesmo identificadas pela maioria com os mais jovens e crianças, e não com os adultos.

Outro aspecto interessante é que todas as pesquisadas são do sexo feminino. Aparentemente, a exemplo da questão anterior, esse dado não representaria nada – ou quase nada – de relevante, não fosse o resultado de uma outra questão que, cruzada com os fundamentos filosóficos da formação do educador, pode explicar, ainda, uma certa relutância no uso de algumas HQs na escola. É que, se dispomos de dados que confirmam que as HQs são do mundo dos mais jovens, também podemos dizer que esses jovens são

predominantemente do sexo masculino. Como afirma Brougère, brincadeiras de meninas são diferentes das dos meninos, assim como seus universos culturais diferem um do outro: “Meninos e meninas não brincam da mesma maneira, nem com os mesmos objetos.”, afirma ele (2004, p.289), que diz ainda que as meninas têm uma tendência a abandonar mais depressa do que os meninos o universo das brincadeiras e, pela lógica, também abandonar objetos que remetam à infância; como as HQs, por exemplo.

Se temos muito mais professoras do que professores atuando no ensino fundamental, é mais do que lógico supor que o mundo das HQs está fora do mundo habitual dessas educadoras. Na maioria das vezes, por essa questão cultural ligada ao sexo, mais do que outro motivo. Quadrinhos ainda são quase uma exclusividade do mundo masculino e, portanto, “objetos” estranhos a muitas professoras. Para os meninos, as HQs são parte natural de seu universo tanto quanto o jogo de bola e as brincadeiras de luta. Até hoje, nas seções de cartas das revistas em quadrinhos, as garotas são festejadas quando surgem, pois, ainda são raras. (Como comprovam as correspondências e *e-mails* mensais endereçados à *Panini Comics* do Brasil, atual detentora dos direitos de publicação dos super-heróis *Marvel* e *DC* no país). Parece que esse mundo é mesmo dos homens e, ainda assim, não de todos eles.

3.3. O uso da mídia em sala de aula

Tendo em vista que a pesquisa buscava investigar a utilização pedagógica dos quadrinhos, optou-se, também, por conhecer o tipo de mídia utilizada pelas professoras pesquisadas em sua prática docente. Dentre os meios utilizados em sala de aula (TV, /vídeo,/DVD, HQs), qual a preferência das professoras e com que frequência as HQs eram

usadas ou se os equipamentos eletrônicos eram os preferidos. Os resultados da investigação mostraram que treze docentes afirmaram usar as histórias em quadrinhos em sala de aula, sendo que doze justificaram seu uso.

Até certo ponto a resposta nos surpreendeu porque não imaginávamos um uso tão grande das HQs na prática docente. Isso pode mostrar uma preferência não pelas HQs em si, mas pelo fato de, nesta lista de itens, somente as HQs pertencerem à mídia impressa. Todos os outros veículos são da chamada mídia eletrônica e, como tais, nem sempre estão disponíveis para o uso do professor em sala de aula.

As respostas das professoras apontam para o fato de que as histórias em quadrinhos estão presentes na prática docente, visto serem um recurso pedagógico importante em relação à leitura, à aquisição de vocabulário e ao prazer que proporcionam às crianças e aos jovens. Se comparadas ao vídeo, ao DVD ou outros meios tecnológicos, as HQs, na percepção das professoras participantes, são um recurso prático e podem ser utilizados a cada momento, “podem ser manuseadas”, “são de fácil acesso e têm baixo custo”. Além disso, “estimulam o prazer da leitura” e possibilitam ao aluno “vivenciar situações” e “interpretar a história”, sendo um importante auxiliar na produção de outros textos.

Outro aspecto presente nas respostas das professoras diz respeito ao fato de as HQs pertencerem ao mundo cultural das crianças e, por isso, possibilitarem a interação do professor com as crianças leitoras. Contudo, a finalidade do uso das HQs restringe-se, na maioria das vezes, à leitura e ao exercício da escrita, embora também sejam utilizadas para o desenvolvimento de conteúdos das disciplinas. No dizer das professoras, os quadrinhos são poderosos auxiliares no processo de ensino-aprendizagem, posto que oferecem “uma ampla visão e análise da linguagem escrita e extraverbal.”

3.4. Lembranças dos quadrinhos

Não há dúvida de que a leitura dos quadrinhos está intimamente – e até afetivamente – ligada ao período da infância e adolescência. Muitos vorazes leitores na idade adulta não se cansam de dizer que tudo começou com os quadrinhos, e justamente quando eram garotos. Só para citar alguns famosos, o escritor italiano Umberto Eco, o humorista Jô Soares e o também escritor Luiz Fernando Veríssimo são três que já declaram seu amor pelas HQs. O problema é que existem grandes leitores na idade adulta que nunca leram ou gostaram de quadrinhos na infância. Ou seja, não se pode afirmar com certeza absoluta que a leitura dos quadrinhos na infância vai facilitar mesmo o aprendizado da leitura, pois não há estudos conclusivos que provem esse fato.

Na pesquisa procurou-se saber a respeito da leitura das HQS realizadas durante a infância e a adolescência, assim como sobre as lembranças que as professoras participantes tinham dos quadrinhos lidos durante esse período. Para tal, foi solicitado a todas que citassem as HQs ou personagens de que se lembravam. Os resultados mostraram que os personagens mais lembrados foram os da Turma da Mônica, sendo que Mickey e Tio Patinhas também foram citados, mas em muito menor grau. Super-heróis como *Superman*, *Hulk*, Homem-aranha e heróis Marvel foram os menos lembrados. Isso reforça a hipótese de que certos tipos de quadrinhos são mesmo apreciados por jovens do sexo masculino, uma vez que todas as professoras participantes, sempre é bom lembrar, são mulheres. Já a identificação de quadrinhos de heróis e aventuras com o sexo masculino ficou clara numa recente pesquisa de graduação orientada por mim.

Para radiografar o mercado editorial de quadrinhos no Brasil de hoje, traçamos o perfil dos leitores desse tipo de quadrinhos e descobrimos que eles realmente começam a ler bem jovens e seguem com o hábito por vários anos. Deduz-se, desses resultados que os leitores de quadrinhos de super-heróis no Brasil, hoje, são majoritariamente do sexo masculino, têm entre 16 e 45 anos, gastam em média de R\$ 100,00 a R\$ 150,00 por mês com revistas em quadrinhos, lêem quadrinhos há dez anos ou mais e possuem o hábito de colecionar vários títulos mensais ou quinzenais.¹⁶

Retomando a questão dos desenhos de Maurício de Sousa predominarem nas lembranças das professoras pesquisadas, pode-se concluir, com os estudos de Cirne (1990), que se trata de um aspecto universal – e não especificamente brasileiro dos desenhos do artista. Além disso, conforme foi mencionado no capítulo anterior, trata-se de um autor que sobreviveu à luta contra os quadrinhos no Brasil e cujas personagens estão presentes no imaginário das pessoas.

É importante mencionar que uma das professoras pesquisadas declarou preferir as histórias da Mônica, pelo fato de facilitarem a compreensão. Contudo, essa compreensão não se estende a todo o grupo das professoras pesquisadas, posto que as respostas sobre o que, nos quadrinhos, chamava a atenção mostram a relevância dos desenhos (nove citações), da trama (cinco citações), das cores (quatro citações) e do humor das historinhas (três citações).

Voltando à análise dos dados obtidos sobre as lembranças das participantes, é interessante observar a recorrência às cenas dos quadrinhos da Turma da Mônica e a

¹⁶ A pesquisa compõe o corpo principal do TCC “Quadrinhos: a mídia perdida?”, de Antônio Tadeu Ferreira Sobrinho, aluno do último ano da Faculdade de Jornalismo da FaAC-UNISANTA, orientado por mim durante o ano de 2006.

relação que as professoras-leitoras estabelecem entre as histórias e a realidade. Sob este aspecto, as narrativas são estímulos para repensar o cotidiano, conforme traduziu uma professora em sua resposta, quando se referiu à criação de “Clube de meninas”, inspirada na cena do Clube do Bolinha. Da mesma forma, o lúdico e o humor também foram lembrados como elementos importantes nos quadrinhos, assim como o tipo de desenho. Uma professora declarou que apreciava as histórias da *Mônica*, pelo fato de não apresentarem desenhos complicados, serem histórias “limpas”, que “não tinham tantos detalhes no desenho”.

Vale salientar que esse gosto pela “limpeza” nos desenhos, provavelmente, é uma consequência da contaminação da cultura pelo “politicamente correto” – a partir dos anos 90 – e que, até hoje, prejudica a indústria dos quadrinhos norte-americanos. Um dos motivos de o trabalho de Mauricio de Sousa ser aceito em vários países é esse: a limpeza estética, que, assim como em Disney, pressupõe uma limpeza também de intenções, ou seja, de conteúdo. Se as formas são bem definidas, arredondadas, sem hachuras em excesso, deve ser porque as histórias e personagens são também limpos, inocentes, portadores de mensagens edificantes, embora, uma análise mais detalhada mostre que não é bem assim.

Ainda em relação à lembrança das leituras, especialmente as de “cenas” específicas, as respostas não foram muito conclusivas e, das poucas cenas descritas (casamento do Superman, os ciúmes do Pato Donald, as invenções do professor Pardal, o anel do Fantasma, da Magali comendo melancia, do dia em que a Luluzinha entrou para o clube do Bolinha etc.), a única que teve mais de uma citação foi a lembrança “dos mergulhos do Tio Patinhas na caixa forte cheia de moedas”.

Obviamente, o intuito da questão não era eleger uma determinada cena. A idéia era fazer com que essas professoras que se dizem leitoras de HQs na infância e “não-tão-

leitoras” na idade adulta fossem buscar na memória elementos das HQs que, de uma maneira ou de outra, tivessem deixado impressões que pudessem até serem reutilizadas em sala de aula como prática docente.

Contudo, se no imaginário das professoras pesquisadas, a cena recorrente é a do Tio Patinhas, também houve respostas que remeteram a outras cenas famosas dos quadrinhos. Uma delas, a da personagem Riquinho: “Mas, lembro sempre do Riquinho, que tinha tudo o que toda criança gostaria: muitos brinquedos!!! E roupas, carros, era o máximo! (Olha o nosso lado consumista, aí...)”. No comentário feito pela professora, entre parêntesis, chama a atenção o fato de uma lembrança ainda infantil vir tão carregada dos preceitos do capitalismo. O “máximo” é ter dinheiro para ter tudo, não interessando se a personagem em questão use sua espantosa fortuna e sorte para ajudar outras pessoas.

Não apenas a cena da personagem Riquinho foi lembrada, mas também Chico Bento foi citado como exemplo: “Quando o Chico Bento fugia para não ir para a escola; ele ia pescar ou até mesmo namorar a Rosinha e sempre acontecia algo errado, e quando chegava em casa fica (sic) de castigo.” Na memória da leitora, entre tantas histórias de Chico Bento, a cena do erro e da punição está presente, assim como, para outra professora, a cena de confronto entre meninos e meninas é uma cena marcante. No fundo, conforme nos fala Umberto Eco, em seu estudo sobre o leitor (1994, p.48), trata-se de lembranças que não têm ordem e que se caracterizam como “desvios repentinos no tempo e rápidos retornos ao presente”.

3.5 O uso pedagógico dos quadrinhos

Em estudo sobre a utilização dos quadrinhos em sala de aula, Rama e outros (2004, p. 29) observam que esse uso exige que o professor “tenha suficiente familiaridade com o meio, conhecendo os principais elementos da sua linguagem e os recursos de que ela dispõe para representação do imaginário”. Na pesquisa, a questão era se as professoras utilizavam os saberes sobre a linguagem dos quadrinhos ou se o uso pedagógico das HQs limitava-se à leitura e à interpretação das histórias.

As respostas das professoras apontam para o fato de que as histórias em quadrinhos estão presentes na prática docente, visto serem um recurso pedagógico importante em relação à leitura, à aquisição de vocabulário e ao prazer que proporcionam às crianças e aos jovens. Se comparadas ao vídeo, ao DVD ou outros meios tecnológicos, as HQs, na percepção das professoras participantes, são um recurso prático e podem ser utilizadas a cada momento, ser manuseadas pelos alunos, além do material ser de fácil contato para as crianças, o que possibilita, entre elas, a troca das revistas.

Além disso, possibilitam ao aluno “interpretar a história que está lendo através das ilustrações”, ampliar o vocabulário, constituindo-se, desta forma, um precioso auxiliar na composição de outros textos. Ao mencionar as HQs como instrumento facilitador da leitura, que possibilita a interação entre professores e alunos, ao mesmo tempo que motiva a criança a ler, as participantes da pesquisa trouxeram à tona questões que vêm sendo discutidas na área de linguagem e educação, a saber:

1. as HQs desenvolvem o hábito da leitura nos alunos;
2. o uso das HQs proporciona o desenvolvimento da imaginação para a produção de histórias de autoria própria;

3. com a utilização dos quadrinhos, o docente tem a possibilidade de observar melhor o aprendizado do aluno;
4. a utilização dos quadrinhos oferece uma ampla visão e análise da linguagem escrita e extraverbal;
5. as HQs são eficazes na interação com a criança.

Essas são questões que, sob uma mesma ótica, parecem dizer a mesma coisa, porém mostram que, apesar de as HQs serem instrumentos complexos de comunicação, compostas de vários níveis de linguagem (dos balões, onomatopéica, visual etc.), sua utilização na escola fica quase que restrita à sua parte menos importante, que é o texto. Essa questão será discutida mais detalhadamente ao final desta análise.

Já a importância do uso dos quadrinhos nas diferentes disciplinas do currículo é mencionada por pelo menos uma pesquisadora da área, Angela Rama, que ao referir-se ao uso pedagógico dos quadrinhos em Geografia afirma:

Além de explorar os temas específicos tratados nas histórias, é possível também trabalhar com a linguagem dos quadrinhos para ensinar alguns conceitos da Geografia, tais como representação do espaço, escala, visão vertical e oblíqua, leitura de símbolos (Rama e outros, 2004, p.88).

Conforme foi citado anteriormente, não há provas suficientes que demonstrem que crianças que lêem HQs se tornem leitoras de livros, revistas, jornais etc. na idade adulta. Isso parece mais um consenso, ou um “conhecimento” comum, pouco questionado pelos pesquisadores. É necessário se levar em conta que, no caso da leitura, precisa haver, entre outras coisas, uma predisposição natural por parte do receptor, uma vez que a mídia impressa é muito exigente e mesmo contraria a própria natureza humana, conforme afirma Postman (1999) em seu estudo sobre a linguagem escrita.

É às vezes negligenciado o fato de que a aprendizagem livresca é “antinatural” no sentido de que requer dos jovens um alto grau de concentração e serenidade que contraria suas inclinações. (...) Num mundo sem livros nem escolas, a exuberância juvenil contava com o campo mais vasto possível para se expressar. Mas num mundo de aprendizado livresco, tal exuberância precisava ser drasticamente modificada. Quietude, imobilidade, contemplação, precisa regulação das funções corporais tornaram-se extremamente valorizadas. (POSTMAN, 1999, p.60)

Contudo, para dar consistência à análise sobre o uso pedagógico das HQs, foi solicitado que as professoras indicassem o tipo de histórias em quadrinhos que preferiam usar em sala de aula. As escolhas ficaram entre a Turma da Mônica e os personagens Disney, sendo em muito menor grau os personagens da TV como as Meninas superpoderosas, além dos super-heróis norte-americanos e personagens dos mangás japoneses. De certo modo, o levantamento das respostas que assinalou os quadrinhos da Turma da Mônica como sendo preferenciais aponta para uma diversidade de motivos, que vão do humor à identificação da personagem com crianças reais.

Com vistas a um posterior aprofundamento das respostas, a partir dos dados obtidos na pesquisa, os quais revelam serem as histórias da Turma da Mônica as preferidas pelas professoras como instrumento de sala de aula, estabelecemos aqui algumas categorias de análise, as quais poderão ser relevantes para o presente estudo, a saber:

- 1) identificação das crianças leitoras com as personagens;
- 2) a diversidade de linguagens, incluindo-se aqui não apenas o verbal e o não-verbal, mas também as diferenças lingüísticas;
- 4) o humor;
- 3) a questão moral e ética.

As respostas das professoras participantes da pesquisa apontam as justificativas para o uso dos quadrinhos da Turma da Mônica: a facilidade de leitura dos nomes das personagens (fáceis de gravar e de escrever, principalmente em classes de alfabetização); as personagens são também crianças, que como as crianças reais, “brincam, brigam, obedecem, desobedecem”. Esses, entre outros, são fatores que pesam na escolha dos quadrinhos. Também a identificação das crianças com as personagens, cujo linguajar é, muitas vezes, próximo da criança leitora, representa um elemento facilitador para o docente que pode, inclusive, “trabalhar com as características físicas e psicológicas dos personagens da Turma da Mônica”.

Os vários tipos de linguagem que as HQs oferecem, por sua vez, possibilitam o estudo da diversidade cultural, tendo em vista não apenas as características específicas das personagens brasileiras (Cebolinha, Chico Bento), mas também as relações espaciais e as diferenças regionais presentes nesses quadrinhos. Foi apontado pelas professoras o elemento humor contido nos quadrinhos, o qual, na percepção das participantes, agrada às crianças e transforma o exercício da leitura em prazer da descoberta. Pelo fato de muitas histórias serem compostas por imagens, uma das professoras referiu-se à ausência do texto escrito como elemento estimulador da leitura e da criatividade, o que possibilita o desenvolvimento da “competência leitor/escritor porque a criança ‘escreve’ o texto mentalmente”.

Quanto à mensagem contida nas histórias, este é outro fator que define a escolha desse tipo de quadrinhos para ser utilizado na sala de aula, tendo em vista “o valor moral” das personagens (tanto em quadrinhos brasileiros quanto estrangeiros) e a possibilidade de discutir questões relacionadas ao comportamento e à ética.

As professoras também fizeram referência ao uso didático das HQs nas aulas de língua portuguesa e ensino religioso. No primeiro caso, foi apontado o ensino da gramática por meio dos quadrinhos; no segundo, as HQs como um meio para se estudar valores.

Contudo, em relação à questão posta inicialmente a respeito dos quadrinhos como linguagem específica, pôde-se aferir que os desenhos das capas são objetos de estudo, feito com objetivo de que “as crianças observem as relações que o autor fez entre os elementos desenhados e as características das personagens”. É relevante observar também que, apesar de algumas repostas anteriores terem feito menção às imagens, balões e outros aspectos específicos dos quadrinhos, algumas respostas da presente questão voltaram-se para a linguagem usual, o que nos leva a crer que o termo linguagem remete imediatamente à linguagem verbal (“É uma linguagem que faz parte do cotidiano das crianças que trabalho”; “É uma linguagem usual (do dia-a-dia); onde na maioria dos diálogos são usados termos ou expressões que não são usados na norma “cultura”; “A linguagem é de fácil entendimento e aborda a vida cotidiana das crianças (às vezes) e eles gostam de ler algo em que eles se espelham”). Esse resultado leva a crer que poucas professoras, dentre as participantes, têm noções sobre a especificidade da linguagem das HQs.

O fato de cinco, entre as professoras participantes, não terem respondido a esta questão, somada às respostas que abordaram outros aspectos que não o específico da linguagem dos quadrinhos revela que o uso pedagógico das HQs está voltado para outros objetivos, conforme afirmamos anteriormente.

Quanto às outras respostas dadas à mesma questão a respeito da linguagem (“conteúdo extenso” ou “complicado”), devido à generalidade das mesmas, pouco se pode concluir. “Conteúdo extenso” seria a designação genérica para o fato de as HQs encerrarem muitas questões? Algumas delas, quem sabe, muito complexas? O fato de ser “complicado”

trabalhar com as HQs seria por causa desse propalado “conteúdo extenso”? É mais fácil entender que, pelo menos nessas duas respostas, fica bem claro que as professoras na verdade não sabem como trabalhar didaticamente as HQs. A limitação do uso das HQs em sala de aula à linguagem escrita e leitura é, portanto, significativa, embora sejam duas capacidades que, sabemos, são as mais difíceis de se conseguir desenvolver na educação. Como diz Lauro de Oliveira Lima (1982), já na década de 80 a escola ainda não tinha conseguido entrar na Galáxia de Gutemberg, tal a dificuldade que todos ainda temos de interagir com a escrita.

Retomando a questão da escolha das personagens da Turma da Mônica como material didático, alguns aspectos nas respostas dadas pelas participantes podem ser discutidos. Inicialmente, há que se observar que uma das professoras citou a personagem Mafalda, que foi criada em 1964 pelo cartunista argentino Joaquín Salvador Lavadio, o Quino. Mafalda é uma menininha que fala demais e questiona tudo, criticando principalmente a sociedade de consumo e os problemas da América Latina. A escolha dessa personagem, que destoa do conjunto das respostas, revela outro tipo de leitor de quadrinhos, aquele que busca outros questionamentos. Além de Mafalda, foi mencionado o cachorro Bidu e o Anjinho, personagens que também integram a Turma da Mônica.

Contudo, ao investigar os motivos que levavam as professoras, em sua grande maioria, a escolher as HQs da Turma da Mônica para uso didático, três aspectos foram identificados: a mensagem, o conteúdo das histórias e o humor, além das tramas desses quadrinhos serem próximas à realidade das crianças. O fato de se tratar de personagens brasileiros e que também são crianças foram apontados como justificativa para a escolha das HQs. E ao serem questionadas sobre o porquê da utilização pedagógica dessa mídia, as respostas centraram-se na linguagem, no ensino da ortografia, além da referência ao valor

moral e à ingenuidade presente nas historinhas. Conforme afirmado anteriormente, é notório o uso das HQs apenas para sanar/dirigir questões de linguagem escrita e de interpretação de texto, além de algumas idéias não muito sedimentadas, ou pelo menos não discutidas de maneira aprofundada.

Outra questão também pode ser trazida para esta discussão: se as HQs da Turma da Mônica são tão brasileiras, carregadas com signos complexos para outras línguas e culturas, por que fazem sucesso em outros países? Sob esse aspecto, de acordo com as informações publicadas no *site* Universo HQ, um dos mais sérios e respeitados do país quando o assunto é história em quadrinhos; há mais de 30 anos, o pesquisador de quadrinhos Moacyr Cirne já afirmava que Mauricio de Sousa era “o único artista nacional a viver apenas de estórias em quadrinhos” (Cirne, 1971, p.61) e, até 2002, a Turma da Mônica era publicada em mais de 27 países, sendo que China, Taiwan, México e EUA estavam na mira de Mauricio de Sousa.

Ainda dentro do propósito da pesquisa de conhecer a metodologia do uso das HQs em sala de aula, verificou-se que a maioria das respostas, mais uma vez, toca na mesma tecla: a linguagem é o instrumento dos quadrinhos e estes são uma forma de motivar os alunos à produção de textos, a criar novas histórias e até a trabalhar a língua portuguesa, em relação à ortografia e às tensas relações entre a linguagem oral e a escrita.

No que tange à escolha específica das personagens que são utilizadas em sala de aula, é interessante observar as prioridades, de acordo com a síntese elaborada a partir das respostas: Mônica (catorze citações); Cebolinha (nove citações); Cascão (seis citações); Magali (cinco citações); Chico Bento (seis citações). Os números são indicativos das preferências das professoras, embora seja importante observar que também personagens estrangeiros foram mencionados (Tio Patinhas, três citações).

É interessante observar, também, que as personagens que se alternam nos últimos lugares são quase todos oriundos dos desenhos animados da TV. Ou seja, têm as suas HQs publicadas mas são, originalmente, criações para a televisão. Isso pode demonstrar que existe, dentro da escola, um certo preconceito para com a cultura de massa televisiva. Na verdade, as professoras se mostram seletivas quando alternam Turma da Mônica e criações de Walt Disney em suas preferências. Super-heróis, considerados violentos ou “adultos” demais, ficam relegados aos últimos lugares junto com seus também preteridos colegas da TV.

A surpresa ficou por conta da personagem Geraldinho – ligado à mídia impressa, mais precisamente às “tirinhas” e cartuns dos suplementos infantis de grandes jornais como a Folha de S. Paulo, por exemplo. Ele aparece quatro vezes nas respostas; é certo que nenhuma com mais de uma citação. Contudo, se não é dos personagens mais queridos também não é dos menos, ficando numa média razoável de lembrança e preferência. Vale lembrar, também, que o jornal impresso, entre os veículos de comunicação de massa, é o que ainda guarda a imagem de detentor da intelectualidade, portanto, é bem-vindo na escola.

O personagem Smilingüido, criado para ser usado como mensageiro de alguns ramos das igrejas chamadas neopentecostais, aparece surpreendentemente na primeira citação de uma das respostas e, depois, só volta a aparecer nos décimo primeiro e décimo sexto lugares em outros questionários. A interpretação, óbvia, é que sendo um personagem ligado especificamente a um determinado tipo de doutrina religiosa, aparece nas respostas das professoras que professam essa mesma doutrina. Seguindo-se essa lógica, se a pesquisa fosse aplicada numa escola mantida por uma das igrejas neopentecostais ele, provavelmente, seria o mais lembrado entre todas as personagens.

Além da lembrança das professoras em relação a personagens de HQS, a pesquisa teve por objetivo investigar se as docentes conheciam as personagens dos quadrinhos, de modo geral. Os resultados foram positivos, posto que foram citados os super- heróis e, entre eles, o mais antigo: o Superman (dezenove citações). Também foram citados o Capitão América e Popeye (dezoito citações), o incível Hulk (dezesesseis citações). Também aqui foram mencionadas as personagens da Turma da Mônica, além de Mafalda e Calvin (da tirinha *Calvin e Haroldo*), Snoopy, Recruta Zero, Menino maluquinho, Ásterix, Cavaleiros do Zodíaco e Smilingüido, com apenas uma citação cada.

Podemos dizer, então, que o conhecimento (ou reconhecimento) de personagens emblemáticos de HQs é de razoável para bom. Até os mangás – que abrangem um público bem específico e que, por isso mesmo, deveriam figurar logicamente entre os últimos lugares – chegaram a ser assinalados. Isso mostra que não é por falta de conhecimento que os quadrinhos escolhidos para serem trabalhados em sala de aula são, prioritariamente, os da Turma da Mônica e Disney. Entre os motivos reais parece que se identifica a velha questão de serem histórias “inocentes”, próprias para a criança. Ousaria dizer que só a criança sabe o que é realmente próprio para ela, já que vê o mundo de maneira diferente de nós, adultos. A antropóloga Clarice Cohn afirma que “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa.” (COHN, 2005, p. 33) E as crianças, principalmente os meninos, quando gostam de HQs, não se contentam apenas com Mônica, Cebolinha ou Pato Donald.

A pesquisa também buscou investigar os objetivos da utilização das personagens de HQs em sala de aula, e nas respostas obtidas, observou-se também a tendência de utilização dos quadrinhos voltada para a linguagem, porém, diferentemente da questão anterior,

aspectos relacionados ao comportamento, aos costumes, à moral e aos valores predominaram. Afirmou uma das professoras:

“Às vezes as características das personagens servem para criar situações de debate e reflexão sobre atitudes “certas”, “erradas”, como o Cascão e a questão da higiene, por exemplo. Mas eu acho que retirar das HQs a sua principal função, que é o entretenimento, e trabalhar de forma escolar, “didática”, pode fazer com que a criança perca o interesse pelas HQs, especialmente com crianças pequenas. Tento oferecer situações de leitura de HQs, tal como é feito em nossas casas, por lazer, por prazer...”

Contudo, chama a atenção o fato de que as HQs são, acima de tudo, uma forma prazerosa de leitura, não cabendo à escola, de acordo com a percepção da professora, fazer cobranças sobre esse tipo de leitura.

“Porém, não gosto de “didatizar” demais o uso dos quadrinhos, porque meu objetivo principal ao utilizar as HQs é estimular o interesse e o prazer pela leitura. Três vezes por semana as crianças escolhem e levam um gibi para casa e há dois dias que elas os lêem na classe (pode ler uma história, trocar o gibi, apenas folhear...) sem cobranças.”

Outro aspecto desta pesquisa voltou-se para a investigação dos motivos que levavam as professoras à não-utilização das HQs em sala de aula. Queríamos saber exatamente o motivo de não usarem este recurso, porém obtivemos apenas quatro respostas, todas pouco elucidativas: “por causa do conteúdo extenso”(?); “por motivos financeiros”; “por causa do pouco material disponível” e “porque é complicado”. Quanto aos “motivos financeiros” e “pouco material disponível”, entendemos que as professoras não utilizam as HQs porque as instituições de ensino em que trabalham não disponibilizam as revistas e nem elas teriam condição de comprar este material com recursos “do próprio bolso”. Ou seja, não usam as HQs em sala de aula por causa de uma mera contingência e não porque não gostassem de trabalhar com esse material.

Na primeira parte deste trabalho, fizemos menção à violência e sua presença na mídia. No intuito de investigar o modo como as professoras trabalham esse tema nas HQs, foram elaboradas duas questões, as quais finalizavam o questionário. Nas respostas das professoras, ficou a idéia de que cabe à escola (e também aos pais) trabalhar a questão da violência na formação das crianças e jovens. Isso é confirmado pela percepção das professoras de que as HQs poderiam ser úteis para a formação das crianças, no que diz respeito à violência e também a outras questões presentes em nossa sociedade.

É preciso observar, contudo, que o tema da violência não é motivo de preocupação das professoras, visto que “a violência encontra-se em todos os lugares”. O papel do educador, neste caso, quando tem diante de si imagens representativas da violência nas HQs, é discutir com os alunos, de modo a despertar neles o senso crítico.

“Quando aparece esta questão aproveito para conversar sobre a atitude apresentada, e junto com a turma tiramos outras maneiras de proceder na mesma situação, construindo o senso crítico do educando-cidadão.”

Ainda com relação à violência, também se destaca a resposta de uma das professoras, que declarou não ler HQs com essa temática: “ Na Turma da Mônica, quando ela bate no Cebolinha, procuro discutir com o grupo se esta seria a melhor alternativa, se não há outros meios de trabalhar a nossa raiva.”

Contudo, uma resposta mais precisa do significado da violência em nossa época e sua manifestação na mídia foi apresentada por uma das participantes, que afirmou:

“A violência, no meu ponto de vista, é de caráter social (da desigualdade, da miséria etc. e das relações humanas que se constituem a partir disso, ou devido a isso). A violência das HQs, dos desenhos animados, dos filmes, não são causadores da violência no “mundo real”. As crianças sabem a diferença entre fantasia e realidade e, além disso, em todos os exemplos citados, o bem triunfa sobre o mal, o bem sempre é recompensado... Tal como nos contos de fada. A violência que não é explícita em muitos programas de TV é muito mais grave e séria e a gente “nem percebe”. A

violência nas HQs são contextualizadas, são fantasiosas... fazem parte de um outro universo, do universo mágico, imaginário...Não tem relação com a violência do universo real. A criança sabe disso!”

É importante salientar que a pesquisa realizada demonstrou que as HQs são usadas na Escola, mas exploradas quase que exclusivamente naquilo que pode contribuir para o ensino e aprendizagem da cultura escrita, impressa ou livresca. Ou seja, são utilizadas para justificar a importância de um dos pilares da modernidade, a própria escola, na difusão de uma cultura que já não pode ser chamada de hegemônica. Outro aspecto que chama a atenção na análise das respostas é o “cuidado” que a escola parece ter na escolha de quadrinhos que passem boas mensagens, limpas, edificantes, inocentes; daí a predominância de Mauricio de Sousa e Disney.

Isso é interessante, uma vez que essa preocupação traz um conceito implícito de difundir o “politicamente correto”, tendência nascida do medo da diversidade e das práticas globalizadoras da pós-modernidade. Ao investir nesta tendência, a Escola parece, por um momento, esquecer seu histórico papel moderno e também aquele de lembrar que a Educação está mais ligada à diversidade do que à igualdade (apesar da opção pela educação obrigatória, já analisada nesta dissertação). Isso se enquadra no cenário ideologicamente conflituoso reinante hoje na Escola – descrito no primeiro capítulo –, onde alunos com uma cultura diferente da pretendida e divulgada na Escola, ocupam as carteiras em maior número a cada ano.

Outro dado que merece atenção nesta pesquisa é o fato de uma esmagadora maioria de mulheres serem as responsáveis pela aplicação das HQs na Escola, uma vez que o ensino fundamental está, prioritariamente, nas mãos das professoras e não dos professores. Como já demonstramos que as HQs são um meio do universo masculino, isso

poderia acarretar alguns problemas na hora em que essas HQs viram instrumentos educativos. A tendência, por exemplo, de só se usar histórias em quadrinhos com um perfil mais feminino (mais inocente, mais infantil, mais próximo da categoria chamada de *funny-animals*), pode pressupor uma igualdade que acabe fechando o mundo das HQs para os meninos, que têm uma tendência natural a gostar mais de super-heróis, robôs e alienígenas... As consequências de tudo isso serão expostas a seguir.

Considerações finais

Se tomarmos os dados da Câmara Brasileira do Livro (CBL) do início deste ano como referência, veremos que apontam para uma média de leitura de 1,8 livro por ano para cada brasileiro. Este índice é inferior ao da Argentina e México, por exemplo, e muito longe dos índices da França e EUA, que costuma ficar entre cinco e sete livros por ano por habitante. Sem falar que a leitura de jornais e revistas no país também diminui desde a década de 60. Apesar de indicadores como o Anuário de Mídia apontarem para um índice de leitores de revistas nas capitais brasileiras entre 46 e 58%, isto só se aplica numa ínfima parcela economicamente ativa, ou seja, são quase 60% de uns 2%, se é que se pode falar assim.

Há pelo menos uma década, as próprias revistas em quadrinhos mais vendidas e lidas no Brasil, as de Maurício de Sousa, não conseguem mais superar a marca de 200 mil exemplares de circulação para uma tiragem de quase 300 mil. É muito, se comparado a outras revistas, mas ainda pouco diante do cenário de consumo de quadrinhos no país durante a década de 40, por exemplo. Sem falar que estes números apontam para uma preocupante estagnação no setor, com a demonstração que as HQs, mesmo as mais populares, não estão conseguindo formar novos leitores.¹⁷

Por que, então, as HQs parecem ter mais a simpatia dos professores do que a TV, como demonstrado nesta pesquisa? Não seria por causa de uma tradição intelectual ligada à

¹⁷ Os números sobre tiragem e circulação referem-se às revistas “Mônica” e “Cebolinha” e constam dos anuários de mídia de 1989, 1993 e 2005. Já os dados da pesquisa da CBL constam de matéria da revista Época. Ver biblio. na seção revistas em UM PAÍS QUE NÃO LÊ. Os dados preliminares da pesquisa citada na nota anterior também confirmam as informações das duas fontes desta nota.

palavra impressa? O maior problema, diante do cenário e da relação mídia-educação que expusemos até agora, seria o da utilidade real dos quadrinhos na escola. Como já afirmamos, as HQs não são as melhores representantes da mídia no atual ambiente escolar, uma vez que também elas lutam para sobreviver a um tempo que não é o delas. Entretanto, um dos recursos mais usados nos atuais livros didáticos é justamente a história em quadrinhos. Além disso, existe pelo menos uma proposta real de alfabetização com o uso dos quadrinhos.¹⁸ Como, então, classificar o uso didático-pedagógico das HQs? A resposta pode não agradar aos defensores incondicionais desta mídia e nem desta prática, mas a realidade aponta para uma utilização cosmética dos quadrinhos na escola que não serve a quase nada.

Se, conforme elencamos no terceiro capítulo deste trabalho, o argumento mais utilizado por pesquisadores e educadores para justificar a presença dos quadrinhos na escola é o de que os alunos querem ler quadrinhos (mesmo que isso não possa ser comprovado de maneira clara), e também se o cenário pós-moderno enquadra as HQs como uma manifestação moderna de uma mídia já antiquada, parece-nos que somente os projetos pedagógicos muito bem delineados justificam realmente o uso dos quadrinhos na Educação. Não sendo assim, os quadrinhos passam a significar mais uma trincheira de resistência da cultura livresca, entranhada ideologicamente na Escola, na guerra contra as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que ainda assustam muitos professores

¹⁸ O livro “Maluquices de Alice, birutices de Ulisses”, de Edwiges Zaccur, por exemplo, é comercializado num pacote intitulado “Alfabetização em quadrinhos”, que traz um jogo de bingo de letras, uma lousa miniatura e uma história interativa em forma de *roda da fortuna*. Foi editado pela Cortez em 2005.

com sua velocidade, cinética, interatividade e possibilidades. Mas, só aos professores, já que os alunos bebem diária e especificamente desta fonte.

Basta verificar os atuais elementos de oralidade presentes na manifestação da escrita desses alunos. Isso é reflexo da domesticação deles pela imagem. Diferentemente da palavra escrita, uma imagem traveste de realidade aquilo que retrata e, aparentemente, não admite interpretações diferentes do que expõe de maneira explícita. Já uma palavra é escutada/lida igualmente por todos, mas entendida individual e particularmente. Nesse sentido, poderíamos até pensar que as HQs são fontes interessantes de ensino, uma vez que são formas híbridas entre a imagem e a palavra. Porém a realidade é que basta uma leitura rápida de qualquer tipo de história em quadrinhos para se verificar suas dívidas com a palavra escrita e apenas algumas concessões à oralidade, feitas somente quando esta se disfarça da chamada “linguagem coloquial”.

Isso reforça, portanto, o vínculo dos quadrinhos com um tempo anterior e com uma linguagem diferente da existente hoje em dia. Classifique-se essa nova forma de linguagem como bem se entender, mas não sendo escrita ela já sofre um preconceito por parte da Escola e dos educadores em geral. Seja uma linguagem imagética, ou híbrida com a junção de oralidade e escrita, a verdade é que existe uma nova cultura na pós-modernidade que, aparentemente, pode passar tranquilamente sem a escrita. Vários autores chamam a atenção para o preconceito da escrita com o nascimento de novas culturas como, por exemplo, E. Havelock:

Havelock chega a dizer que os efeitos da cultura escrita sobre a mentalidade ocidental chega mesmo a obnubilar a visão, a tal ponto de não se conceber a possibilidade de uma cultura oral ser eficiente na produção de uma literatura ou mesmo na esfera administrativa e política (como o foi na cultura grega pré-socrática). A chamada questão homérica teve de esperar uma pesquisa oralista (de Milman Parry e Alfred Lord)

para reconhecer que as epopéias eram compilações, e não criações escriturais de Homero. (BELINTANE, 2006, p.94)

Ora, se temos um aluno de um tempo numa escola de outro, é óbvio que cada um “fale” uma língua diferente. Sendo assim, o entendimento é cada vez mais difícil. Muitos educadores atribuem a essa falta de sintonia, por exemplo, a responsabilidade pelo fracasso escolar. Embora autores como Bernard Charlot tem analisado profundamente o tema e concluído que tal fracasso não existe.¹⁹ Como então, neste nó de culturas e linguagens, situarmos o papel da Escola, da Mídia e do uso didático-pedagógico que uma faz da outra? Parece claro que as atuais composições, estruturadas pelo capitalismo, apontam para ambas – Mídia e Escola – como educadoras. Resta saber de qual “educação” estamos falando.

Tomemos como exemplo a questão da violência, levantada superficialmente na pesquisa realizada para esta dissertação. Parece haver um consenso na Educação, baseado na noção moderna de infância, de que nem tudo pode ser mostrado e/ou discutido para e com as crianças. Geralmente temas como sexo e violência se encaixam perfeitamente neste consenso. Já a mídia é farta em representações desses temas, não se importando se são ou não mostrados a crianças que, aparentemente, não têm como compreender a totalidade dessas representações. Como demonstra Neil Postman, o conhecimento que as crianças de hoje têm da vida adulta vem quase todo da Mídia, principalmente da TV, chamada por muita gente de “janela para o mundo”:

Esta observação é inteiramente correta, mas por que deve ser tomada como sinal de progresso é um mistério. O que significa serem as nossas crianças mais bem informadas do que antes? Que sabem o que os mais velhos sabem? Isso significa que se tornaram adultos ou, pelo menos,

¹⁹ Charlot propõe a análise do fracasso escolar através da criação de uma “sociologia do sujeito” e sua relação com o saber. As explicações e métodos para isso estão em “Da relação com o saber: elementos para uma teoria”. Ver biblio.

semelhantes aos adultos. Significa – para usar uma metáfora minha – que ao ter acesso ao fruto, antes escondido da informação adulta, são expulsas do jardim da infância. (POSTMAN, 1999, p.111)

Ao decretar o “desaparecimento” da infância, Postman só traduz em proposição um mal-estar que também é o de muitos outros pensadores: a Mídia serve mais à deseducação do que à Educação; mais ao caos do que à harmonia; mais à pós-modernidade do que à modernidade. Mas, a Mídia é, inegavelmente, um instrumento educativo. E mesmo que esse instrumento mostre imagens, palavras, atos e modelos de erotização e violência; não deixa de ser educativo por isso. Antes, por sua capacidade de difusão, reprodução e aceitação, passa a ser a principal fonte de Educação pós-moderna e compete direta e frontalmente com a segunda maior fonte: a escola.

Sobre esta questão, Gerard Jones comprova que estudos de correlação entre a representação da violência na mídia e a violência “de verdade”, quase sempre, não são o que os alarmistas gostariam que fosse:

Existe uma correlação entre a taxa de criminalidade verificada para crimes violentos e a intensidade da violência no entretenimento, mas sua configuração é o oposto do que era de se esperar. A indústria do entretenimento, nos EUA, sempre fica mais sangrenta *depois* de um crime real dominar a imprensa nacional e se transformar em assunto de qualquer conversa. (JONES, 2004, p.107)

Na verdade, o medo irracional da violência midiática está inserido naquilo que Barry Glassner chama de “cultura do medo”, que é mais uma das características das sociedades avançadas. É uma cultura de se ter cada vez mais medo de coisas que deveríamos temer cada vez menos, como os acidentes de avião ou doenças causadas por micróbios “mutantes”. Em parte, Glassner culpa a mídia por muitos desses medos como,

por exemplo, quando os jornais dão mais espaço a mortes causadas por fatores incomuns do que às aquelas causadas por doenças cardíacas; sabidamente uma das maiores e principais causas de morte em países como os EUA:

Evidentemente, a cobertura jornalística desigual tem efeitos nos leitores e nos espectadores. Quando Esther Madriz, professora da Faculdade Hunter, entrevistou algumas mulheres nova-iorquinas sobre o medo delas em relação ao crime, elas com frequência responderam com a frase: “Vi isso no noticiário”. As entrevistadas identificavam os meios noticiosos tanto como fonte dos seus medos como a razão pela qual acreditavam que esses medos eram válidos. Em uma pesquisa nacional, indagadas sobre por que acreditam que o país apresenta um sério problema em relação ao crime, 76% das pessoas citaram matérias vistas na mídia. Apenas 22% citaram experiência pessoal. (GLASSNER, 2003, p.31)

Ou seja, é a mídia, não só educativa, mas também geradora de cultura, se é que dá para separar uma coisa da outra. E uma cultura onde não só a violência, mas o erotismo e o consumo se misturam num frenético show de pirotecnia imagética de, literalmente, encher os olhos. Como se sabe, toda realidade só é fabricada por uma cultura. Diante disso, a Escola é chamada a se adequar. Se há uma mudança social gerada pela mídia, a Escola precisa, também, mudar.

Só não podemos esquecer que o novo, para ser aceito e compreendido, precisa necessariamente estar ligado ao que já se sabe e se conhece. Desta forma, não é na Mídia que a Escola precisa buscar elementos para mudar e sim na própria Escola. Na cultura em que foi forjada, só não perdendo a perspectiva atual de perceber a importância da diferença entre saber e viver. Como destaca Mauro Wilton de Sousa:

Qual a utilização possível do saber que a escola oferece hoje, quando o viver está em um processo que não é acompanhado pela mesma escola? Daí por que a escola é desafiada a ser mediadora nesse processo, a ser referência a um só tempo do saber e do viver. As mídias não são fins nesse processo, não são objetivos, mas linguagens que expressam a

mediação que exercem nessa pluralidade social, no conflito que marca essa mesma pluralidade. (SOUSA, 2001, p.63)

Se o conflito da sociedade atual coloca Mídia e Escola em lados opostos, é necessário se entender que tanto uma quanto a outra são espelhos. A Mídia e a Escola se fazem, mas nós também as fazemos, e ansiamos por encontrar nelas um reflexo de nós mesmos. Se o diálogo com o outro já não parece possível, por causa do individualismo exacerbado da atualidade, precisamos, no mínimo, dialogar com nossos próprios reflexos.

Neste aspecto, tanto a Mídia quanto a Escola são importantes fontes de mediação. Só não se pode permitir que os simulacros e as simulações ganhem terreno por causa deste mecanismo. A telenovela, por exemplo, não pode ser mais real e consistente do que a nossa própria vida. Isso precisa ser debatido, refletido, criticado; e vai caber à Escola trazer a Mídia para seu ambiente justamente para refletir sobre isso: qual o papel do real no efêmero, no subjetivo, no individual, no ceticismo, no desencanto desses tempos atuais?

A Educação terá que ser novamente crítica. A reprodução tem que ser abolida e não premiada ou justificada. O aluno que pensa precisa ter maiores e melhores incentivos do que aquele que copia e cola “coisas” da Internet. É a Escola quem terá que discutir, até, se a própria pós-modernidade é real. Dizem alguns que talvez ela ainda não tenha nem acontecido...

Mas, isso só será possível se, de um lado, a Escola tentar primeiramente conviver com a Mídia. Em segundo plano, se a Mídia se render menos ao mercado e assumir, também, seu papel educativo. Com um cenário pós-moderno de fato ou fantasioso, o que interessa é que não se pode ter um descompasso entre Mídia e Educação. É preciso que a Mídia não despreze (ou menospreze) a cultura livresca do saber intelectual, mas que a

Escola também não esqueça que existem possibilidades de educação e cultura na imagem ou em qualquer outro produto midiático.

A própria história em quadrinhos, usada como uma das representantes da Mídia neste trabalho, por exemplo, pode ser a representação do conflito que impede o entendimento entre Mídia e Escola: um *medium* sem tempo, com pouco espaço, sufocado pela velocidade e pela cinética da Imagem, mas que, mesmo assim, ainda resiste. Como? Por quê? Talvez para mostrar a todos que o mais importante não é a competição, mas a pluralidade; para mostrar que o grande espaço público hoje tem que ser o da diversidade, o da diferença e não o do individualismo auto-centrado, o do egoísmo intelectual. Se, hoje, o viver é mais importante do que o ser para uma parcela representativa da sociedade, o conviver (o “viver com”) tem que ser ainda mais fundamental. E aí, a pós-modernidade terá que fazer talvez o impensável, que é retomar um dos projetos fracassados da modernidade: o da solidariedade (ou fraternidade). Essa retomada pode muito bem começar pela Educação, na Escola novamente crítica, livre das amarras dos projetos pedagógicos conteudísticos, reprodutivos, instrumentais. Talvez, no tão pós-moderno e propalado fim de tudo, o que nos reste seja mesmo voltar atrás e ver aonde falhamos para começar, novamente, do zero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

A REVISTA no Brasil. São Paulo: Abril, 2000. (s/a).

ADORNO, Theodor W. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. *Educação e emancipação*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 8.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

ALVES, Lynn. *Game over: jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Futura, 2005.

BAITELLO JUNIOR, Norval. *A era da iconofagia: ensaios de comunicação e cultura*. São Paulo: Hacker, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BORDENAVE, Juan E. D. *Além dos meios e mensagens*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BOURDIEU, Pierre. *Lições da aula*. 2.ed. 3.reimp. São Paulo: Ática, 2003.

BORELLI, Silvia H. e PRIOLLI, Gabriel (coords.) *A deusa ferida: por que a Rede Globo não é mais a campeã absoluta de audiência*. São Paulo: Summus, 2000.

BRITTOS, Valério C. e BOLAÑO, César R. Siqueira (orgs.). *Rede Globo: 40 anos de poder e hegemonia*. São Paulo: Paulus, 2005.

CALAZANS, Flávio (org.). *As histórias em quadrinhos no Brasil: teoria e prática*. São Paulo: INTERCOM/Unesp/PROEX, 1997.

_____. *História em quadrinhos na escola*. São Paulo: Paulus, 2004.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANEVACCI, Massimo. *Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: Economia, sociedade e cultura*. Vol. 1 – A sociedade em rede. 3.ed. São Paulo: Paz e terra, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIRNE, Moacy. *A linguagem dos quadrinhos: o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa*. 3.ed. rev. ampl. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. *A explosão criativa dos quadrinhos*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. *História e crítica dos quadrinhos brasileiros*. Rio de Janeiro: Europa/FUNARTE, 1990.

_____. *Quadrinhos, sedução e paixão*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CITELLI, Adilson O. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: SENAC, 2000.

COELHO, Teixeira. *O que é indústria cultural*. 14.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

COGO, Denise e GOMES, Pedro Gilberto. *Televisão, escola e juventude*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 7.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

DE SANTIS, Pablo. *La Historieta en la edad de la razón*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FEIJÓ, Mário. *Quadrinhos em ação: um século de história*. São Paulo: Moderna, 1997.

FISCHER, Rosa Maria B. *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GLASSNER, Barry. *Cultura do medo*. São Paulo: Francis, 2003.

GONÇALO JUNIOR. *A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64*. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

GRESH, Lois e WEINBERG, Robert. *A ciência dos super-heróis*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

IOSCHPE, Gustavo. *A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil*. São Paulo: Francis, 2004.

JONES, Gerard. *Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta*. São Paulo: Conrad, 2004.

JOHNSON, Steven. *Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KOVACH, Bill e ROSENSTIEL, Tom. *Os elementos do jornalismo*. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

LAMOUNIER, Bolívar e FIGUEIREDO, Rubens (orgs.). *A era FHC: um balanço*. São Paulo: Cultura, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Mutações em educação segundo McLuhan*. Petrópolis: Vozes, 1982.

LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). *Histórias em quadrinhos: leitura crítica*. 3.ed., São Paulo: Paulinas, 1989.

_____. *Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses*. São Paulo: Hedra, 2000.

_____. *Cultura pop japonesa*. São Paulo: Hedra, 2005.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 3.reimp. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

MARQUEZI, Dagomir. *Auika! Algumas reflexões sobre a cultura de massas*. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

MORAN, J. Manuel; MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8.ed. São Paulo:

Cortez/UNESCO, 2003.

MOYA, Álvaro de. *Shazam!* São Paulo: Perspectiva, 1970.

_____. *História da História em Quadrinhos*. 2.ed., 2.reimp., São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. *Vapt-vupt!* São Paulo: Clemente & Gramani, 2003.

NYBERG, Amy K. *Seal of Approval: the history of the comics code*. Jackson: University Press of Mississippi, 1998.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. *Filosofia para a formação da criança*. São Paulo: Thomson, 2004.

O'NEIL, Dennis. *Guia oficial DC Comics: Roteiros*. São Paulo: Opera Graphica, 2005.

OUTHWAITE, William & BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLATÃO. *A república*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. 1.reimp. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

_____. *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro*. 5.ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

RAMA, Angela e VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

RAMAL, Andrea Cecilia. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RATEY, John J. e JOHNSON, Catherine. *Síndromes silenciosas: como reconhecer as disfunções psicológicas ocultas que alteram o curso de nossas vidas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

RITTES, André. *Máquina de fazer doido: reflexões sobre a televisão na era da absolutização da imagem*. Santos: Iporanga, 2000.

_____. Os limites das teorias fundadoras em comunicação para interpretar o lugar social da recepção mediática in **Revista Ceciliana**, ano 12, n.16, p.103-115, ago./dez. 2001. Santos: Universidade Santa Cecília (UNISANTA), 2001.

_____. A impostura do virtual: absolutização da Imagem e morte intelectual na Internet in **Revista Com. Art**, ano 1, n. 1, p. 20-25, dez. 2002. Santos: Universidade Santa Cecília (UNISANTA), 2002.

RONCA, Paulo A. Caruso e TERZI, Cleide do A. *A prova operatória*. 14.ed. São Paulo: EDESPLAN, 1991.

ROSENBERG, B. & WHITE, David M. (org.) *Cultura de Massa*. São Paulo: Cultrix, 1973.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SOUSA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. *Novas linguagens*. São Paulo: Salesiana, 2001.

SOUZA, José Carlos Aronchi de. *Gêneros e formatos na televisão brasileira*. São Paulo: Summus, 2004.

SPIEGELMAN, Art. *Maus: a história de um sobrevivente*. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

WHITE, Curtis. *A mente mediana: por que deixamos de pensar por nós mesmos*. São Paulo: Francis, 2004.

Revistas/periódicos:

BELINTANE, Claudemir. O cyberaluno: a invasão do cotidiano pela internet, associada a *softwares* educativos, *sites* especializados, *blogs* e *Orkut*, obriga a repensar a relação histórica entre oralidade, memória, aprendizado e suportes da escrita. **Memória da Pedagogia**, nº 6, Perspectivas para o novo milênio. 2006. São Paulo: Segmento-Duetto

GENTILE, Paola. Liguem a TV: vamos estudar! Novelas, seriados, desenhos animados, noticiários... Qualquer programa de televisão pode ser usado na sala de aula para introduzir ou aprofundar conteúdos e para discutir valores e comportamento. **Nova Escola**, nº 189, jan/fev/2006. São Paulo: Abril

O MELHOR da Disney: as obras completas de Carl Barks. São Paulo: Abril, s/d.

Vols. 1 a 8.

PATO Donald: 70 anos. São Paulo: Abril, s/d.

REVISTAS de super-heróis da Panini Comics: Homem-aranha, Batman, Universo Marvel, Demolidor, Novos Titãs, Os poderosos vingadores etc.

ROSSEN, Jake. *Vote for gore: 'Wizard' targets the 10 most brutal comics you can get your bloody hands on.* **Wizard**, New York, n.115, April 2001.

SUPER-heróis. São Paulo: Abril, s/d. Coleção 100 respostas, Mundo estranho v.2

UM PAÍS QUE NÃO LÊ: O Brasil tem índices humilhantes de leitura. E o problema não está no preço do livro. Está na escola *in* **ÉPOCA** n.411, 03abr2006. São Paulo: Globo

VALÉCIO, Marcelo de. Plugados e felizes: produtos ligados à tecnologia fazem a alegria daqueles que não se desligam nunca e estão sempre em busca de inovações. Suplemento especial de tecnologia *in* **ÉPOCA** n.394, 05dez2005. São Paulo: Globo.

ANEXO I

Modelo – QUESTIONÁRIO

1. Informações pessoais:

1.1. faixa etária :

() entre 18 e 25 () entre 25 e 30

() entre 30 e 40 () mais de 40

1.2. sexo:

() masculino () feminino

2. Informações profissionais:

2.1. Graduação: () sim () não

2.2. Especialização () sim () não

2.3. Pós-Graduação

() Sim, *lato sensu* () sim, *stricto sensu* () Não

2.3. Atuação como docente:

Tempo de experiência:

() 01 a 05 anos () 06 a 10 anos

() 11 a 15 anos () 16 a 20 anos

() mais de 20 anos

2.4. A escola em que trabalha é:

() pública () particular () trabalha em escola pública e particular

2.5. Séries em que leciona:

Escola particular _____ Período: _____

Escola pública _____ Período: _____

2.6. Quais as disciplinas que leciona:

3. Seu grau de familiaridade com as Histórias em Quadrinhos

3.1. Você é um leitor assíduo das HQS?

☐ Sim ☐ Não

3.2. Leu HQS na sua infância/ ou adolescência?

☐ Sim ☐ Não

3.2. Em caso positivo, cite as HQs que você lembra de ter lido na infância:

3.3. Nessa época, o que chamava sua atenção nessas HQs?

3.4. Lembra de alguma cena das HQs, lidas nesse período?

4. O uso didático das HQs

4.1. Você usa HQs na sala de aula?

☐ sim ☐ não ☐ raramente

4.2. Entre usar TV, /vídeo,/DVD ou usar histórias em quadrinhos (HQS) em sala de aula como instrumento didático-pedagógico, qual prefere?

☐ TV/ ☐ Vídeo ☐ DVD ☐ HQs

4.3. Justifique sua preferência pelo uso do recurso/equipamento acima.

4.4. Ao utilizar as HQs em sala de aula, qual tipo de histórias prefere?

☐ Dos personagens Disney (Pato Donald, Tio Patinhas etc.)

☐ Dos personagens da Turma da Mônica (Mônica, Cebolinha etc.)

☐ Dos personagens da TV (Meninas superpoderosas, Dexter, Coragem etc.)

☐ De super-heróis e mangás (Homem-aranha, Superman, Chonchu etc.)

☐ Outros. Especifique: _____

4.5. O que o (a) leva a escolher esse tipo de HQs para uso didático?

4.6. Como você utiliza didaticamente as HQs escolhidas em sua prática docente?

4.7. Quais personagens de HQs costuma utilizar em sala de aula? Enumere, de acordo com sua preferência:

Pato Donald	Meninas superpoderosas
Tio Patinhas	Bob Esponja
Huguinho, Zezinho e Luisinho	Coragem, o cão covarde
Mônica	Dexter e Didi (do Laboratório de Dexter)
Cebolinha	Homem-aranha
Cascão	Batman
Magali	Smilingüido
Chico Bento	Geraldinho

() Outras. Especifique:

4.8. Com que objetivos utiliza essas personagens na sua prática docente?

4.9 Caso NÃO se utilize das HQs em sala de aula, justifique o motivo.

4.10. Independentemente de usar ou não HQs, assinale abaixo os personagens de quadrinhos que você CONHECE:

Wolverine	Popeye
Justiceiro	Pererê (Turma do)
Superman	Piratas do Tietê
Liga da Justiça	Overman
Hulk	Geraldão
Capitão América	Dona Marta
Blade (mangá)	Skrotinhos
Lobo solitário (mangá)	Rê Bordosa

() Outras. Especifique:

5.0. O que você conhece da linguagem das HQs?

6.0. Como você considera a questão da violência nas HQs?

6.1. Como você considera a questão da violência nas Histórias em Quadrinhos, em relação à leitura feita pelas crianças?

ANEXO II

Respostas das questões abertas:

A pesquisa com as professoras de Educação Infantil e Fundamental:

Os questionários foram numeradas de P1 a P20, com objetivo de preservar a identidade das pesquisadas e facilitar a identificação das respostas. A primeira pergunta aberta é a segunda parte da de nº 3.2 e está atrelada às questões sobre o grau de familiaridade com as histórias em quadrinhos (3.1. Você é um leitor assíduo das HQs? E 3.2. Leu HQs na sua infância/adolescência?): “3.2. Em caso positivo, cite as HQs que você lembra de ter lido na infância”:

P1. Turma da Mônica, Bolinha, Luluzinha, Bolota, Brotoeja, Fantasma, Recruta Zero, Pato Donald, Mickey...

P.2. Turma da Mônica e Super-herói

P.3. A Turma da Mônica

P.4. Turma da Mônica

P.5. Mônica, Disney etc.

P.6. Na infância: Turma da Mônica; Tio Patinhas (e sua turma). Na adolescência (até uns 4 anos atrás): Homem-aranha, X-mens (sic); Super-homem; Hulk; Mundo Marvel (?)

P7. Turma da Mônica, Tio Patinhas, Mickey etc.

P.8. Faz muito tempo

P.9. A Turma da Mônica

P.10. Luluzinha e Bolinha, Riquinho e Turma da Mônica

P.11. Turma da Mônica e Luluzinha

P.12. Pato Donald, Tio Patinhas, Zé Carioca, Mickey, Fantasma

P.13. Turma da Mônica

P.14. Tio Patinhas, Pato Donald, Zé Carioca, Mickey, Luluzinha e Recruta Zero

P.15. Recruta Zero e a Turma da Mônica

P.16. Mônica e Cebolinha; Tio Patinhas; Pato Donald e outros do gênero

P.17. Turma da Mônica. Eu gostava muito do Chico Bento e X-men

P.18. Turma da Mônica

P.19. Todas da turma da Mônica e algumas da Disney

P.20. Mickey e Turma da Mônica

A Segunda questão dissertativa do questionário era a 3.3. “Nessa época, o que chamava sua atenção nessas HQs?”

P.1. As tramas, o humor e os desenhos

P.2. Os desenhos

P.3. As ilustrações

P.4. Características de cada personagem, humor

P.5. Gostava das histórias, diversões e passatempos

P.6. Na infância gostava do relacionamento das crianças que era bem próximo ao nosso (Mônica); das ações etc. Na adolescência, a viagem por mundos que ficam na imaginação e que passam para o papel, o suspense de algumas séries; o poder “ser” (no faz-de-conta) alguém especial ou que se destaca do cotidiano

P.7. Os desenhos, as expressões dos personagens nas variadas situações

P.8. A professora não respondeu esta questão

P.9. As figuras

P.10. Era divertido ler e ver as figuras ao mesmo tempo

P.11. A “realidade” dos personagens me encantava; em especial a idéia de ter um “Clube de Meninas” (inspirado no Clube do Bolinha) (sic)

P.12. Desenhos coloridos e textos

P.13. Os desenhos

P.14. A história, as “aventuras” que as personagens viviam, o colorido...

P.15. As ilustrações

P.16. Tudo

P.17. As cores vibrantes, e tinha que ter trechos engraçados para eu ler

P.18. As histórias engraçadas, o colorido das páginas

P.19. Particularmente, eu gostava mais das histórias da Turma da Mônica, pois eram histórias “limpas”, ou seja, não tinha tantos detalhes no desenho. Isto facilitava a compreensão

P.20. A visualização rápida da história lida. Facilidade de entender o acontecimento

Na sequência, a pergunta formulada pedia se a entrevistada lembrava de alguma cena das HQs, lidas no período mencionado na questão anterior. Ou seja, a intenção era resgatar a memória perdida dos educadores para as HQs: (“3.4. Lembra de alguma cena das HQs lidas nesse período?”)

P.1. Não

P.2. Não

P.3. Nada específico

P.4. Sim. Nós na orelha do Sansão, coelhadas, muros escritos gorducha, dentuça, baixinha; Magali com melancia

P.5. Sim, muitas

P.6. Sim, principalmente as séries dos X-men (formação do 1º grupo); o casamento do Super-homem; a origem do Wolverine...

P.7. Sim, do típico ciúme do Pato Donald quando a turma se reunia para um piquenique

P.8. A professora não respondeu esta questão

P.9. Não

P.10. Que eu possa descrever, não. Mas, lembro sempre do Riquinho, que tinha tudo o que toda criança gostaria: muitos brinquedos!!! E roupas, carros, era o máximo! (Olha o nosso lado consumista, aí...)

P.11. Sim, quando a Luluzinha fez parte do Clube do Bolinha em uma história e entrou pela “porta” da frente

P.12. Várias. Os sobrinhos aprontando, a Margarida com seus sapatinhos, o Patinhas com a moedinha/cofre, as invenções do Pardal e o Fantasma com seu cavalo e anel

P.13. Não

P.14. Muitas: os mergulhos do Tio Patinhas no seu cofre de moedas, as cenas de prisão dos irmãos Metralha, as trapalhadas do Bolinha para entrar no clube da Luluzinha

P.15. Nada tão específico

P.16. Lembro-me bem das imagens do cofre de moedas do Tio Patinhas

P.17. Muitas. Por exemplo: Quando o Chico Bento fugia para não ir para a escola; ele ia pescar ou até mesmo namorar a Rosinha e sempre acontecia algo errado, e quando chegava em casa fica (sic) de castigo

P.18. Não

P.19. Não lembro de uma cena em particular, mas adoro as histórias do Chico Bento, o ambiente rural, no qual era o cenário das histórias, me chamava a atenção

P.20. A professora não respondeu esta questão

A próxima questão dissertativa estava atrelada à questão 4.2, que era sobre a preferência entre o uso da TV, vídeo, DVD e HQs como instrumentos didático-pedagógicos. A questão solicitava, então, que o professor justificasse sua escolha pelo uso do recurso assinalado na questão anterior: “4.3. Justifique sua preferência pelo uso do recurso/equipamento acima”. Em tempo, o recurso escolhido está indicado ao final de cada resposta, entre parênteses.

P.1. Desenvolve o hábito da leitura (HQs)

P.2. Facilidade de compreensão e visualização na faixa etária em que leciono (Vídeo)

P.3. Fazer a interpretação da história. Composição de outros textos (HQs)

P.4. Podemos selecionar o que será passado. Podemos avançar ou rebobinar com facilidade. Prende a atenção das crianças (Vídeo)

P.5. Acredito que há momento para cada um deles (TV/Vídeo/DVD/HQs)

P.6. Primeiro pela facilidade para encontrar 1 DVD (para as histórias são necessários ou vários gibis, ou xerox o que fica um custo um pouco alto para uma clientela com pouco – “baixo” – poder aquisitivo) (DVD)

P.7. Ele oferece uma ampla visão e análise da linguagem escrita e extraverbal. Podemos trabalhar interpretação, criatividade, estrutura textual, ortografia etc. (HQs)

P.8. Você consegue observar melhor o aprendizado do aluno ou não (HQs)

P.9. Porque é um material de fácil contato para as crianças e de troca entre elas (HQs)

P.10. As HQs ajudam no processo de aprendizagem da leitura, escrita, assim como desenvolvem a imaginação para a produção de histórias de autoria própria (HQs)

P.11. Devido a dificuldade de leitura e interpretação, o DVD através de desenhos dublados facilita o entendimento por parte dos alunos e do professor, pois possibilita metodologias diversas que as HQs “limitam” (1ª série) (DVD)

P.12. São mais eficazes por interagir diretamente com a criança. Importantes no processo de leitura e escrita (HQs)

P.13. Por ser concreto (manusear) (HQs)

P.14. É de fácil acesso, estimula o prazer pela leitura; a criança vivencia a situação das personagens criando/construindo um “filme” mental; faz parte do universo cultural da infância (não só dessa fase, mas em especial nela) faz parte do patrimônio histórico universal e são “deliciosas” (HQs)

P.15. Faz o aluno interpretar a história que está lendo através das ilustrações e amplia seu vocabulário e o auxilia na composição de outros textos (HQs)

P.16. O vídeo com o áudio tem maior poder de atenção junto ao aluno (Vídeo)

P.17. É mais prático e todas as crianças têm ou podem ter, pois, o custo é barato (HQs)

P.18. A escola nos oferece este recurso, como trabalho com 1ª eles têm mais facilidade de visualização (DVD)

P.19. Pela facilidade em selecionar e por chamar mais a atenção dos alunos, pois, estes preferem assistir a um vídeo do que ler (Vídeo)

P.20. Quando utilizo é pela facilidade visual de interpretação (Vídeo/DVD)

Na questão 4.4 foi solicitado que as professoras assinalassem qual tipo de histórias em quadrinhos preferiam usar em sala de aula. As escolhas ficavam entre os personagens Disney, Turma da Mônica, personagens da TV como as Meninas superpoderosas, por exemplo; e super-heróis norte-americanos e personagens dos mangás japoneses. Havia, ainda, a opção para declarar algum personagem que não estivesse relacionado. As duas questões dissertativas que se seguiam eram dependentes desta, sendo a primeira “4.5. O que o (a) leva a escolher esse tipo de HQs para uso didático?” Assim como na questão aberta anterior a esta, as preferências estão indicadas ao final de cada resposta, entre parênteses.

P.1. O humor, as tramas mais próximas à realidade das crianças (Turma da Mônica)

P.2. As crianças preferem e as mensagens são construtivas (Todos os personagens)

P.3. As mensagens (Turma da Mônica)

P.4. Nomes dos personagens são na nossa língua, sendo fácil escrever (trabalho com alfabetização). Trabalhar conceitos como diferenças: alto, baixo, gordo, magro, sujo, limpo etc. (Turma da Mônica)

P.5. A intenção didática, a mensagem, o conteúdo, o valor moral... (Personagens Disney, Turma da Mônica e Mafalda – **sendo esta última, especificada pela professora na questão 4.4)**)

P.6. São personagens encontrados em qualquer rua do mundo. Com características marcantes e humor fácil, com uma realidade próxima do dia-a-dia (Turma da Mônica)

P.7. A diversidade da linguagem. O Cebolinha que fala errado e o Chico Bento com seu modo de falar (linguagem do campo) nos auxilia na reescrita da linguagem da norma culta em forma de construção/análise. A Turma da Mônica possui a diversidade cultural (Turma da Mônica)

P.8. Ajuda muito a compreender situações da sociedade (Personagens Disney)

P.9. Vocabulário simples (Turma da Mônica)

P.10. A Turma da Mônica é composta, na maioria, de crianças como eles, que brincam, brigam, obedecem, desobedecem... E são engraçados, eu os amo!!! Além de poder trabalhar com as características físicas e psicológicas dos personagens (Turma da Mônica)

P.11. Devido aos novos personagens criados pelo Mauricio de Souza que tratam da inclusão (Turma da Mônica)

P.12. Histórias com temas ligados aos conteúdos estudados. Personagens mais próximos à nossa realidade (Turma da Mônica)

P.13. Os temas abordados (A professora numerou as opções por ordem de preferência: 1 (Mônica), 2 (Disney), 3 (Personagens da TV) e 4 (Super-heróis e mangá))

P.14. Primeiro porque fazem parte do nosso patrimônio, por ser um autor brasileiro; segundo porque as crianças tem já uma proximidade com essas personagens; terceiro, porque as histórias da Turma da Mônica são muito bem elaboradas, são humoradas e são de agrado das crianças porque são adequadas para a idade. Muitas delas só tem imagens e a ausência do texto escrito também estimula a leitura, a criatividade, desenvolve a competência leitor/escritor porque a criança “escreve” o texto mentalmente. (Turma da Mônica)

P.15. As mensagens (Turma da Mônica)

P.16. A ingenuidade das histórias e a maneira como os desenhos se apresentam (Personagens Disney e Turma da Mônica)

P.17. Os erros de ortografia, para eles fazerem a correção. Eles gostam de ler gibi, pois é uma leitura divertida sem stress (Turma da Mônica)

P.18. Os temas apresentados nesta HQ são bastante interessantes, abrange tudo que possa ser transpassado para o cotidiano do seu mundo (sic) (Turma da Mônica)

P.19. Pelos mesmos motivos que me chamavam a atenção na infância (Turma da Mônica)

P.20. A professora não respondeu esta questão

A questão seguinte, ainda relacionada com as duas anteriores, era “4.6.Como você utiliza didaticamente as HQs escolhidas em sua prática docente?”

P.1. Roda de leitura

P.2. Leio, trabalho com os desenhos, trabalho com as frases dos balões e com a moral da história

P.3. Sim utilizo através da leitura, interpretação dos desenhos, reprodução da história, produção de nova história através do desenho, trabalho tipos de frases e moral

P.4. Eu ou uma criança conta a história, depois inventamos um outro final, dramatizamos, criamos histórias novas recortando os personagens e fazendo os balões etc.

P.5. De muitas formas! Para leitura, análise, interpretação, produção textual etc.

P.6. Leitura (para prazer); trabalho com diálogos e criação (de quadrinhos e textos)

P.7. Entre as diversas maneiras, citarei três:

Colocando uma sequência de quadrinhos fora de ordem para os educandos ordenar; dar os quadrinhos com os balões sem fala e as crianças a partir do desenho escrevem; dar os balões da fala e as crianças desenharam de acordo com a interpretação realizada

P.8. Pedindo para que os alunos criem uma história em quadrinhos referente ao conceito estudado

P.9. Não utilizo

P.10. (...) entre outros aspectos, trabalho a identidade dos personagens, a leitura dos balões, as ilustrações (expressões faciais)... E, mais adiante, utilizo as falas do Chico Bento para trabalhar a questão ortográfica

P.11. Utilizo raramente, mas em Ensino Religioso trabalho valores com as HQs

P.12. Leitura. Recorte de diálogos (transcrição para uso de pontuação). Gramática (pontuação), frases (tipos), classificação de palavras etc. Produções de novos textos a partir dos quadrinhos

P.13. Reprodução dos desenhos e das histórias

P.14.Trabalho com os desenhos das capas para que as crianças observem as relações que o autor fez entre os elementos desenhados e as características das personagens; trabalho com as expressões e os sentimentos demonstrados nessas expressões; os tipos de balões, os

significados e utilização deles... Porém, não gosto de “didatizar” demais o uso dos quadrinhos, porque meu objetivo principal ao utilizar as HQs é estimular o interesse e o prazer pela leitura. Três vezes por semana as crianças escolhem e levam um gibi para casa e há dois dias que elas os lêem na classe (pode ler uma história, trocar o gibi, apenas folhear...) sem cobranças

P.15. Sim

P.16. Na reescrita de diálogos, no relato da sequência dos fatos ou o inverso

P.17. Bom, eu gosto daqueles trechos sem diálogo, pois faço com que eles criem uma história ou até mesmo um diálogo usando a imaginação deles, de acordo com a figura e depois faço com que cada um mostre o seu

P.18. Se eu fosse trabalhar, iria fixar as falas erradas do Cebolinha, recortando para eles escreverem uma nova estória

P.19. Utilizo para leitura e produção de texto

P.20. **A professora não respondeu esta questão**

A próxima questão dissertativa era para aqueles (as) que já utilizam HQs em sala de aula. Depois de enumerar quais os personagens – entre mais de dezesseis opções – que usava em classe, a professora deveria responder com quais objetivos utilizava essas personagens. Para aqueles (as) que não utilizavam as HQs na época da pesquisa foi pedido, na questão seguinte, que justificassem o motivo: “4.8. Com que objetivos utiliza essas personagens na sua prática docente?”

P.1. Desenvolver o hábito da leitura, analisar tipos de linguagem

P.2. Com o objetivo de trabalhar a moral das histórias, bem como as interjeições explicitadas

P.3. Utilizo as mensagens, vocabulário e a produção e reprodução da história

P.4. Desenvolver valores, criatividade, imaginação, linguagem oral e escrita

P.5. Depende do contexto trabalhado. Essa questão é muito genérica

P.6. Mônica: questão do provocar (mexeu, levou); Magali: saúde (alimentação); Cebolinha: garoto com dificuldade de fala (e cabelo) e é aceito na turma, gosta de provocar; Chico Bento: costumes da região rural, a fala etc

P.7. O objetivo principal é construir a linguagem escrita dos educandos

P.8. Sempre para ampliar o conhecimento do aluno, comparando situações, relacionando etc.

P.9. Não utilizo

P.10. Com o objetivo de oportunizar às crianças um tipo textual bastante diversificado (que envolve texto, ilustração e seqüência de fatos) e, neste sentido, contribuir para aquisição da leitura (alfabetização)

P.11. A professora não respondeu esta questão

P.12. Trabalhar virtudes, conscientizar sobre algum tema

P.13. Retirar a moral da história

P.14. Às vezes as características das personagens servem para criar situações de debate e reflexão sobre atitudes “certas”, “erradas”, como o Cascão e a questão da higiene, por exemplo. Mas eu acho que retirar das HQs a sua principal função, que é o entretenimento, e trabalhar de forma escolar, “didática”, pode fazer com que a criança perca o interesse pelas HQs, especialmente com crianças pequenas. Tento oferecer situações de leitura de HQs, tal como é feito em nossas casas, por lazer, por prazer...

P.15. As mensagens, vocabulário

P.16. Para a escrita, atenção, seqüência e encadeamento, coerência e coesão e no desenho

P.17. Prender a atenção deles, praticar a concentração e a interpretação de texto

P.18. Idem à resposta 4.6

P.19. Depende do conteúdo

P.20. A professora não respondeu esta questão.

A questão seguinte, 4.9., era “Caso NÃO se utilize das HQs em sala de aula, justifique o motivo.”

P.1. Não respondeu

P.2. Não respondeu

P.3. Não respondeu

P.4. Não respondeu

P.5. Não respondeu

P.6. Pouco material disponível (quando pedido para os alunos, pouquíssimos “possuem” em casa). Nas escolas são poucos números (biblioteca)

P.7. Não respondeu

- P.8. Não respondeu
- P.9. Conteúdo extenso a ser passado para o aluno
- P.10. Não respondeu
- P.11. Não respondeu
- P.12. Não uso mais por motivos financeiros
- P.13. Não respondeu
- P.14. Não respondeu
- P.15. Não respondeu
- P.16. Não respondeu
- P.17. Não respondeu
- P.18. Estou lecionando na 1^a série e eu acho um pouco complicado para dar continuidade para este trabalho
- P.19. Não respondeu
- P.20. Não respondeu

A próxima questão dissertativa era sobre o conhecimento do professor (a) sobre as HQs, no caso, da linguagem – “5.1. O que você conhece da linguagem das HQs?”

- P.1. Linguagem informal, falas que são bem próximas da nossa realidade
- P.2. Não entendi a questão
- P.3. Algumas das HQs como, por exemplo, a Turma da Mônica, faz parte da realidade dos meus alunos e do cotidiano
- P.4. Não sei responder
- P.5. A professora não respondeu esta questão**
- P.6. É uma linguagem usual (do dia-a-dia); onde na maioria dos diálogos são usados termos ou expressões que não são usados na norma “cult”; é rápida e exige interpretação visual e textual (inclusive onomatopéias), as infantis. Em algumas juvenis (ou de heróis), existem também termos ou idéias científicas, com probabilidades, intrigas etc.
- P.7. Os quadrinhos usam o diálogo dos balões, muita expressão artística nas imagens (rostos e ações). A fala é coloquial. É usada a linguagem cultural de cada personagem não importando a norma culta. Os sinais de pontuação são utilizados como importantes ferramentas para expressar as situações. E as onomatopéias são usadas com frequência.
- P.8. A professora não respondeu esta questão**

P.9. É uma linguagem (Turma da Mônica) que faz parte do cotidiano das crianças que trabalho

P.10. Muito pouco, apenas que é uma linguagem informal e que se utiliza de recursos gráficos como os balões, os próprios quadrinhos e as figuras

P.11. A professora não respondeu esta questão

P.12. Letras que significam socos, brigas etc.

P.13. Cada HQs está direcionado para um público, seja crianças, jovens e adultos

P.14. Só o básico: os diferentes tipos de balões, as onomatopéias e os demais recursos gráficos para representar xingamentos, idéias (símbolos)...

P.15. A professora não respondeu esta questão

P.16. Gosto muito da linguagem usual e informal das HQs, é de fácil entendimento pelas crianças

P.17. Bom, a linguagem é de fácil entendimento e aborda a vida cotidiana das crianças (às vezes) e eles gostam de ler algo que eles se espelham

P.18. Há diferentes linguagens que são direcionadas para diferentes níveis de idade, como uma para crianças, adolescentes e outras para o grupo de adultos, relatando diversos temas

P.19. Quase nada

P.20. A professora não respondeu esta questão

As duas últimas questões dissertativas da pesquisa tratavam da questão da violência nas HQs, sendo a primeira a ser respondida a seguinte: “5.2. Como você considera a questão da violência nas HQs?”

P.1. Há algumas mais violentas, porém direcionadas a um público mais adulto, retratando a nossa realidade

P.2. Violência tem em todos os canais, desenhos, histórias etc. Cabe ao educador utilizar a violência para explicar o que não devemos fazer

P.3. A violência tem em todo lugar TV (desenhos/filmes/novelas), cabe a nós (pais e professores) selecionar o que é conveniente

P.4. Deve ser trabalhada, conversada em sala de aula, assim como a violência nos desenhos animados

P.5. Como em qualquer outro recurso! É necessário saber selecionar o que serve e o que não serve

P.6. Como a luta do bem contra o mal, onde o tema deve ser debatido, com possibilidades de alternativas à essa luta (violência); fazer a leitura de forma que a pessoa não se deixe levar pela fantasia

P.7. Quando aparece esta questão aproveito para conversar sobre a atitude apresentada, e junto com a turma tiramos outras maneiras de proceder na mesma situação, construindo o senso crítico do educando-cidadão

P.8. A professora não respondeu esta questão

P.9. Deveria ser censurada assim como alguns desenhos que passam na TV

P.10. Quase não leio HQs com essa temática. Na Turma da Mônica, quando ela bate no Cebolinha, procuro discutir com o grupo se esta seria a melhor alternativa, se não há outros meios de trabalhar a nossa raiva...

P.11. A professora não respondeu esta questão

P.12. Como em qualquer outro meio, ela se apresenta. Cabe aos pais, professores, responsáveis, verificarem o que as crianças têm nas mãos para ler

P.13. A violência está em todos os lugares, cabe a nós direcionarmos o que é correto

P.14. A violência, no meu ponto de vista, é de caráter social (da desigualdade, da miséria etc. e das relações humanas que se constituem a partir disso, ou devido a isso). A violência das HQs, dos desenhos animados, dos filmes, não são causadores da violência no “mundo real”. As crianças sabem a diferença entre fantasia e realidade e, além disso, em todos os exemplos citados, o bem triunfa sobre o mal, o bem sempre é recompensado... Tal como nos contos de fada. A violência que não é explícita em muitos programas de TV é muito mais grave e séria e a gente “nem percebe”. A violência nas HQs são contextualizadas, são fantasiosas... fazem parte de um outro universo, do universo mágico, imaginário... Não tem relação com a violência do universo real. A criança sabe disso!

P.15. Nos faz pensar em nossas atitudes e selecionar o certo e o errado, o quê fazer

P.16. Normal, ela já faz parte de todos os meios de comunicação; além do que, lê quem quer!

P.17. A violência está em todos os lugares na TV, nas ruas, em casa – eu me preocupo com o bem estar e com a educação dos meus alunos, é lógico que se eu ver algo violento ao extremo não deixarei eles lerem ou justificarei o certo

P.18. A violência das HQs podem causar uma influência negativa, conturbando o significado do certo e do errado na vida deles

P.19. A violência, atualmente, é encontrada em muitos textos, vídeos e, principalmente, na televisão. Nas HQs, depende dos personagens escolhidos

P.20. A professora não respondeu esta questão

A última questão era a “5.3. Como você considera a questão da violência nas histórias em quadrinhos, em relação à leitura feita pelas crianças?” Algumas professoras consideraram que a questão – embora diversa – já havia sido respondida anteriormente e não responderam.

P.1.Quando há algum tipo de violência nas HQs, é no sentido de incentivar o combate aos vários tipos de violência e, por isso, as crianças compreendem que devem lutar pela paz

P.2. Já respondi na questão anterior

P.3. A leitura das crianças é diferente da nossa, cabe a nós estarmos orientando

P.4. Idem a anterior

P.5. Considero bastante prejudicial! HQs também são formadores de conceitos, valores e opiniões. Acredito ser função dos pais e educadores pré-selecionar a leitura das crianças para que possamos lhes proporcionar uma formação mais adequada

P.6. Como tema gerador de discussões e busca de alternativas, para solucionar problemas

P.7. A violência existe na vida social das crianças. Elas ouvem, vêem e, até, sentem a violência todos os dias. Na Turma da Mônica esta questão é muito suave, aparece em conflitos entre a Mônica e os meninos. As crianças precisam observar estas atitudes para questionar, para sentir emoções que não viveram, e assim, construir opinião sobre situações que não tiveram experiência real. Considero esta questão normal, desde que haja a intervenção para a criticidade da ação

P.8. Normal, as informações que eles têm no dia-a-dia são muito piores

P.9. A leitura estimula o cérebro, a imaginação da criança. A violência nos quadrinhos (e desenho também) faz com que a criança desenvolva esse lado da maldade. Se os pais não estiverem atentos ao que seus filhos lêem ou assistem, essas crianças vão acabar se

tornando adultos sem sensibilidade, sem diálogo; achando que só a força bruta resolve os problemas que aparecerão no decorrer da vida

P.10. Acredito que não seja benéfico para o desenvolvimento da criança, mas se os pais e professores colocarem o seu ponto de vista e questionarem com as crianças esta violência, poderá auxiliar na formação da personalidade (bem # mal)

P.11. A professora não respondeu esta questão

P.12. Dependendo da criança e da história, ela pode ser bem absorvida, analisada e utilizada como aprendizagem e até para questionamentos

P.13. A interpretação da criança é diferente do adulto, cabe a nós conversarmos e escutar (sic) o que a criança entendeu, e assim reforçarmos o que é correto

P.14. Como coloquei anteriormente. A criança lê essa violência com os olhos da imaginação, da fantasia. A violência das HQs não faz com que a criança se torne violenta, agressiva. O que desencadeia isso, talvez sejam as relações familiares... Não é porque existem facas que saímos pelas ruas esfaqueando as pessoas...Acho que colocar a responsabilidade/causa da violência nos quadrinhos, nos desenhos, nos filmes, é tentar minimizar um problema extremamente grave que é o da injustiça social, do desrespeito do governo para com o povo, da falta de dinheiro numa sociedade extremamente consumista, da exploração e degradação humana, por exemplo

P.15. Idem a anterior

P.16. Prefiro isentá-las dos quadrinhos violentos mas e em suas casas? Vai de cada um

P.17. As crianças de 1ª série onde eu leciono não conseguem perceber essa violência, pois, para eles ler gibi é uma leitura prazerosa (sic) mesmo

P.18. Idem a resposta 5.2

P.19. A professora não respondeu esta questão

P.20. A muito tempo não domino como anda o contexto das histórias em quadrinho, mas não vejo como um grande problema utilizá-las, desde que o aluno já possua maturidade suficiente para interpretar as situações que aparecerem nos quadrinhos e é claro que se deve coar os HQs mais favoráveis a educação e moral, eliminando os que possam enfatizar ou gerar violência

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SIBIU

V657a Rittes, André Luís M. Ferreira

As histórias em quadrinhos na escola: A percepção de professores de ensino fundamental sobre o uso pedagógico dos quadrinhos / André Rittes - Santos:

[s.n.] 2006.

132 f. ; 30 cm. (Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Santos, Programa de Educação)

I. Rittes, André. II. As histórias em quadrinhos na escola.

CDU 65.01(043.3)

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Santos, ____/____/2006.