

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA SALA DE AULA: LEITURA DE MUNDOS

COMIC BOOKS WITHIN THE CLASSROOM: READING THE WORLD

Altair Pivovar

Doutor em Letras, Professor UFPR.

RESUMO

Assentado no pressuposto de que o ser humano se vê na contingência incessante de decidir como agir satisfatoriamente nos multifacetados espaços pelos quais se vê obrigado a circular, defende-se neste texto que a leitura se dá sempre a partir do ambiente em que o indivíduo se encontra, já que as condições do entorno são essenciais para que uma reação adequada à manutenção de sua existência possa ser tomada. Na esteira dessa compreensão, o texto procura demonstrar de que forma a sala de aula, por ter se tornado um ambiente repetitivo e que não dá condições ao sujeito de reagir ao meio, teria perdido o potencial para desenvolver a capacidade leitora das crianças, jovens e adultos que a frequentam. O texto propõe então que histórias em quadrinhos, desde que o trabalho não fique restrito às publicações oriundas da comunicação de massa, podem cumprir essa finalidade, proporcionando aos alunos o contato com obras que ofereçam sempre novos modos de organização do espaço ficcional, chamados de “protocolos de leitura”, que fazem as vezes da chamada leitura de mundo.

Palavras-chave: Leitura. Histórias em quadrinhos. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Supposing human beings constantly have to make expected decisions according to social conventions, the following paper is based on the idea that reading must reflect the environment where one lives since the contradictions of such environment are essential for a full life. Thus, it tries to show how classroom activities, as they have become repetitive and do not offer one the conditions to interact with the real world, have lost the potential to develop students' reading capacity. It suggests that comic books, since the activity is not constrained to popular publications, can show students a new fictional point of view called “reading protocol”, which can be seen as a way of reading the world.

Keywords: Reading. Comic books. Teaching-learning.

ESTAR E MANTER-SE NO MUNDO

Começo tecendo algumas considerações sobre os seres humanos e seu comportamento cotidiano, para dar suporte ao que vai ser dito sobre o tema recortado no título. O estabelecimento desse ponto de partida é fundamental para a compreensão do raciocínio que vai ser exposto.

No prefácio que escreveu ao livro *Educação e Sociedade*, de John Dewey, Anísio Teixeira (1954, p. 7) assim falou do sujeito no mundo:

O universo é um conjunto infinito de elementos, que se relacionam de maneira a mais diversa possível. A multiplicidade e variedade dessas relações o fazem essencialmente precário e instável e o obrigam a perpétua transformação. Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função dessas relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente.

Esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência*. Nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser um atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros.

No mundo físico, tais experiências se dão sem nenhum sentido de adaptação. Os corpos não *fazem questão* de conservar o seu caráter. O ferro não se *esforça* por continuar ferro: se entra em contato com a água, breve se transforma em óxido de ferro.

No plano da vida, já há distintamente preferência, seleção e adaptação, onde o corpo busca conservar seu “organismo”. As experiências nesse nível vegetal e animal são psicofísicas. Os corpos agem e reagem, para a conquista de um equilíbrio de adaptação.

No plano humano esse agir e reagir ganha sua mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência.

Essa condição inafastável de contínua instabilidade inscreve o sujeito num ininterrupto estado de prontidão em face das forças que atuam sobre ele em cada um dos espaços pelos quais ele necessariamente se vê impelido a transitar ao longo da vida. Nesse processo, os indivíduos vão desenvolvendo formas de agir satisfatoriamente em cada ambiente.

Tendo em vista que a velocidade da resposta também contribui para a qualidade da reação (quanto mais rápida a resposta, melhor a posição no contexto), é interessante para o sujeito adaptar estratégias já experimentadas em cada espaço de atuação. Tomo “adaptação” aqui no sentido dado pela psicologia, como processo de se acostumar à alguma coisa de tal forma que ela se torne familiar, que permita acionar uma resposta de forma a mais imediata possível quando solicitada (MARCUS, 2000, p. 195/196). A expressão frequentemente usada para designar isso é *zona de conforto*. Zona de conforto é um repertório de ações, pensamentos e comportamentos que uma pessoa está acostumada a ter e que não lhe causa nenhum tipo de receio, não gera nenhum tipo de ansiedade, e nenhum desconforto. Como se trata de algo conhecido, o sujeito experimenta uma sensação de controle diante delas. Ou seja, nessa região o indivíduo não se sente ameaçado – por isso, penso até ser mais conveniente chamá-la de *zona de segurança*.

Os seres humanos, portanto, têm uma relação muito especial com a sensação de segurança. Sentir-se seguro, para usar uma expressão frequentemente ouvida dos sucessivos comandantes da nave estelar Enterprise, do seriado *Jornada nas Estrelas*, é para as pessoas a **primeira diretiva**. Daí o apego fortíssimo ao que é familiar, ao que é conhecido, enfim, ao que já sabemos.

Anísio Teixeira fala também de reação às forças do meio, prerrogativa dos seres vivos, que nos humanos chega à sua expressão máxima: reflexão, conhecimento e reconstrução da experiência. Ora, isso nada mais é do que o que chamamos de *leitura*. Ler é organizar dialogicamente os elementos que compõem um dado contexto, de modo que dessa organização resulte um sentido, algo que permita ao indivíduo leitor definir qual seria a melhor reação naquele momento. Nesse sentido, a leitura é a nossa reação ao meio, em busca da identificação de uma situação familiar, para a qual já tenhamos uma forma de reação adaptada, ou, se não for esse o caso, a identificação da raiz da dificuldade de esboçarmos uma reação, com o intuito de neutralizar a eventual ameaça.

Sendo a interação com o outro, como refere Anísio Teixeira, “essencialmente precária e instável”, obrigada a “perpétua transformação”, o indivíduo se vê inapelavelmente num estado em que a relação com o novo é sempre temerária, o que o faz apegar-se ao que é familiar. Assim, se, por um lado, a zona de conforto nos coloca em estado de segurança, por outro, o apego demasiado a ela leva o sujeito a limitar

seu campo de atuação a espaços já conhecidos.

Eis o adubo que torna fértil para a indústria cultural os campos em que ela frutifica. A principal crítica feita à indústria cultural é justamente a de que ela desestimularia o esforço de uma experiência estética nova, neutralizando assim a capacidade crítica dos indivíduos. Nas palavras de Adorno:

A satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-as na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes propicia. O efeito do conjunto da indústria cultural é o de uma antidesmistificação, a de um anti-iluminismo; [...] ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. Mas estes constituem, contudo, a condição prévia de uma sociedade democrática, que não poderia salvar e desabrochar senão através de homens não tutelados. (ADORNO, 1986, p. 99)

Por que essa reflexão sobre indústria cultural neste momento? Porque nosso tema central – histórias em quadrinhos – se inscreve no interregno entre a rendição ao conforto da cultura de massa e o desconforto do enfrentamento de novas experiências de leitura.

Originárias das páginas dominicais coloridas dos jornais americanos em 1896, as histórias em quadrinhos mais tarde ganharam vida independente. Segundo relato de Will Eisner (CARVALHO, 2006, p. 26), revistas trazendo apenas quadrinhos surgiram na década de 30:

O pessoal do jornal queria manter as prensas funcionando, então, juntaram várias tiras num livrinho, que chamaram de *comic book*, e resolveram imprimir aquilo. Acontece que, em apenas um dia, aquele livrinho vendeu um milhão de exemplares. Estava descoberto um novo mercado e começaram então a ser publicadas histórias com sequência.

Produto da comunicação de massa da poderosa indústria do entretenimento norte-americana, as HQs durante muito tempo experimentaram uma reação contraditória. Se por um lado eram consumidas vorazmente, por outro eram alvo de duras críticas, com a pecha de serem um subproduto cultural e serem associadas até à manipulação ideológica e à indução de comportamentos doentios.

A ASSUNÇÃO DAS HQS

Depois de muito tempo discriminadas como material empobrecedor da formação cultural das pessoas, os quadrinhos foram conquistando legitimidade e hoje em dia o reconhecimento de seu status de arte abriu-lhes portas antes interditadas, como é o caso da sala de aula. Em grande medida, isso se deu pela identificação de vantagens práticas imediatas advindas de seu uso tal como a familiaridade que crianças e jovens têm com sua estrutura (o que facilitaria a adesão às propostas de leitura e interpretação) e com sua linguagem (facilitadora da compreensão). Outra vantagem apontada dos quadrinhos é o potencial para serem usados por quaisquer disciplinas escolares, e não apenas em aulas de português e arte, devido à possibilidade de tematização de variados conteúdos, contemplando história, geografia, matemática, ciências... enfim, todo o espectro de disciplinas escolares. A escola identificou nos quadrinhos, portanto, um instrumento para a concretização de seus objetivos educacionais.

Por conta disso, as histórias em quadrinhos passaram a frequentar esse espaço com visto de cidadania, não mais como visitante esporádico e ilegal, que precisava o tempo todo burlar o sistema para ali permanecer, em condições quase sempre precárias. Seu uso em sala de aula é, hoje, não apenas aceito, como fortemente incentivado. Mas como é esse espaço agora ocupado e como se dá essa relação?

O MUNDO DA SALA DE AULA

Para caracterizar o espaço da sala de aula, é preciso retomar a noção de leitura esboçada nas páginas anteriores. Leitura numa perspectiva mais ampla, que não se restrinja a material impresso – escrito ou em imagens –, tampouco a textos orais e visuais veiculados pela imagem em movimento. Leitura como forma de reagir de modo congruente com o ambiente, na esteira do que Paulo Freire chamou de *leitura de mundo*. Segundo ele, tal leitura precede a leitura da palavra, devendo, por conta dessa precedência, ser o objeto por excelência da escola. Este, a meu ver, seria o grande “conteúdo” da escola: qualificar a atitude responsiva de crianças, jovens e adultos que frequentam esse espaço – um dos muitos espaços pelos quais as pessoas transitam ao longo de sua existência e cujas formas de compreensão vão tendo de aprender – em alguns casos, mesmo decifrar. (Não é isso o que conhecemos hoje por letramento?). Não posso deixar de recorrer a Drummond para marcar o que considero que esteja na raiz do letramento: “Chega mais perto e contempla as palavras. / Cada uma / tem mil faces secretas sob a face neutra / e te pergunta, sem interesse pela resposta, / pobre ou terrível que lhe deres: / **Trouxeste a chave?**” (poema *Procura da poesia*; grifo meu). Transitar no espaço social é ter-lhe apreendido as vias principais, mas também os atalhos e os meandros.

E como costuma ser a sala de aula? Estou remetendo aqui ao espaço físico ‘sala de aula’, aquele que os alunos efetivamente habitam e do qual devem aprender as regras de sobrevivência. (Vale lembrar que a finalidade da escola é fazer com que aprendamos a sobreviver nos ambientes fora dela, mas o esforço tem sido direcionado para a sobrevivência no seu próprio).

Tal espaço costuma se apresentar como *locus inuenust*¹, porque suas regras não têm uma lógica natural que os seres humanos costumam utilizar nos espaços naturais que frequentam. A escola tem se pautado por um trabalho centrado nos conteúdos curriculares das áreas do conhecimento. Tais conteúdos são trabalhados de forma que engendram um tipo de comportamento específico da escola, que podemos chamar de *gênero escolar*. Cabem, neste momento, algumas considerações sobre a noção de gêneros do discurso, que passaram a ser conteúdo obrigatório do currículo, notadamente da disciplina de língua portuguesa.

Sobre o tema, fiquemos com a definição dos pensadores do Círculo de Bakhtin (1992, p. 279):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, fato que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua. Recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. Cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso**. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Nesse sentido, se todas as esferas da atividade humana desenvolvem formas específicas de se produzirem sentidos em seu âmbito, a escola, sendo que uma dessas esferas, produz, necessariamente,

modos próprios de promover a relação dos alunos com os conteúdos curriculares, engendrando modos peculiares de reagir no espaço escolar. Essa especificidade, por restringir-se ao âmbito escolar, acaba sendo deletéria no que diz respeito à aprendizagem, posto que desenvolve modos de relacionar-se com o conhecimento apenas de uma forma acadêmica, e não de modo que possa expandir-se para orientar as ações que os indivíduos realizam no seu cotidiano fora da escola. Disso já nos alertava Rui Barbosa: “(...) Ao deixar a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre, dessa ‘bagagem’”; é disso que nos têm alertado pesquisadores contemporâneos:

Raul Gagliard fala da criação de “sistemas explicativos paralelos” e do uso que os alunos fazem deles. Eles utilizam na escola o sistema conceitual escolar e fora dela o outro sistema, em alegre e despreocupada convivência. Assim, é possível obter respostas diferentes de um aluno se a pergunta é formulada em linguagem científica ou em linguagem coloquial. Ao perguntar com linguagem escolar, responderá o que crê que o professor espera que responda, enquanto que em linguagem coloquial responderá com o que realmente crê que seja. O pior de tudo é que o sistema explicativo escolar, construído com tanto esforço e paciência, não será utilizado nos problemas da vida diária, impedindo o indivíduo de desenvolver-se. Ficará como uma vaga lembrança e irá se deteriorando com o tempo.

Por mais que possamos estar firmemente convencidos de que os conhecimentos adquiridos na escola possam, com tempo e esforço resultar mais poderosos que aqueles que o aluno traz consigo, a um aluno convém seguir utilizando o sistema correto no ambiente correto: o da escola na escola e fora dela o sistema intuitivo. (PETROSINO, 2000)

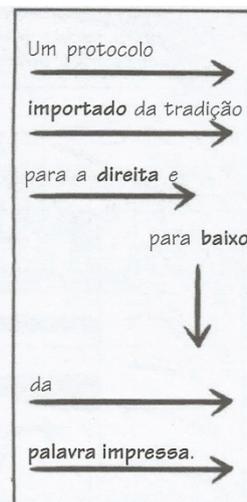
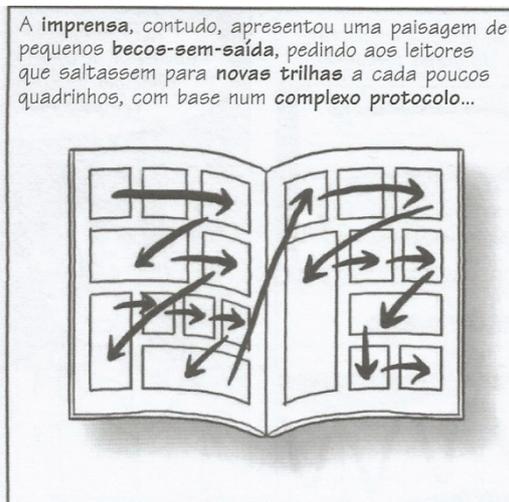
Onde quero chegar: na escola, não exercitamos a capacidade de ler o mundo, porque o mundo imediato – a sala de aula – é interdito à leitura, à leitura natural, que acionamos em cada espaço que adentramos, para nos posicionarmos nele de modo a não sermos surpreendidos e ficarmos sem um controle mínimo da situação e à mercê de sermos surpreendidos.

É o que considero uma lacuna na formação oferecida pela escola: não propiciar o exercício da leitura propriamente, porque seu espaço segue uma lógica diferente dos espaços da vida natural.

PROTÓCOLOS DE LEITURA

Aproveito que estamos falando de leitura para introduzir uma interessante de análise, que abre uma nova perspectiva de abordagem da leitura: protocolos de leitura. Na linguagem da informática, protocolos são descrições formais de conjuntos de regras e convenções que regem a comunicação entre duas ou mais partes envolvidas na interação. A expressão, tomei-a emprestada de Scott McCloud, na obra *Reinventando os quadrinhos*.

Segundo o autor, o advento da imprensa significou uma ruptura com a linearidade da direção de leitura, dobrando o tempo no espaço.



A literatura escrita, salvo algumas obras esporádicas, ainda se vale desse protocolo. Os quadrinhos, de modo geral, também utilizam essa forma de caminhar, de esquadrihar o mundo que nos é dado pela leitura. Contudo, pelas suas características plásticas, são mais profícuos em variações em tais protocolos. Essas oscilações do olhar sobre a página, ora obrigado a mudar a direção canônica de leitura, ora tendo de remeter uma imagem deslocada na página para dentro de um detalhe de outra imagem na mesma página, entre outros tipos de intervenção requeridos, mais do que simples movimentos oculares, eles caracterizam a participação ativa do leitor na constituição de um texto que poderá, uma vez organizado, ser finalmente lido. Essa solicitação à participação do leitor dá mais “espessura” para a tarefa de apreensão do cenário que se descortina. Esse termo – *espessura* – está em um poema de João Cabral de Melo Neto: “Espesso / como uma maçã é espessa. / Como uma maçã / é muito mais espessa / se um homem a come / do que se um homem a vê”. (“Cão sem plumas”, 1979). Ou seja: minha relação com qualquer conteúdo será tanto mais intensa quanto mais sentidos forem empregados nesse contato.

Isso cumpre o desiderato de Paulo Freire: leitura de mundo predecessora da leitura da palavra: um mundo que pode ser transformado em discurso, que pode ser dito, porque foi estabelecida uma determinada ordem para a relação entre suas partes constituintes.

Ler é arranjar e rearranjar os elementos dados aos sentidos, estabelecendo uma topografia e caminhos a seguir no terreno mapeado. Quando organizo um evento, estabeleço uma hierarquia entre suas partes constituintes, e hierarquias costumam imprimir direções, que não podem ser desrespeitadas, sob risco de não atingirem a meta projetada. É o que eu estou chamando aqui de protocolos de leitura.

Cada um dos espaços das incontáveis esferas da atividade humana tem seus protocolos específicos, que em alguns casos acabam se fossilizando e seguindo rituais, não raro, inócuos. É o caso da escola, cujo protocolo de leitura é rígido e, como já disse, sem uma lógica natural, já que se deve reagir ao professor, e não ao meio – até porque no caso do professor não se trata de reação propriamente, mas de pronta obediência. Nesse sentido, desenvolver a competência de leitura deve ser o escopo da escola, e tal finalidade só se alcança com exercício em situações diversificadas. Exercitando tal habilidade, o sujeito vai desenvolvendo um repertório de protocolos de leitura, que o tornam mais apto para haver-se bem nos espaços reais. Claro que não é possível redesenhar o espaço escolar a cada dia, ou semana, ou mesmo mês, mas é possível povoá-lo com enredos que acionam diferentes protocolos de leitura.

Retomando a fala de Anísio Teixeira mencionada no início deste texto, diríamos que o mundo não tem um protocolo linear; antes, ele é multifacetado, obrigando o sujeito a cambiá-lo ininterruptamente, para descortinar novas relações. Ler o mundo é dar papel dialógico aos elementos presentes, decidindo pelo que é irrelevante no momento (deslocando isso ao fundo) e pelo que é relevante, deslocando

isso à frente, além de estabelecer uma hierarquia entre os que detêm relevância. Isso imprime uma tridimensionalidade, uma espacialidade. Estamos diante de uma importante competência que cabe à escola aperfeiçoar, e digo *aperfeiçoar*, já que quem consegue se manter vivo já demonstra algum nível de leitura de mundo, posto que a leitura é o que nos mantém vivos.

Portanto, o papel da escola é desenvolver a competência leitora de mundo, para, então, lograr êxito na tarefa de desenvolver a leitura e produção da palavra. E sendo o objetivo da escola formar o sujeito leitor, com autonomia para transitar pelos diferentes espaços em que se materializam as relações sociais, ela tem de diversificar a aplicação de protocolos de leitura em sala de aula, isto é, de modos como organizamos espaços para que eles façam sentido, para que nos deem alguma noção de controle que permita esboçar uma reação intencionalmente planejada.

Uma peculiaridade das HQ em relação à literatura é que ela remete mais diretamente do que a escrita a coordenadas no espaço e no tempo, a um ambiente, que é um fator de suma importância para o ser humano. As pessoas, como vimos frisando, interpretam ambientes, motivo pelo qual é mais fácil se posicionar em um já dado aos sentidos do que em um por criar, posto que apenas sugerido pela linguagem verbal. Daí vem o aspecto facilitador que alguns veem no uso dos quadrinhos. Contudo, havemos de nos precaver contra a limitação da leitura de quadrinhos a uns poucos títulos e a protocolos de leitura repetitivos. Para abordar esse aspecto, vou lançar mão aqui de conceitos que tomo emprestados do arsenal descritivo da linguística: personagens que se repetem – por exemplo, Turma da Mônica, Turma do Xaxado, Calvin, Mafalda, Garfield, Hagar – circunscrevem-se a uma combinação de eixos sintagmáticos e paradigmáticos.

O eixo *sintagmático* se refere às associações que podemos realizar para produzir frases. É o eixo horizontal das combinações de unidades que contraíam determinadas relações. *Paradigmático* é o eixo vertical das relações virtuais em que entram as unidades suscetíveis de comutação nas frases e que mantêm a coerência gramatical (DUBOIS, Jean *et alii*. Dicionário de linguística, p. 206). No caso da linguística, são unidades que pertencem ao domínio da língua. No sentido que queremos empregar aqui, pertenceriam ao domínio da narrativa. O conjunto de personagens e suas características físicas e psicológicas constituiriam o eixo paradigmático. O eixo sintagmático seria constituído pelos enredos em que figurariam os elementos do eixo paradigmático em cada tira ou revista.

Não estou com isso querendo apontar defeitos nessas obras e defender que por conta disso não devem ser trabalhadas em sala de aula; longe disso. O que quero frisar é apenas que não podem ser hegemônicas na sala de aula. Digo isso porque, embora entre as obras selecionadas pelo PNBE para compor as bibliotecas escolares figurem títulos de HQ, a presença em sala de aula desse gênero parece restringir-se a personagens recorrentes. A leitura dessas histórias fora da escola, onde são acessados de forma natural, é uma coisa. Levadas para a sala de aula, elas devem necessariamente provocar experiências estéticas, para cujo fim a repetição não é adequada.

Nesse sentido, as HQ cumpririam melhor o papel formador se fossem utilizadas **também** (o negrito não é gratuito) e com mais frequência pelo que têm de singular que é sua forma de constituir realidades e seus múltiplos protocolos de leitura, que cobram do leitor um posicionamento diferenciado a cada texto, não sendo possível simplesmente aplicar protocolos já adaptados. Na prática as HQs têm sido mais uma via de acesso aos conteúdos das disciplinas escolares do que o objeto de leitura em si.

As HQ não podem ficar atreladas aos interesses tradicionais da escola, cumprindo o papel de facilitador da apresentação de conteúdos curriculares, tampouco devem ficar à mercê do apelo da indústria

cultural. Nesse sentido, é preciso visitar constantemente outros mundos. Com o reconhecimento do potencial educacional dos quadrinhos e sua entrada no espaço escolar, descortinou-se um vasto campo consumidor cativo para a sempre atenta indústria cultural, que teve suas fronteiras ampliadas para o ambiente escolar, atrelada ao já promissor mercado de material didático. O efeito disso é uma redução do potencial dos quadrinhos. O mundo de Maurício de Souza, de Cedraz, de Bill Watterson, de Quino, de Dik & Chris Browne devem ser, sim, na escola, estações de uma longa viagem. Mas estações de passagem, não de destino final.

Para sujeitos que passam anos nos bancos escolares num ambiente repetitivo, é imprescindível povoar esse ambiente sempre com novas realidades para serem exploradas, e ainda por ler. Mas essa leitura não pode levar a uma nova acomodação, e a leitura restrita à personagens familiares leva à acomodação, mesmo que em situações diferentes.

SÍNTESE DA EMPREITADA

Aqui há uma intersecção das noções de leitura, de HQ, de indústria cultural e de sala de aula anteriormente delineadas. Tanto quanto a literatura, as HQs têm a prerrogativa de pôr os alunos em contato com novas realidades, cujos modos de organização precisam ser desvendados. A ficção, em diferentes graus, permite uma remissão à realidade.

Assim, tendo sido aceita no espaço escolar, parecia que as relações entre HQ e sala de aula tinham sido apaziguadas, já que podiam conviver pacificamente. E tal convivência de fato se dá sem conflitos. Talvez esteja aí o problema. A impressão é que, entrando na sala de aula, a autoridade de uma (a escola) deixaria de ser exercida sobre a outra (as HQs). Mas não é bem assim. Para fazer parte da sala de aula, as HQs têm de se afastar da dialógica que lhe é inerente e plasmar a da escola, legitimada pelo discurso acadêmico que reconhece nelas uma boa opção pedagógica. Em grande medida, isso ainda ocorre.

Seja como for, as HQs passaram a figurar como material didático, do mesmo modo que são levados para a sala de aula todos os demais produtos sociais. Por *produtos sociais* entenda-se tudo o que tem circulação social como jornais, revistas, HQs, cinema, livros, teatro, literatura, pintura, dança, e também máquinas, leis, e conhecimento científico. Mas nada disso é produzido para a escola. É disso que não podemos esquecer. Nada na vida é feito especificamente para a sala de aula, mas há de ser abordado nesse espaço que tem a finalidade de catalisar a apropriação desses produtos pelo indivíduo.

Se algo é feito de forma aligeirada, ao entrar em tal ambiente há um sentimento de não pertencimento, tal qual pessoas que se encontram em um lugar errado, ou que visitam um país estrangeiro. No caso da visita a um país estrangeiro, onde a intenção era buscar algo novo, essa inadaptação logo é resolvida. No caso, contudo, de estar em um lugar desconhecido o indivíduo não passa de um ser estranho. Daí a necessidade de se evitar a neutralização de seu propósito original.

Tudo é criado com uma determinada finalidade. Tal intenção é sua essência. Se a mudo, emudeço seu discurso de origem e perco o objeto. Digo isso porque na escola não vamos ler uma história em quadrinho com a mesma intenção com que as lemos fora desse ambiente, no seu espaço natural de circulação. E nem poderia restringir-me à fruição de uma HQ na escola apenas com a intenção natural com que recorro a ela fora desse espaço. Se as pessoas de todas as idades já leem HQ naturalmente, não posso me restringir a isso na escola, cuja finalidade é ampliar o universo referencial dos alunos. É preciso observar também que não posso, reconhecendo o estatuto de arte das HQ, restringir-me a utilizá-las em sala de aula pelos seus aspectos facilitadores da abordagem do aluno, pela familiaridade que eles teriam com

essa linguagem – poderíamos dizer, com esse gênero discursivo, em todas as suas manifestações (tiras, cartum, HQ...).

Eis como identifico o problema na escola: são oferecidas HQs, mas não experiências diferentes com as HQs. São usadas histórias, muitas vezes apresentadas da forma como recorreríamos a elas no ambiente fora da escola, e depois desse contato com o familiar, passamos a discussões de outra ordem, com intenções escolares. Assim, nem ampliamos a experiência dos alunos, já que ler histórias em quadrinhos é algo que ele já faz naturalmente fora da escola, portanto que não precisa ser aprendido na escola no mesmo nível em que a lê fora dela, nem logramos propiciar o aprendizado do conteúdo selecionado.

Existem excelentes livros, escritos por profissionais qualificados que discutem formas de trabalhar com os quadrinhos em sala de aula. Minha intenção é delinear uma forma de contato com os quadrinhos a partir de outro referencial que não o da intenção escolar de emoldurar os conteúdos disciplinares. Sigo aqui na esteira dos protocolos de leitura.

Há vários tipos de HQs, cada uma solicitando um tipo de leitura, uma forma específica de se percorrer sua geografia.

O pressuposto é de que a escola tem de trabalhar com a variedade de tipos de HQ, e não apenas os mesmos personagens, com os quais os alunos já têm familiaridade. Ressalto que a familiaridade é o que move a indústria cultural, restringindo os produtos oferecidos a um pequeno e invariável leque. Daí a importância de uma educação que o tire desse universo inercial, oferecendo experiências variadas. Assim, o sujeito vai desenvolvendo noções de como viabilizar narrativas pela distribuição dos elementos na folha em branco, que não são as estratégias já adaptadas, já familiares. Isso, como já disse, equivale a leitura de mundo.

Na sequência, apresento um exercício de reconhecimento de protocolos.

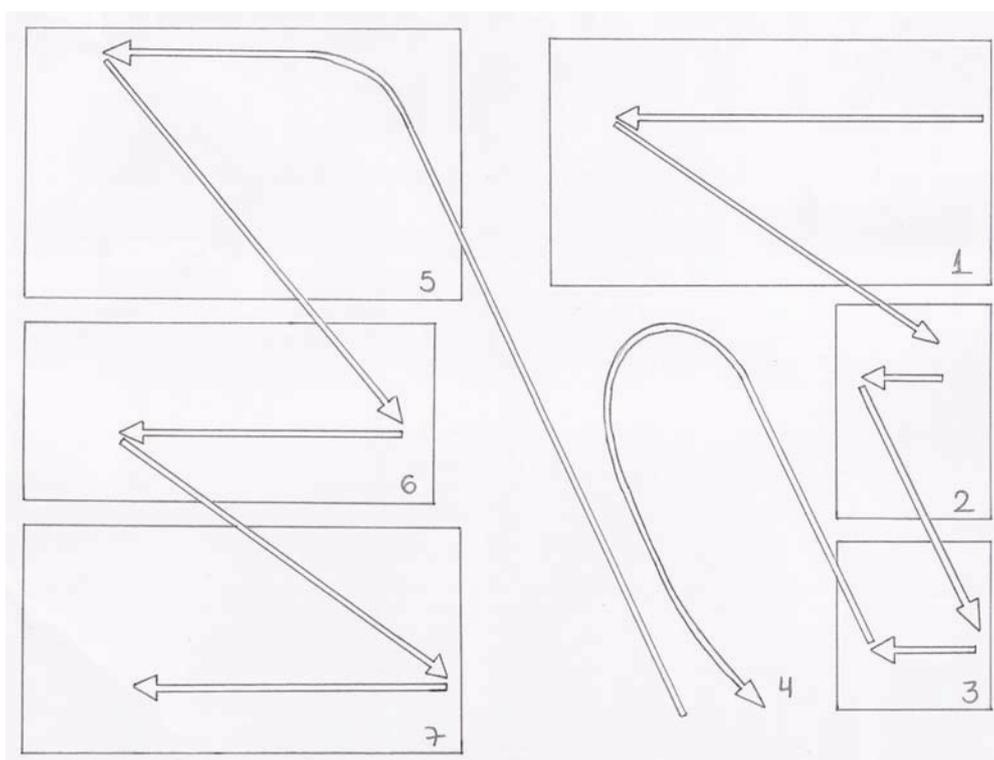
À GUIA DE EXEMPLIFICAÇÃO

Exemplo 1: Dragon Ball, de Akira TORIYAMA. n. 3. São Paulo: Conrad.¹

1 A análise aqui feita foi reproduzida de minha tese de doutorado “Escola e histórias em quadrinhos: o Agon discursivo”, de 2007.



Em termos esquemáticos, a leitura dessas páginas segue o seguinte percurso:

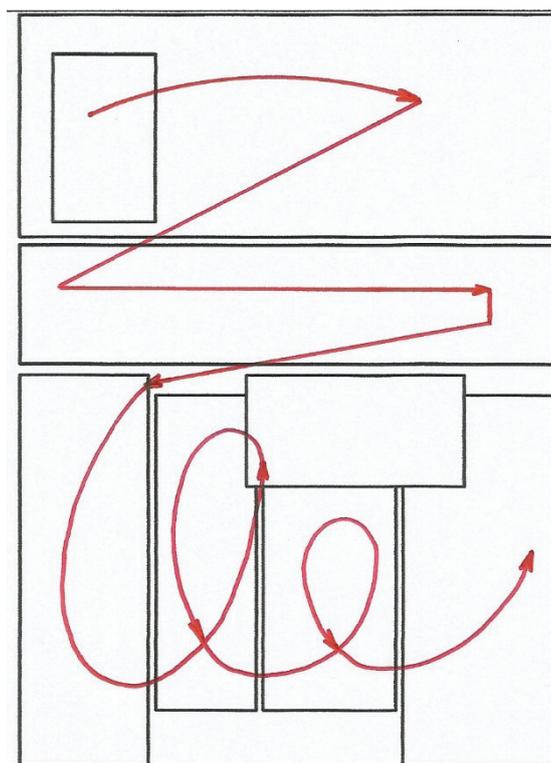


Ainda que a escrita japonesa seja lida de cima para baixo e da direita para a esquerda, nos quadros esses movimentos sofrem variações, de acordo com o tamanho e disposição das vinhetas e a presença ou não de balões de fala. Nos quadros em que há mais de um balão, a leitura exige um deslocamento dos olhos para a direita do quadro (que marca o primeiro locutor), percorrendo toda a sua extensão no sentido da esquerda (daí vem a associação do ato de ler com o “caminhar” numa paisagem discursiva). Nesse exemplo, ao final do percurso realizado no quadro 1, o olhar desloca-se novamente para a direita e percorre o quadro 2 até sua fronteira (que nesse caso acaba bem antes do meio da página) e desliza para o quadro 3. O movimento iniciado nesse quadro tem continuidade (da direita para a esquer-

da) no quadro 4. Esse quadro não possui requadro, o que intensifica a liberdade de movimento, porque as fronteiras da vinheta são definidas pelo próprio movimento. Nesse caso, o movimento dos olhos não é retilíneo, mas elipsoidal, acompanhando a rotação do corpo de Goku em seu movimento de translação em torno do oponente (não é tentador para desencadear uma aula de geografia sobre os movimentos da Terra em torno do Sol?). Do quadro 4, caminhamos para o canto superior direito da página seguinte e nos deslocamos à esquerda, no rastro dos balões. Chamo a atenção para o interessante efeito da disposição do balão à esquerda do personagem e não à sua direita. Como nossa leitura tem forte referência nos balões de fala, os olhos os procuram como ponto de início da leitura. Nesse caso, como o primeiro balão está no extremo esquerdo, essa disposição faz com que o movimento de giro de Goku seja melhor captado. Nossos olhos pousam na esquerda (tendo o balão como referência) e se voltam para a direita, direção do movimento que o personagem adotou ao tocar o solo depois do salto em torno do oponente.

Exemplo 2: *Às inimigo* – um poema de guerra, George PRATT. DC Comics / Abril Jovem, 1995.

Abaixo, uma das páginas da obra *Às inimigo* – um poema de guerra, de George Pratt, com um diagrama representando os movimentos do olhar durante a leitura.



A leitura começa com o quadro menor dentro do quadro maior na parte superior da página, remetendo o olhar para dentro da cabine do avião que ocupa ostensivamente todo o lado direito do quadro maior. Na sequência, o leitor deve fazer voltar seu olhar, pois no quadro seguinte temos um movimento da esquerda para direita, acompanhando a perseguição do avião do protagonista por dois outros aviões. Em seguida, o olhar retorna à esquerda, para dar continuidade à perseguição, mas realizando um movimento ascendente, acompanhando a manobra vertical com que o protagonista dá início ao looping que terá continuidade nos próximos dois quadros. O movimento do primeiro looping passa pelo quadro menor que se sobrepõe aos três finais dessa página, remetendo o personagem representado para a cabine do avião inimigo representado no primeiro desses três quadros finais.

Uma das formas de dar mais “espessura” à leitura seria apresentar a página sem os quadrinhos

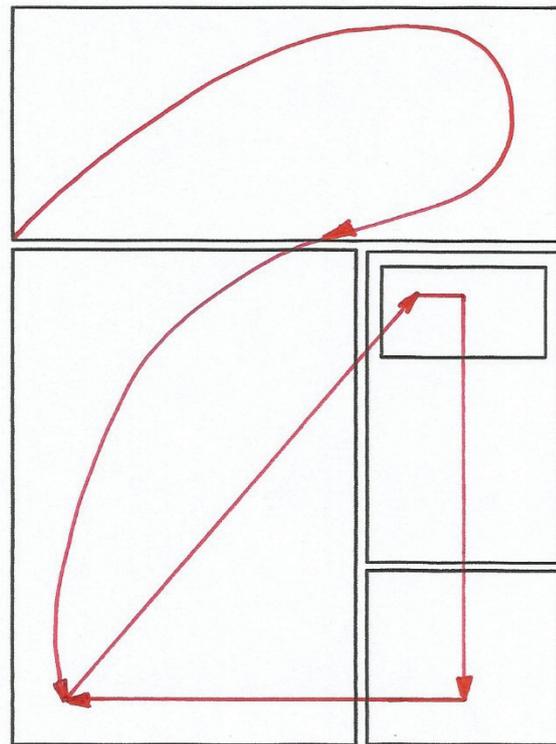
menores, deixando aos alunos a tarefa de reconstituir a cena.



A decisão acerca da posição de cada quadro no plano geral implica usar o protocolo de leitura como ferramenta para a manutenção da coerência textual. Isso exige trabalho formal sobre o texto.

Posto assim a trabalhar, o leitor supera a resistência que o estranhamento da linguagem empregada – desenhos aquarelados, sem muita definição de contornos – desperta, que costuma afastar o sujeito de novas experiências estéticas. O trabalho de identificar a posição coerente de cada quadro é substitutivo da reação que precisa ser de adotada diante seja lá do que for.

Exemplo 4: *Dead-end* – na velocidade dos anos solitários, de SEYER. Abril Jovem, s/d. (Série Graphic Novel, 24).



Na página de abertura de *Dead-end*, a tomada *plongée* (de cima para baixo) do primeiro quadro, imprime um giro que culmina com a tomada em plano direto que nos coloca no nível do chão no quadro seguinte. Seguindo o protocolo de leitura da esquerda para a direita, o leitor tem de voltar à parte superior para iniciar a leitura dos quadros seguintes, que se sucedem num plano vertical ascendente. Quando chegamos ao último quadro dessa sequência, antes de passar para a próxima página, o olhar tem ainda de retornar ao quadro inferior esquerdo, para que o leitor coloque dentro do veículo com os faróis acesos os dois indivíduos que conversam sobre o personagem que está em fuga. Um movimento de retomada é necessário também para reconhecer um sentido para o quadro menor em que figuram mãos segurando um revólver, inserido no quadro em que o sujeito em fuga é focalizado isoladamente.

CONCLUSÃO

Para finalizar, saliento que as sistemáticas revoluções nos movimentos do olhar a que as histórias em quadrinhos nos obrigam a fim de compormos um sentido narrativo é, por si só, a grande contribuição dos quadrinhos no processo de formação de crianças, jovens e adultos. Quando a reação é perturbada, então o próprio ato de ler torna-se aventura. Para ser assimilado, os novos modos de compor obrigam o leitor a inquirir formalmente o material que tem à frente. Nessa operação, coloca em questão todo o conhecimento prático-conceitual que logrou obter ao longo de sua vida. O novo texto passa a ser inquirido na sua materialidade, ou seja, nas formas linguísticas e pictóricas em que se materializa como texto. E não é outro o papel do professor senão o de justamente fazer o aluno desenvolver um olhar ao mesmo tempo para o sinal e para o signo, fazendo o foco incidir sobre um ou outro sempre que necessário.

A cada novo protocolo, novas estratégias de compor significados vão se tornando possíveis, alimentando o universo referencial daqueles que se aventuram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (org.). **Adorno, Theodor W.** São Paulo: Ática, 1986.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo.**
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Ensino Superior).
- BARBOSA, R. Métodos e programa escolar. In: **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública.** Rio de Janeiro: Ministério da Ed. e Saúde, 1946. (Obras Completas de Rui Barbosa, 1883, vol. X, tomo II).
- CARVALHO, DJota. **A educação está no gibi.** Ilustrações Bira Dantas. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- DUBOIS, Jean *et alii*. **Dicionário de linguística.**
- MACCLOUD, Scott. **Reinventando os quadrinhos: como a imaginação e a tecnologia vêm revolucionando essa forma de arte.** São Paulo: M. Books do Brasil, 2006.
- MARCUS, Gary. **Kluge: a construção desordenada da mente humana.** Trad. Roberta Gregoli. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- MELO NETO, João Cabral de. **Poesias completas (1940-1965).** José Olympio. 3. ed. 1979.
- PETROSINO, Jorge. **Cuánto duran los aprendizajes adquiridos?** El dudoso ideal del conocimiento impecable. Buenos Aires; México: Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- PIVOVAR, Altair. **Escola e Histórias em Quadrinhos: o agon discursivo.** 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.
- TEIXEIRA, Anísio. Pedagogia de Dewey: Esboço da teoria de educação de John Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1954. (Biblioteca de Educação, vol. XII).

