

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULO ROBERTO GOMES PATO

**História em Quadrinhos:
uma abordagem bakhtiniana**

BRASÍLIA
2007

PAULO ROBERTO GOMES PATO

**Histórias em Quadrinhos:
uma abordagem bakhtiniana**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (Unb) – como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa Educação, Mídia e Mediações Culturais, sob orientação da prof^ª. Dr^ª. Ângela Álvares Correia Dias.

BRASÍLIA
2007

DEDICATÓRIA

Para a Ana Cláudia, que cultivou a virtude
da paciência ouvindo minhas histórias sobre
as Histórias em Quadrinhos.

Aos meus filhos Gabriel, Tito e Dario,
“cobaias caseiras” que lançaram
luz sobre o trabalho.

E especialmente à minha mãe, Izaura, que
faleceu em dezembro de 2006 e nunca
proibiu a leitura de quadrinhos.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Ângela Dias, minha orientadora,
pela iniciação no universo bakhtiniano.

À Prof^ª. Dr^ª. Josênia Antunes pela contagiante erudição e
disposição no enfrentamento das questões lingüísticas.

E à Prof^ª. Dr^ª. Selma Nunes pelas pertinentes
observações sobre as Histórias em Quadrinhos.



Não há possibilidade de moralização das histórias-em quadrinhos. Os efeitos éticos (e estéticos) que as contraindicam sob todo e qualquer aspecto psicológico e educativo, se produzem, e sempre se reproduzirão, em virtude dos próprios caracteres formais do gênero. Este, portanto, sem restrições merece ser exterminado. (Prof. W.S.J. Speyer apud STUDART FILHO, 1968).

Com o início da década de 1990, a nova “alfabetização” ficou mais evidente em nossa cultura ocidental, e, como Paul Gravett, do *London Daily Telegraph* observou, “parece não haver limites para as ambições das histórias em quadrinhos... e aqueles que estão acostumados a examinar as colunas de texto regularmente, costumam ter dificuldade em assimilar as caixas de texto aleatórias das histórias em quadrinhos, ao mesmo tempo em que saltam de uma imagem para outra. Mas, para uma nova geração que cresceu juntamente com a televisão, os computadores e os videogames, processar informações verbais e visuais de vários níveis de uma só vez parece uma coisa natural, até mesmo preferível”. (EISNER, 2005, p. 8).

Apesar de ter 39 anos, curto quadrinhos desde antes de aprender a ler.

Acho até que devo ter sido alfabetizado com eles.

Marcus José Manosso - Curitiba-PR

(DONALD, Pato. nº 2319. junho de 2005. p. 25. carta do leitor).

RESUMO

Durante muitos anos, as Histórias em Quadrinhos foram acusadas de prejudicar o rendimento escolar dos jovens alunos. Esse foi o principal argumento para mantê-las afastadas do processo de ensino e aprendizagem. Porém, gradativamente essa resistência foi abrandada e, atualmente, os parâmetros oficiais do sistema educacional recomendam a utilização de inúmeras mídias nas atividades lingüísticas, e os livros didáticos empregam os quadrinhos na composição das aulas. Buscamos apontar como ocorreu esse processo de repulsa e aproximação e sugerir um caminho para trabalhar com as Histórias em Quadrinhos – e as imagens em geral – pela óptica da linguagem bakhtiniana. Consideramos a condição de gênero híbrido dos quadrinhos, no qual se cruzam as linguagens oral, escrita, visual e sonora. Para embasar a sugestão, analisamos a premiada *graphic novel* MAUS, de Art Spiegelman, entendida como signo ideológico, na perspectiva de Bakhtin. Conduzimos a análise considerando os índices, ícones e signos presentes na história. Pela compreensão das relações simbólicas, procuramos revelar possíveis caminhos para a produção de significados, em função do universo da criança e do jovem – a língua inserida no mundo, o caráter sócio-cultural da linguagem.

Palavras-chave: histórias em quadrinhos; dialogismo; intertextualidade; polifonia; índice; ícone; signo.

ABSTRACT

For many years comics had been accused to harm the pertaining to school income of the children and young. This was the main argument to keep moved away them from the processes of education and learning. However, to the few this resistance was softened and, currently, the official parameters of the educational system recommend the use in classroom of innumerable medias in the activities with the languages, and the handbooks use the comics in the composition of the lessons. In this research, we search to point as this process occurred of repulses and approach and to suggest a way to work with comics - and the images in general - for the optics of the Bakhtin language, considering the condition of hybrid sort of the comics, where if they cross the languages verbal, writing, visual and sonorous. To base the suggestion, we analyze the awardee graphic novel MAUS, of Art Spiegelman, as ideological sign, in the perspective of Bakhtin. We lead the analysis considering the indices, icons and signs in history. By means understanding of the symbolic relations in comic, we look for to disclose possible ways for the production of meanings, in function of the child universe – the inserted language in the world, the sociocultural character of the language.

Keyword: comics; dialogism; intertextuality; polyphony; indice; icon; sign.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	5
1. JUSTIFICATIVA: DICOTOMIA ENTRE ESCRITA E IMAGEM	10
1.1. PERGUNTA	17
1.2. OBJETIVO GERAL	17
1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
2. CONTEXTUALIZANDO AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	18
2.1. OS QUADRINHOS VÃO AO PARAÍSO	23
2.2. OS QUADRINHOS EM UM NOVO CENÁRIO.....	32
2.3. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO BRASIL	43
2.4. QUADRINHOS AUTORAIS E INDUSTRIAIS.....	56
3. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A ESCOLA	60
3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	60
3.2. OS QUADRINHOS E O SISTEMA OFICIAL DE EDUCAÇÃO	64
3.3. OS QUADRINHOS E A PRÁTICA DOCENTE	78
4. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	84
4.1. A LINGUAGEM BAKHTINIANA	85
4.2. O PROCESSO COMUNICACIONAL NA LINGUAGEM DOS QUADRINHOS	99
4.3. OS QUADRINHOS COMO SIGNO IDEOLÓGICO	107
5. ANALISANDO UMA <i>GRAPHIC NOVEL</i>	115
5.1. A CAPA	119
5.2. ANÁLISE DO MIOLO.....	125
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
7. REFERÊNCIAS	141

Considerações iniciais*

A rápida ampliação e a difusão das novas tecnologias de comunicação e informação são elementos significativos nas transformações sociais, culturais e políticas que marcam a intrincada diversidade do mundo contemporâneo. A complexidade dessa realidade afeta todas as instâncias da vida social, envolvendo simultaneamente mudanças no âmbito das relações de produção, circulação, consumo e uso de bens materiais e culturais, alterando nossas ações e práticas cotidianas.

O campo educacional não poderia escapar do impacto dessas transformações e nem tampouco ignorá-las, uma vez que a relação escola-sociedade é dialética. Libâneo (2005) menciona alguns aspectos desses câmbios que têm permeado as sociedades contemporâneas e que interferem na construção do conhecimento e nas práticas educacionais.

O caráter absoluto e sistematizado do conhecimento, particularmente do poder da ciência, é questionado e problematizado destacando o caráter instável e relativo do conhecimento e os sujeitos passam a ser considerados como agentes capazes de assumirem um papel de protagonista na construção da sociedade;

Reconhecimento da diversidade cultural dentro da sociedade, rejeitando-se, assim, a aceitar uma cultura única e homogênea, em que os diferentes grupos possam expressar seus desejos e desenvolver suas identidades;

- A necessidade de buscar estratégias que possam romper com os pressupostos e métodos calcados na fragmentação dos saberes, o que dificulta a integração do conhecimento;
- Admissão de que não há uma natureza humana universal, introduzindo, assim, a visão que os sujeitos são construídos socialmente nas interações entre valores culturais que interferem na formação de suas identidades.

Diante dessas mutações que marcam a contemporaneidade, o grande desafio para a educação, como sugere Calvino (1991, p.127), “[...] é o de saber tecer em

* Parte deste trabalho foi apresentada no IV Encontro de Pesquisa da Pós-Graduação em Educação e na II Semana de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), em setembro de 2006.

conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo”. Explícito nessa colocação é a necessidade de trilhar novos caminhos, de rearticular novos discursos educacionais que ultrapassem as paredes da sala de aula, aproximando-os, assim, da vida cotidiana.

Diariamente nos deparamos com textos verbais e não-verbais: propagandas na TV, cartazes, mídia-show, revistas, histórias em quadrinhos, vídeo clipe, literatura de cordel, jornais, *games*, anúncios e *outdoors*. Nossa rotina é pautada pela realização de atividades lingüísticas, na medida em que fazemos leituras do ambiente interagindo com a pluralidade de informações veiculadas por diferentes sistemas semióticos.

Esse cenário de múltiplas e diversas linguagens que permeiam a sociedade está, muitas vezes, distante do mundo escolar formal e sistematizado, embora haja muita discussão e debate sobre o assunto. No entanto, a maioria dos autores concorda que um dos obstáculos para aproximar a escola das múltiplas linguagens que atravessam a vida cotidiana do homem contemporâneo é a ênfase atribuída tradicionalmente à forma de expressão verbal escrita em detrimento dos diversos outros textos e discursos que nos cercam, principalmente os visuais, a despeito de sua constante presença em nosso cotidiano. A hegemonia da escrita, construída desde a invenção da imprensa, ainda prevalece.

Pensar a Educação em sua interface com a Comunicação é tarefa das mais complexas e exige uma postura desarmada e livre de pré-conceitos. Dentre as inúmeras abordagens possíveis, talvez a mais comum seja a que enfoca o aperfeiçoamento dos processos comunicativos aplicados à aprendizagem. Para Braga e Calazans (2001, p. 57), outra articulação mais visível “[...] refere-se ao uso dos meios nos processos de ensino, presencial e a distância”. Porém, nossa perspectiva de trabalho não procura pensar os quadrinhos como suporte para a aplicação de conteúdos a serem apreendidos

pelos alunos, embora consideremos esse aspecto didaticamente interessante. Buscamos investigar a própria natureza do meio – a linguagem, a gramática e sua construção expressiva – e as inúmeras possibilidades de construção de sentido decorrentes.

Uma concepção inicial de recursos tecnológicos auxiliar do ensino foi se alterando para uma compreensão mais sutil de qualidades próprias às imagens (como seu valor polissêmico), bem como de possibilidades múltiplas de interpretação do aluno-receptor [...] Trabalhando modos acurados de ver o mundo em sua diversidade social e jeitos de vivenciá-los poeticamente, pela inclusão do imaginário e do simbólico, essa interface se propõe com diversidade, exigindo sempre muita sutileza na abordagem das interações. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 57 e 58).

O presente trabalho tem como objetivo analisar as potencialidades pedagógicas dos textos não-verbais, em especial das Histórias em Quadrinhos. Visamos estimular os professores a repensar e a analisar, de forma crítica, novas estratégias educacionais que considerem a inserção da multiplicidade de linguagens que circulam na dinâmica da nossa realidade sócio-cultural, como é o caso das imagens. Como afirma o escritor norte-americano Tom Wolf, citado por Eisner,

[...] durante os últimos cem anos, o tema da leitura tem sido diretamente vinculado ao conceito de alfabetização [...] aprender a ler tem significado aprender a ler palavras. Mas gradualmente leitura foi se tornando objeto de um exame mais detalhado. Pesquisas recentes mostram que a leitura de palavras é apenas um subconjunto de uma atividade humana mais geral, que inclui a decodificação de símbolos, a integração e a organização de informações. Na verdade, pode-se pensar na leitura – no sentido mais geral – como uma forma de atividade de percepção. (EISNER, 1995, p. 7 e 8).

Ao propormos a reflexão sobre as Histórias em Quadrinhos, o nosso ponto de partida é considerá-las como um texto dialógico e polifônico de acordo com a óptica bakhtianiana. Nessa perspectiva o texto é considerado como um conjunto de signos cujo sentido decorre de um processo de comunicação e interação baseado nas condições sociais nas quais está inserido. Os discursos – verbal e não-verbal – não podem se submeter a qualquer esquematização abstrata e estática, uma vez que a comunicação social é dinâmica e o jogo das idéias e dos sentidos é indissociável do discurso humano. A partir desse aspecto, deslocamos nossas reflexões de um plano abstrato e formal – “a

língua” – para um plano concreto, a língua constituída no mundo a partir da abertura para o diálogo de diferentes vozes, pela negociação de sentidos e pela construção coletiva do pensamento que (re) constrói-se, modifica-se e transforma-se num processo contínuo.

Nossa intenção, longe de considerar que apenas a utilização das Histórias em Quadrinhos seja o suficiente para atender e entender as diversas linguagens que se entrecruzam na contemporaneidade, é a de contemplar as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) relativas à utilização dos diversos gêneros discursivos dispersos na sociedade.

[...] Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, introdução, 1998, p. 5).

Neste trabalho, gêneros discursivos são concebidos como práticas sócio-históricas e culturais nas quais a língua é tratada em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não nos aspectos formais e estruturais. Nesse sentido, privilegia-se a língua como uma atividade social, cultural e histórica na qual os gêneros textuais referem-se aos textos e discursos em circulação no nosso dia a dia, e que apresentam características sócio-comunicativas. (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2005).

A abordagem bakhtiniana dos quadrinhos como gênero discursivo deve considerar sua condição híbrida, heteroglóssica, nas quais se cruzam linguagens que admitem variadas leituras: a escrita, a oral, a sonora e a visual. As Histórias em Quadrinhos, por meio da interação dessas múltiplas linguagens, apresentam uma complexa relação entre os discursos verbal e não verbal, possibilitando uma comunicação dinâmica, expressiva e significativa. Nesse sentido, conjecturar sobre a

utilização das Histórias em Quadrinhos no contexto educacional permite estender nossas reflexões ao trabalho em sala de aula com outras mídias, pois, como afirma McLuhan,

[...] as qualidades da imprensa, da gravura em madeira e, mesmo da caricatura, implicam num caráter participacional, do tipo ‘faça você mesmo’, que caracteriza muitas das experiências facultadas pelos meios modernos. A imprensa serve de pista para os quadrinhos e estes servem de pista para a compreensão da imagem na TV. (MCLUHAN, 1969, p. 188-189).

1. JUSTIFICATIVA: DICOTOMIA ENTRE ESCRITA E IMAGEM

A relação da humanidade com a imagem é antiga e remonta aos desenhos rupestres, nos quais alguns vêm nas cenas de caçadas e rituais indícios de uma narrativa seqüencial próxima à das Histórias em Quadrinhos contemporâneas. Analogamente, as inscrições nas tumbas dos faraós egípcios revelam passagens sagradas nas seqüências narrativas que misturam imagem e texto – hieróglifos –, apontando para a gênese do alfabeto. Se os pictogramas, mais relacionados ao olhar do que à fala, são figuras, imagens fixas das coisas, os ideogramas “[...] realizam o amálgama perfeito entre os traços estilizados das coisas e as idéias abstratas da mente”. (SANTAELLA, 1998, p. 68). Assim, o alfabeto egípcio procurou representar toda a variedade de significados da língua mediante o emprego de símbolos gráficos pré-fixados. Porém, tal sistema comportava o problema da ambigüidade: um sinal gráfico, por exemplo, podia representar o objeto retratado ou o som de sua primeira letra. Desse modo, o símbolo para água, por exemplo, que soava como *net* em egípcio antigo, podia representar água propriamente ou o som *n*. Nas escritas silábicas, de modo equivalente, cada símbolo poderia representar o objeto retratado ou o som da primeira sílaba da palavra. Em geral, buscando evitar equívocos, sinais típicos indicavam como deveria ser feita a leitura de cada símbolo, mas em diversos casos a ambigüidade permanecia.

Embora ocasionalmente praticada, a leitura silenciosa permaneceu impossível até o século VII: os espaços entre as palavras eram desconhecidos. Apenas algumas inscrições monumentais falavam aos olhos separando uma palavra da outra. Nas tabuinhas de cera, papiros ou pergaminhos, cada uma das linhas era uma seqüência ininterrupta de letras. Praticamente não havia outra forma de leitura além do treino das sentenças em voz alta para verificar se faziam sentido [...] Os espaços entre as palavras foram introduzidos no século VIII, na época de Beda, o Venerável, como recurso didático. (ILLICH, 1995, p. 44).

A leitura dos textos escritos ainda estava atrelada à oralidade e a introspecção típica da leitura silenciosa não era considerada, pois o entendimento só se completava

pela fala em voz alta, na qual a modulação indicava o sentido do escrito. Na Índia “[...] havia a tradição de se fixarem os textos oralmente. Essa tradição prolongou-se por milhares de anos”. (PATTANAYAK, 1995, p. 119). Igualmente, outros povos atrelaram a escrita à oralidade. “Os budistas desenvolveram uma dependência com relação aos textos escritos maior que a dos hindus. Até então, os textos escritos e orais apoiavam-se mutuamente”. Na tradição dessas duas culturas, as palavras emitidas pelos gurus e monges possuíam o poder supremo na transmissão do conhecimento, “[...] da mesma forma, na atual sociedade da cultura escrita, a preleção do professor complementa o livro”. (PATTANAYAK, 1995, p. 119).

No início, a escrita estava associada visualmente ao desenho, à imagem. Posteriormente, os símbolos – as letras – passaram, após a criação do alfabeto fonético, a ter um caráter abstrato, desgarrando-se da representação figurativa.

Longe de ser uma simples cópia do som numa imagem do som, o alfabeto codificou visualmente a descoberta de que os idiomas nascem de uma bateria combinatória, isto é, de um sistema de regras para a combinação basicamente arbitrária de um número finito e altamente reduzido de sons. (SANTAELLA, 1998, p. 68).

A partir disso e do desenvolvimento da tipografia, que incrementou a difusão do texto impresso, a escrita passa a prevalecer sobre a representação e funda-se autonomamente, ampliando e consolidando sua prevalência sobre as demais linguagens. Como consequência, “[...] la cultura del texto escrito creó espacios de comunicación exclusiva entre los adultos instaurando una marcada segregación entre adultos y niños.” (BARBERO, 1999, p. 40). O texto impresso possibilitou a autonomia do enunciado e a tipografia agravou “[...] o divórcio metafísico entre corpo e alma, letra e espírito. Entre os sentidos (sensação) e o sentido (significação)”. (BOUGNOUX, 1994, p.113). A eficiência tipográfica do texto impresso eliminou qualquer resquício indicial em sua feitura.

Diferentemente das iluminuras, nas quais borbulha a efusão corporal. Os copistas mesclavam um pouco de seu corpo com as respectivas caligrafias; no *scriptorium* de *O nome da rosa*, vê-se os monges saborearem fisicamente o livro, virando as páginas (contato mortal). Em reação contra essa imersão indicial, a ordem do impresso desnuda o espírito. (BOUGNOUX, 1994, p.114).

Além de sua condição ilustrativa, referir-se à imagem evoca múltiplos conceitos e situações, desde a imagem pública – do ator, do político, da *pop-star* –, passando pela imagem vinculada ao juízo de valor que se faz sobre um produto ou uma empresa, até aos variados apelos visuais que nos bombardeiam cotidianamente. Porém, podemos categorizar o universo da “imagem” em dois domínios. No primeiro, entendemos a imagem como representação visual, quando se coloca como substituta de objetos do meio ambiente percebidos pela visão e reproduzidos em suportes variados, como a tela, o filme, o papel, etc. No segundo domínio, inversamente, a imagem desloca-se para o campo imaterial, acontecimento intramental representado pela imaginação, pelas visões e fantasias.

Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese. Não há imagens como representação visual que não tenham surgido de imagens daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais. (SANTAELLA; NOTH, 1998, p. 15).

Assim, nossa mente esta invariavelmente ocupada por imagens, tanto as de nossa própria criação interna quanto as originadas no exterior, geradas na relação dialética interior/exterior.

Os estudos da atividade cerebral têm iluminado progressivamente nossa compreensão sobre as modalidades e estilos de aprendizagem e, principalmente, como age o nosso cérebro. **Apesar das funções celebrais e neurológicas não serem o foco das nossas preocupações, na medida em que enfatizamos os fatores culturais e sociais na construção do conhecimento**, reconhecemos que a visão cognitivista aponta pistas para compreendermos a dicotomia entre razão e intuição, a escrita e o desenho, o

indicial e o simbólico, no processo que reflete o percurso da criança em busca do domínio das diferentes linguagens e do acesso à cultura. Cientes disso, cremos que a estimulação variada e o uso de diferentes gêneros narrativos podem romper essa segmentação, levando a criança e o jovem a uma compreensão holística do mundo, pois, como afirma Houzel (2003, p. 46) “[...] centenas de artigos científicos já demonstraram como a estimulação normal e variada dos sentidos é importante para o desenvolvimento normal do cérebro”.

Pesquisas sobre o processo mental confirmaram suposições sobre o funcionamento dos dois hemisférios cerebrais, suas especializações e sua interação. O **hemisfério esquerdo** é dominante – na maioria das pessoas –, e o responsável pelas funções racionais: é verbal e analítico, pois concebe as coisas ordenadamente; simbólico, representando o mundo através de símbolos e sinais; temporal, linear e lógico, percorrendo uma rota ordenada seqüencialmente para executar tarefas, pois um pensamento articula-se imediatamente com outro. Por sua vez, o **hemisfério direito** é não-verbal, percebendo as coisas com um mínimo de conexões com as palavras; é sintético, agrupando elementos para formar o todo; holístico, apreendendo o mundo e as coisas integralmente, pois percebe as estruturas e configurações de maneira global; é espacial, relacionando as partes com o todo; intuitivo, assimilando as coisas aos saltos, muitas vezes a partir de amostras incompletas. (EDWARDS, 1984). Sintetizando, pode-se afirmar que o hemisfério esquerdo do cérebro é verbal e racional, e responsável pela função mais exigida e estimulada no ambiente escolar, particularmente na linguagem escrita: a simbolização. O hemisfério direito, por outro lado, é não-verbal e intuitivo, atuando holisticamente na criação de desenhos e na percepção de imagens, por exemplo, em oposição aos pressupostos da escola, que tem na fragmentação sua linha de atuação.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (do seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas

correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, separar o que está ligado [...] Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos. (MORIN, 2004, p. 15).

Buscar integrar a razão e a intuição, o racional e o sensível, talvez seja uma das metas mais urgentes da escola contemporânea. Os jovens, criados num mundo cada vez mais vinculado ao imagético, ao multilinguístico de nossas mídias, aborrecem-se, freqüentemente, com a escola ainda presa ao pensamento linear, o que desencadeia uma série de problemas, que vão desde o desinteresse até a evasão.

A escola, centrada na fragmentação e seriação, no sequenciamento de aulas verbais e numéricas, tem dificuldade em trabalhar com a fantasia, a divagação livre e “descompromissada”. Como observa Edwards, citando David Galin (EDWARDS, 1984), os professores deveriam cumprir três tarefas principais: primeiro, estimular ambos os hemisférios cerebrais, não apenas o esquerdo, que é verbal, simbólico e lógico e que sempre foi incitado na educação, mas também o direito, que é espacial, relacional e holístico; em segundo lugar, instruir os alunos a utilizar a modalidade adequada a cada tarefa escolar; finalmente, ensiná-los a reunir ambos os hemisférios a fim de lidar com um problema de forma integral. Segundo Morin (2004), devemos atentar para a gravidade da compartimentação dos saberes e a dificuldade em articulá-los e, por outro lado, considerar que “[...] a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada”. (MORIN, 2004, p. 16). Nessa perspectiva, sem abandonar as conquistas do ensino vinculadas ao texto escrito,

[...] os professores mais conscientes procuram hoje técnicas de ensino que estimulem os poderes intuitivos e criativos das crianças, preparando assim os alunos para enfrentar novos desafios com flexibilidade, inventividade e imaginação, bem como com a capacidade de perceber conjuntos complexos de idéias e fatos correlatos, perceber configurações básicas de eventos e ver os velhos problemas de uma nova forma. (EDWARDS, 1984, p. 211)

Diante disso, acreditamos que o texto imagético deve transpor o patamar meramente ilustrativo e figurativo e atingir outros níveis. Devemos entendê-lo como parte importante do complexo sistema comunicacional da contemporaneidade e como aliado no processo educacional.

Segundo Barbero (1999), a escola encarna e expande como nenhuma outra instituição a supremacia do saber baseado na escrita. A revolução cultural desencadeada pela palavra impressa introduziu a gradação das etapas de aprendizagem.

Paradigma da comunicação que desde o final do século XVII converteu a idade em um ‘critério de coesão da infância’ permitindo o estabelecimento de uma dupla correspondência: entre a linearidade do texto escrito e o desenvolvimento escolar – o progresso intelectual avança paralelamente ao progresso na leitura – e entre esses e as fases mentais da idade. Essa correspondência estrutura a informação escolar de forma tão sucessiva e linear que todo retardo ou precocidade será tachada de anormalidade (BARBERO, 1999, p. 41)

Este modelo mecânico e passivo, no qual o professor é o detentor da leitura unívoca e a visão do aluno é apenas eco das palavras do mestre, rechaça a imagem pela sua “[...] incontrolável polissemia que a converte no contrário do escrito, esse texto controlado desde dentro pela sintaxe e de fora pela identificação da claridade com a univocidade”. (BARBERO, 1999, p. 42). Desse modo, a escola procura controlar o texto visual subordinando-o “[...] à mera ilustração do texto escrito, acompanhando-a de um letreiro que indique ao aluno o que diz a imagem”. (BARBERO, 1999, p. 42). Esse modelo de comunicação pedagógica, centrado basicamente na escrita, e que entende o texto imagético apenas como apoio, reforço e ilustração, afasta-se dos processos de comunicação que dinamizam a atualidade. A restrição dessa comunicação educativa a uma função instrumental, voltada apenas ao uso dos meios como um fim em si mesmos, exclui o mais importante: a educação inserida no ecossistema comunicativo, “[...] un entorno difuso de informaciones, lenguajes y saberes, y descentrado por relación a los

dos centros – escuela y libro – que organizam aún el sistema educativo”. (BARBERO, 1999, p. 43).

Acreditamos que as Histórias em Quadrinhos, por utilizarem simultaneamente a imagem e o texto escrito, a sonoridade imaginada ou explicitada nas onomatopéias, a linguagem coloquial da oralidade, além da criação imaginativa no preenchimento dos espaços entre os requadros¹ das histórias – a sarjeta² – podem desempenhar importante papel em sala de aula nas atividades que trabalhem com diferentes linguagens. Pela sua condição híbrida, apresentam-se como campo privilegiado para experimentações e combinações lingüísticas, **pois o cruzamento de índices, ícones e signos exige uma leitura integral**, holística, o que auxilia o aluno na construção de sua subjetividade, na medida em que a atividade psíquica subjetiva situa-se na fronteira entre o organismo e o mundo exterior. Porém, esse encontro não é físico, pois “[...] *o organismo e o mundo encontram-se no signo*. A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior”. (BAKHTIN, 2004, p. 49, grifo do autor).

Entendemos que a escola tradicional, num ambiente que enfatiza a escrita, pouco utiliza o fascínio despertado pelas HQ nas crianças e jovens, ignorando o cruzamento das várias semioses que formam sua linguagem – oralidade, imaginação, visualidade e escrita. Não percebe a importância que tem para a criança o domínio de diferentes linguagens e modos de comunicação, pois é por meio deles que ela passa a compreender e a se relacionar integralmente com o mundo. “O homem é programado para discernir, mas o hábito de atentar para as ferramentas-símbolos, chamadas palavras,

¹ Requadro é a figura geométrica onde os desenhos de uma história estão inseridos. A sucessão de requadros forma a história completa.

² Sarjeta é o termo que designa os espaços “em branco” entre os requadros de uma HQ. É o espaço equivalente ao tempo no cinema. Possibilita ao leitor participar como co-produtor da história ao imaginar os movimentos que complementam a ação sugerida pelos desenhos dos sucessivos requadros.

afastou-o da percepção consciente total imediata do ‘aqui e agora’”. (WEIL; TOMPAKOW, 2007, p. 79).

1.1. Pergunta

Como as Histórias em Quadrinhos podem, enquanto gênero discursivo, subsidiar novas concepções e abordagens teórico-conceituais para projetos e ações educacionais que considerem os aspectos da intertextualidade, dialogismo e polifonia segundo a perspectiva de Bakhtin?

1.2. Objetivo geral

Contribuir para o aprofundamento da discussão sobre a utilização das imagens no contexto escolar, especificamente das HQ, visando apontar novas possibilidades de leitura imagética.

1.3. Objetivos específicos

- Indicar possibilidades de uso das Histórias em Quadrinhos em sala de aula a partir dos conceitos bakhtinianos de dialogismo, intertextualidade e polifonia.
- Analisar potencialidades pedagógicas das Histórias em Quadrinhos no trabalho com as diferentes linguagens que as compõem.
- Apontar novas possibilidades educacionais que considerem as diferentes e diversas vozes e contextos sócio-culturais na escola.

2. CONTEXTUALIZANDO AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A utilização da imagem na educação, aqui entendida em sentido amplo e não restrita ao ambiente escolar formal, remonta à Idade Média e mesmo aos gregos e romanos. Bíblias, afrescos, vitrais, pinturas, baixos-relevos das catedrais e grupos escultóricos foram largamente utilizados pela Igreja Católica na evangelização. Como afirmam Briggs e Burke (2004, p.20), “[...] nas catedrais da Idade Média, as imagens esculpidas em madeira, pedra ou bronze e figurando em vitrais formavam um poderoso sistema de comunicação”. Dirigidas a uma massa de iletrados, as mensagens visuais “materializavam” principalmente passagens bíblicas, aproximando o homem do povo das manifestações divinas. Segundo Barbero (2003, p. 164),

A relação das classes populares com a imagem é muito distinta da sua relação com os textos escritos. Cifradas também, mas a partir de códigos de composição e de leitura “secundários”, as imagens foram desde a Idade Média o “livro dos pobres”, o texto em que as massas aprenderam uma história e uma visão do mundo imaginadas em chave cristã.

Além de sua característica divina, as imagens discorriam também sobre o conhecimento acumulado na época, pois a arte tinha um caráter didático.

As pessoas aprendiam com as imagens ‘tudo o que era necessário saber – a história do mundo desde a criação, os dogmas da religião, os exemplos dos santos, a hierarquia das virtudes, o âmbito das ciências, arte e ofícios: tudo era ensinado pelas janelas das igrejas ou pelas estátuas dos pórticos’. (BRIGGS; BURKE, 2004, p. 19).

Antes do desenvolvimento da tipografia a produção de livros era realizada pelos monges copistas que, encerrados em suas clausuras, passavam os dias na árdua tarefa de manuscruver obras religiosas e sacras. Essa ocupação nos monastérios da Idade Média era considerada um exercício espiritual utilizado no aprimoramento das virtudes e incluía-se entre os principais deveres dos monges. Durante a Idade Média, o livro era praticamente uma exclusividade da Igreja e todas as grandes abadias possuíam um

scriptorium onde eram confeccionados os manuscritos, desde a preparação do pergaminho até as ilustrações – fundamentais tanto como elemento decorativo como para representar graficamente os textos. Esses livros eram confeccionados como verdadeiras obras de arte: as ilustrações, assim como as encadernações, eram executadas por artistas.

Outro meio de comunicação dessa época foi a narrativa em tiras seqüenciais, histórias narradas com imagens, a ancestral da história em quadrinhos do século XX.

A narrativa visual em que o leitor ‘lê’ os episódios normalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo já era conhecida na Idade Média, mas sua importância cresceu com o surgimento da xilogravura, no Renascimento. Produziam-se xilogravuras em longas tiras para registrar certos eventos, como o percurso de procissões nas ruas. Essas tiras, equivalentes aos rolos medievais, davam aos leitores a impressão de ver a procissão passar. (BRIGGS; BURKE, 2004, p. 49).

Além da produção manuscrita, a reprodução de livros e outras peças gráficas contava com a técnica da xilogravura. Para cada página impressa havia uma correspondente matriz entalhada em madeira. Isso permitia a reprodução seriada que guardava semelhança visual e de conteúdo entre os exemplares. Assim, anteriormente a Gutenberg, muitas obras foram reproduzidas em papel por meio da técnica da xilogravura. Como afirma McLuhan (1969, p. 183), talvez

[...] a forma mais popular desta impressão de textos e imagens tenha sido a *Bíblia Pauperum*, a Bíblia dos Pobres. Estes impressores xilográficos precederam os impressores tipográficos, embora não se possa precisar de quanto tempo, porque essas publicações baratas e populares, desprezadas pelos eruditos, não foram preservadas como não o são os ‘gibis’ de hoje.

As culturas do texto manuscrito e do xilogravado criaram as bases para o desenvolvimento da palavra impressa. Séculos antes “[...] de Gutenberg preparar seus primeiros tipos, uma combinação de pequenas técnicas nos *scriptoria* dos mosteiros do século XII criou o texto visível em que uma evolução completa de estilo de vida e imagens da cultura escrita encontrou seu espelho adequado”. (ILLICH, 1995, p. 50).

O advento do sistema de impressão tipográfico – por volta de 1450 – e a conseqüente possibilidade de reprodução massiva de uma mesma matriz propiciaram a prevalência da produção mecanizada de livros sobre a reprodução xilográfica ou manuscrita. Isso repercutiu o discurso da Igreja, levando-o a um maior número de pessoas, mesmo que uma elite letrada. Esse fato, porém, não eliminou a produção artesanal do livro manuscrito, pois, como afirmam Briggs e Burke (2004, p. 17), “[...] com o surgimento das publicações, os manuscritos continuaram sendo importantes assim como o livro e o rádio na idade da televisão”. Aos iletrados restava oferecer a representação do livro, sua imagem, pois essa sim podia ser facilmente compreendida, cabendo ao observador reconhecer apenas o seu conteúdo simbólico.

Uma representação do Juízo Final surgia no tímpano acima da entrada principal da igreja. Ali estava representado Cristo, entronado como juiz, entre o portal do Paraíso e as goelas do Inferno, com um anjo segurando o livro da vida, aberto na página correspondente à pobre alma do julgado. Mesmo os camponeses mais rústicos e as faxineiras mais humildes não mais podiam passar pelos portais da igreja sem saber que seus nomes e ações apareciam no texto do livro celestial. Deus, como o senhor das terras, consulta o registro escrito de um passado que, na comunidade, havia sido generosamente olvidado (ILLICH, 1995, p. 46).

Cabe destacar que a utilização da imagem como meio de transmissão de informações e mesmo como veículo de persuasão não foi privilégio da Igreja Católica medieval, pois gregos e romanos já as utilizavam, particularmente sob a forma de estátuas. A arte oficial dos romanos “[...] influenciou a iconografia dos primórdios da igreja católica (sic): a imagem de Cristo ‘em sua majestade’, por exemplo, era uma adaptação da imagem do imperador”. (BRIGGS; BURKE, 2004, p. 19).

A reprodução tipográfica do texto em caracteres estáveis e uniformes – o desenho dos tipos e a diagramação em colunas – passou a ser acompanhada de ilustrações de formas simples a traço, ou seja, sem nuances de claro/escuro. Essa limitação na representação do desenho decorreu da técnica de reprodução que ainda não permitia texturas sofisticadas. As matrizes para as figuras eram entalhadas em pranchas

de madeira – xilogravura – como as do atual cordel. Se o texto era acessível a poucos, a imagem não, pois sua intelecção prescinde do domínio da leitura e da escrita. Como a fonte inicial de produção era a Igreja, é razoável supor que as imagens estivessem impregnadas de “divindade”: “[...] o mundo que apresenta a iconografia é muito mais estranho, exterior e distante do mundo popular que o que recolhem e difundem os relatos escritos”. (BARBERO, 2003, p. 164). Ou seja, as imagens tinham um caráter mágico pelo mundo que representavam, o das divindades, distante do cotidiano do povo.

Por volta de meados do século XV, “as técnicas de impressão se espalharam rapidamente e imprensas foram estabelecidas nos principais centros comerciais da Europa. Esse fato se constitui no alvorecer da era da comunicação de massa”. (THOMPSON, 2002, p. 231). A produção massiva possibilitada pela reprodução tipográfica ampliou o alcance dos livros, guardou uma característica comum aos manuscritos – o predomínio da escrita – e lançou as bases da cultura ocidental que “[...] privilegiou um tempo linear, submetendo progressivamente o gesto à palavra e a escrita à voz [...]. Nosso fonocentrismo submete uma boa parte de nossas faculdades de conhecer a essa linearidade temporal”. (BOUGNOUX, 1994, p. 100). As imagens utilizadas eram muitas vezes toscas, possuíam caráter meramente ilustrativo e qualidade gráfica inferior às que adornavam os livros manuscritos. Isso, no entanto, não impediu o avanço do uso das imagens, pois “[...] no final do século XVI, os católicos leigos tinham um conjunto crescente de literatura espiritual *na qual o olho era dirigido pela exposição e pela ilustração*”. (DAVIS, 1998, p. 182, grifo do autor).

A partir do século XVII, a evolução tecnológica plasmada na substituição da xilogravura pelo uso da água forte, técnica que utiliza solução de ácido nítrico sobre pranchas de cobre, permitiu melhorar a resolução e a qualidade das imagens.

Paralelamente, surge a especialização de funções: o desenhista, o gravador e o impressor. **Os temas saem então do plano divino para o popular**, abrindo caminho para uma **iconografia que caricaturiza** as instituições e figuras eclesiásticas, introduzindo **a representação do espaço da vida cotidiana**. Pode-se dizer que os primeiros cento e vinte e cinco anos do advento da palavra impressa, particularmente na França, fortaleceram mais do que minaram a vitalidade da cultura popular:

[...] isto é, trouxeram contribuições tanto ao seu realismo quanto à riqueza de seus sonhos, tanto ao seu auto-respeito quanto à sua capacidade de criticar a si mesmos e aos outros. Isto porque eles não eram receptores passivos de um tipo novo de comunicação [...] e também ajudaram a dar forma a esses livros. (DAVIS, 1998, p. 184).

Por outro lado, “[...] a burguesia encontra **novas funções para as imagens** e uma especialmente **dirigida ao povo: educá-lo cívica, politicamente**”. (BARBERO, 2003, p. 167, grifo nosso). Como afirmam Briggs e Burke (2004, p.47), “a consciência política popular [...] foi estimulada pela difusão de impressos satíricos, especialmente nos séculos XVII e XVIII, na Inglaterra e na França revolucionária”.

A reprodutibilidade técnica difundiu e popularizou as imagens e evidenciou o distanciamento cada vez maior entre o popular e o erudito, o sagrado e o mundano. Enquanto a pintura de cavalete, ao romper com a forma-retábulo³, rechaça a representação das imagens como temporalidade seqüencial – um encadeamento narrativo – a iconografia popular vai desenvolvê-la e “[...] encontrará nas **tiras de quadrinhos** na imprensa seu ponto de chegada”. (BARBERO, 2003, p. 168, grifo nosso).

Na difusão e popularização das imagens destaca-se a cidade de Épinal, situada no noroeste francês, que desde 1660 até final do século XIX foi considerada como o

3 A pintura de cavalete tem como característica a portabilidade, possibilitando ao artista deslocar-se para qualquer ponto onde queira pintar. O retábulo, por outro lado, representa um grupo escultórico seqüencial aplicado geralmente a uma edificação.

maior centro produtor de imagens de seu tempo. A expressão “estampas de Épinal” surgiu “[...] da linguagem corrente para designar uma representação ingênua, reduzida a traços gerais e simplificados”. (MARNY, 1988, p. 49). Porém, o que vai estabelecer a fama da cidade é o lançamento no mercado de **narrativas em imagens seqüenciais**. Os Pellerin, estabelecidos em Épinal desde 1740, lançam em 1830 **um produto precursor das atuais HQ**: uma folha dividida em 16 ou 20 quadros ou vinhetas consecutivas, com texto sob cada uma delas, narrando uma história. Dirigido inicialmente **aos menores**, será utilizado para todos os tipos de narrativas, especialmente as que utilizam a caricatura.

Das histórias de Épinal a imagem popular migrou para a imprensa ilustrada dirigida ao público infantil – Petit Français Illustré, Journal dès Écoliers et dès Écolières e muitos outros – “[...] quando as crianças dispunham duma espantosa gama de jornais [...] onde recebiam muitos conselhos [...], mas também se iniciavam nos progressos da ciência”. (MARNY, 1988, p. 55). Porém, afirma Marny em seguida, as HQ “[...] nunca tiveram neles direito de cidadania”. Esse tipo de impresso, o jornal ilustrado, **inaugura a primeira etapa da cultura de massas**. (BARBERO, 2003).

2.1. Os quadrinhos vão ao paraíso

Entendemos que os quadrinhos, como as imagens populares em geral, nasceram atrelados ao imaginário do povo e refletiam, por meio dos temas abordados, a cultura cômica popular medieval. Segundo Bakhtin (1987, p. 12), “[...] a literatura cômica medieval desenvolveu-se durante todo um milênio e mais ainda [...] durante esse longo período, essa literatura sofreu, evidentemente, mudanças muito substanciais”. Esse desenvolvimento contínuo possibilitou o surgimento de gêneros diversos e variações estilísticas.

Quando a literatura, conforme as suas necessidades, recorre às camadas correspondentes (não literárias) da literatura popular, recorre obrigatoriamente aos gêneros do discurso através dos quais essas camadas se atualizaram. Trata-se, em sua maioria, de tipos pertencentes ao gênero falado-dialogado. (BAKHTIN, 1992, p. 286).

A literatura cômica medieval era tolerada em certa medida pela Igreja e, tal como acontecia com as imagens, satirizava e parodiava os elementos do culto e do dogma religiosos, autoridades eclesiásticas e oficiais. Devemos considerar ainda que o humor e a irreverência presentes nesse gênero narrativo encontram seu reflexo no carnaval. Originado na Antiguidade e persistente até hoje, nele as diferenças são abolidas e todos são espectadores e atores simultaneamente, os valores invertem-se e subvertem-se e as proibições e restrições da vida cotidiana são revogadas temporariamente.

Os homens, separados na vida por intransponíveis barreiras hierárquicas, entram em livre contato familiar na praça pública carnavalesca. Através dessa categoria do contato familiar, determina-se também o caráter especial da organização das ações de massas, determinando-se igualmente a livre gesticulação carnavalesca e o franco discurso carnavalesco. (BAKHTIN, 1981, p. 106).

Assim, o humor e a sátira, duas das principais características dos quadrinhos, parecem ter sua gênese na literatura cômica e satírica medieval, como podemos inferir também da observação de Marny avaliando a obra do francês Forton, criador dos “Pieds Nickelés”⁴. Ele cita a análise de Francis Lacassin qualificando o humor fortoniano de destrutivo, ao retomar a tradição dos escritos de François Rabelais⁵.

4 Les Pieds Nickelés, de Louis Forton, tira francesa surgida em 1908 e ainda em produção, aborda a vida imaginária e cotidiana de dois vagabundos cheios de expediente. Forton também é um dos primeiros autores, no mundo todo, a usar balões para encapsular as falas dos personagens e um dos inventores da narração seriada na tira de humor. (PATATI e BRAGA, 2006, p.25).

5 François Rabelais, pseudônimo de Alcofribas Nasier, nasceu em Chinon (1483) e faleceu em Paris (1553). Foi escritor e padre francês no período do Renascimento. Rabelais serviu-se da imaginação popular que herdara do espírito medieval, da estrutura narrativa das gestas, do estilo picaresco e da riqueza vocabular para versar alguns dos problemas mais decadentes do seu tempo, como a vivência religiosa, a administração da justiça ou a guerra justa. Pretendeu libertar as pessoas da superstição e das interpretações adulteradas que a Idade Média alimentara, não indo embora contra o Evangelho nem contra o valor divino. A obra de Rabelais constitui uma das mais originais manifestações da crença no homem nas suas capacidades, simbolizadas pelo gigantismo das personagens. Inimigo da Idade Média, ataca o

Com os seus Pieds Nickelés que se embriagam, fazem festas, falam calão e roubam o burguês e depois o ridicularizam, Luís Forton pretende mais chocar do que transformar. [...] Ao retomar uma tradição **rabelaisiana**, Forton inaugura, ou pelo menos cristaliza na produção francesa, aquilo que chamarei o cômico destrutivo, muito próximo do de Mack Sennet, o arremesso de bolos de creme e os pontapés nas nádegas. (Marny, 1988, p. 64, grifo nosso).

Observamos, a partir dos elementos históricos, que os quadrinhos têm a sua gênese nas imagens populares mundanas e na literatura cômica e satírica medieval. Patati e Braga (2006, p. 12) afirmam que “[...] ilustradores das mais diversas inclinações e categorias haviam amadurecido o desenho como forma de expressão para a reprodução em massa e para a reprodução seqüenciada, ao longo dos séculos anteriores”. A fusão desses elementos resulta na História em Quadrinhos como gênero híbrido e popular que passou a ser um dos produtos típicos da emergente cultura de massas.

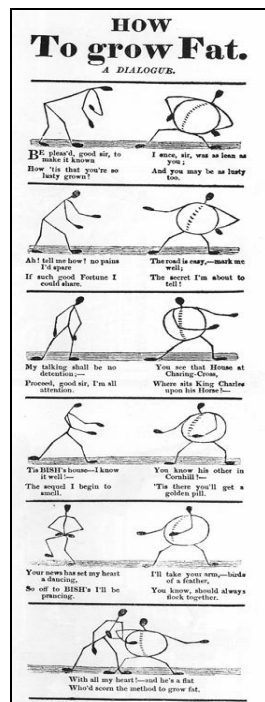
A cultura de massas não aparece de repente, como uma ruptura que permitia seu confronto com a cultura popular. O massivo foi gerado lentamente a partir do popular. Só um enorme estrabismo histórico e um potente etnocentrismo de classe que se nega a nomear o popular como cultura pôde ocultar essa relação, a ponto de não enxergar na cultura de massa senão um processo de vulgarização e decadência da cultura culta (BARBERO, 2003, p. 181).

Os quadrinhos inserem-se nos câmbios sociais que então ocorriam, considerando que evoluíram a partir da conjunção dos desdobramentos da literatura cômica medieval e das imagens satíricas mundanas e populares.

Essas modalidades de comunicação [...] só foram possíveis na medida em que a tecnologia materializou mudanças que, a partir da vida social, davam sentido a novas relações e novos usos. Estamos situando os meios no âmbito das mediações, isto é, num processo de transformação cultural que não se inicia e nem surge através deles, mas no qual passarão a desempenhar um papel importante a partir de um certo momento – os anos 20. (BARBERO 2003, p. 203).

gênio da cavalaria, a mania conquistadora, o espírito escolástico e, sobretudo o sistema de educação. Rabelais renegou as tradições, a escolástica, o pedantismo monacal, a rotina dogmática da Universidade de Paris. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_Rabelais - acessado em 14/02/2007)

Figura 1 – Vemos a utilização de figuras “palito”, desenhadas com linhas e pontos, desenho atípico do autor⁶. O desenho é de George Cruikshank (1792-1878). (VOGLER, 1979, p. 29)



Devemos considerar que os fenômenos relativos à mídia e às transformações dos gêneros, como o surgimento das Histórias em Quadrinhos, não são pontuais. Refletem acontecimentos anteriores que lhes serviram de ponto de partida e que, em um determinado momento histórico, condensaram-se e deram origem a um novo meio com uma linguagem própria. Como asseguram Briggs e Burke (2004, p. 14), “[...] alunos de comunicação, por exemplo, deveriam saber que alguns fenômenos da mídia são mais antigos do

que se imagina”. Nossa afirmação de que os quadrinhos são decorrentes das imagens populares mundanas e da literatura cômica medieval apóia-se nesse pressuposto, embora convencionalmente o momento da condensação desses elementos formadores de uma nova linguagem seja apontado na publicação do “Yellow Kid”, em 1894, nos EUA. Se as séries televisivas copiam o modelo das novelas radiofônicas, o mesmo fenômeno pode ser encontrado nos quadrinhos.

Algumas das convenções das histórias em quadrinhos do século XX seguem uma convenção visual ainda mais antiga. Os balões com falas podem ser encontrados em publicações do século XVIII, que, por sua vez, são uma adaptação dos textos em forma de rolo que saíam da boca da Virgem e outras figuras da arte religiosa medieval. (BRIGGS e BURKE, p. 14, 2004).

Briggs e Burke (2004, p. 14) foram ao extremo de enxergar na obra “O milagre de São Marcos”, de Tintoretto (1518-94), o santo “[...] como o Super-Homem das

⁶ How to grow fat – Here we see the use of sticks figures; design constructed of dots and lines, as the artist called them, are not typical of this work. (Nota explicativa em VOGLER, 1979, p. 136)

revistas em quadrinhos, com 400 anos de antecedência, mergulhando de cabeça do Céu para resgatar um cristão cativo”.

As HQ, embora tenham sido constituídas durante um longo período, ganharam visibilidade e consolidação nos EUA do final do século XIX, principalmente pela disputa travada entre dois magnatas da imprensa: Pulitzer e Hearst. Nesse período, emergiu a segunda geração da *penny press*, designada por ALVAREZ (1992) como a segunda geração da imprensa popular. Conforme o nome indica, os jornais tornaram-se economicamente acessíveis à maioria da população americana: custavam apenas

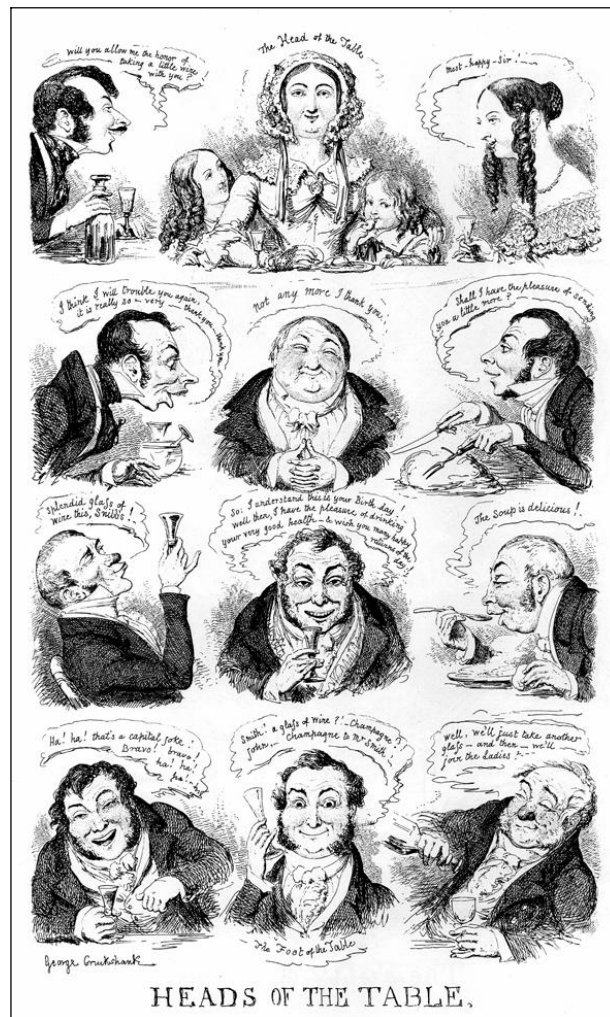


Figura 2 – A composição mostra participantes de um jantar dialogando. As falas estão inseridas nos balões. O desenho é de George Cruikshank (1792-1878). (VOGLER, 1979, p. 201)

um *penny*. Na disputa pela hegemonia no nascente mercado de comunicação as mais diversas estratégias foram empregadas. O *fait divers*⁷ e a criação e deturpação de fatos e acontecimentos foram alguns deles, ligados mais diretamente à produção da notícia

⁷ O termo francês *fait divers*, introduzido por Roland Barthes na obra *Essais Critiques*, de 1964, significa fatos diversos, indicando a cobertura jornalística de escândalos, curiosidades e bizarrices, e caracteriza-se como sinônimo da imprensa popular e sensacionalista.

jornalística. Nesse sentido, o caso de Cuba é emblemático. Entre 1823 e 1895, a ilha foi sacudida por uma série de revoltas populares contra o domínio espanhol. Antes da virada do século, as novas gerações de norte-americanos que haviam batalhado em uma sangrenta guerra civil interna viram no episódio cubano uma razão para combater um inimigo comum: isso poderia unificar o país e afastar a então potência espanhola das proximidades. Embora o governo relutasse em entrar na disputa, buscando eliminar o regime ditatorial instalado em Cuba pela via diplomática, “[...] o que Hearst e os demais *publishers* fizeram foi colocarem-se à frente de um clima de opinião que fora forjado anos antes por atores dos mais diversos tipos e que demandavam a liberdade de Cuba.” (WAINBERG, 1997, p. 108). Assim, a imprensa norte-americana foi determinante no incitamento dos ânimos, e o sensacionalismo teve papel decisivo:

[...] constituiu-se, portanto, estratégia pedagógica que ensinou os chegados de além-mar dos assuntos públicos do novo país [...] e seria a marca registrada dos primeiros 20 anos da vida empresarial de Hearst quando se torna porta-voz de causas populares. (WAINBERG, 1997, p. 111).

Se Hearst abusava do sensacionalismo, Pulitzer, seu concorrente mais próximo, respondia utilizando a mesma estratégia.

Outra das principais inovações de Pulitzer registrou-se no domínio dos conteúdos. Ele deu atenção aos escândalos, ao combate à corrupção e ao compadrio e **estimulou a abordagem das histórias pelo ângulo do interesse humano e a publicação de ilustrações**. Essa política editorial contribuiu para aumentar a conexão entre os interesses dos leitores e do jornal, alicerçada ainda na autopromoção constante e na realização de campanhas sensacionalistas e de ações de assistência social. (ÁLVAREZ, 1992, p. 53-55, grifo nosso).

Como a grande maioria dos “chegados de além-mar” – imigrantes de várias partes do mundo – não dominava a língua inglesa, as ilustrações tiveram um papel crucial na popularização das publicações, pois, como a Igreja durante a Idade Média, os editores vislumbraram na imagem uma linguagem “universal” acessível a todos.

A disputa acirrada por fatias do crescente mercado jornalístico estimulou a corrida para atrair às redações os profissionais mais talentosos e afinados com o gosto popular por material de conteúdo bizarro e de forte apelo emocional. Hearst, num golpe ousado sustentado por salários imbatíveis, contrata os melhores profissionais do World, propriedade do concorrente Pulitzer. Dentre esses se destaca Richard Felton Outcault, que criara “[...] a irreverente figura de um garoto careca, vestido com uma camisola de dormir e que aparecia numa inovadora linguagem de imagens em seqüência e com o diálogo incluso em balões⁸. Surgia a história em quadrinhos.” (WAINBEG, 1997, p. 112). Apesar da narrativa em seqüência ter sido detectada em vários períodos históricos, como vimos, segundo Bibe-Luyten (1985, p. 16-18), “[...] os pesquisadores, porém, convencionaram tomar como marco inicial para uma história das HQ o aparecimento, em 1894, do Yellow Kid, criação do norte-americano Richard F. Outcault para o New York World, jornal sensacionalista de propriedade de Joseph Pulitzer.”

⁸ Devemos destacar que inicialmente nas histórias do Yellow Kid os textos eram inscritos onde houvesse espaço, mesmo sobre o camisolão típico do personagem, e não apenas nos balões.



Figura 3: Primeiros quadrinhos do Yellow Kid. (PATATI; BRAGA, 2006, p. 14).

O personagem, vestido com um camisolão que estampava o texto das histórias, encarnava as críticas e as sátiras do autor dirigidas à cidade e ao país. Suas aventuras eram veiculadas sempre aos domingos no jornal de Pulitzer. O nome Yellow Kid deve-se a um teste de cor nas oficinas do jornal, quando o amarelo foi aplicado ao camisolão. Esse fato gerou ainda o termo *Yellow Journalism*⁹ para designar o gênero de jornalismo que alavancou os negócios de Hearst e Pulitzer: o sensacionalista. Os quadrinhos tiveram participação expressiva na consolidação dos empreendimentos jornalísticos desses dois magnatas da comunicação, o que ocorreria também no Brasil na disputa pela

⁹ No Brasil a imprensa sensacionalista ficou conhecida como imprensa marrom.

hegemonia no mercado nacional entre Adolfo Aizen e Roberto Marinho, como veremos. Diante desse quadro de disputa acirrada por mercados os produtores de Histórias em Quadrinhos valeram-se, como o jornalismo em geral, de temas sensacionalistas e populares. Assim, o “[...] acesso do público ao trabalho a ao imaginário destes autores [de quadrinhos] foi mediado pelo aparato industrial de imprensa”. (PATATI e BRAGA, 2006, p. 19). A expansão do jornalismo sensacionalista foi acompanhada inicialmente de relativa complacência para com as regras e normas de conduta, e mesmo as questões éticas figuravam em segundo plano, pois “[...] o território que se começava a explorar ainda era vastamente virgem e não havia normas ou diretrizes editoriais claramente enunciadas ou elaboradas”. (PATATI e BRAGA, 2006, p.19). Essa situação desencadearia posteriormente inúmeras tentativas de censura como reação aos excessos.

A partir dessa disputa as Histórias em Quadrinhos receberiam um forte impulso rumo à popularização transformando-se em um típico produto de consumo de massa. A veiculação em jornais diários voltados para o público adulto e a crescente guerra pelos leitores ampliaram seu alcance, limitado anteriormente por serem apresentadas apenas em livros ou álbuns, distantes do poder de compra da maioria da população.

Na França a popularização dos quadrinhos ocorreu principalmente por meio das revistas infantis. Em um período anterior – entre 1870 e 1914 – os quadrinhos, ou algo próximo a esse gênero, eram veiculados em jornais de baixa tiragem dirigidos aos jovens burgueses, sendo que “[...] a escolha das narrativas, o estilo, o ambiente de ação e o preço condenaram estes jornais a só atingirem um público restrito.” (MARNY, 1988, p. 41). É interessante observar que entre os colaboradores desses jornais encontramos nomes como os de Júlio Verne e Dickens, e ilustradores como Gustave Doré. Com títulos entre o educativo e o recreativo – como o *Lê Magasin d’Éducation et de Récréation* – refletem alguma intencionalidade pedagógica, porém restritos à

veiculação de literatura infantil. Paralelamente, desenvolvia-se um novo formato de publicação, o jornal infantil, em busca de um público mais amplo e popular, reduzindo os custos pela produção em escala.

Para amortizar o capital, tem de se atingir um público muito disperso, portanto visar-se-á o popular. **É a época em que a instrução laica, gratuita e obrigatória**, abre bruscamente aos editores um campo virgem, ávido de leitura, mas de fácil leitura, **acompanhada de ilustrações**, visto que aos doze anos se deixa a escola. **Um público de ouro para a história aos quadrinhos**. (MARNY, 1988, p. 41, grifo nosso).

O forte apelo popular e sua veiculação em jornais de caráter sensacionalista popularizaram os quadrinhos, mas geraram-lhes fama de produto nocivo e pernicioso. O sensacionalismo

[...] faria o próprio Arthur Brisbane, que se tornara, como referido, um dos mais próximos colaboradores de Hearst, a censurar (sic) o exemplar do Journal que lhe chegava todas as manhãs em sua residência, a fim de não ferir o gosto de sua própria família. (WAINBERG, 1997, p. 111)

Embora os quadrinhos fossem cada vez mais populares entre as crianças, não se cogitava utilizá-los como recurso pedagógico na escola, ao contrário das ilustrações que acompanhavam os textos didáticos, sempre vistas como um poderoso recurso coadjuvante do texto escrito. Segundo Benjamin (1996, p. 237), “[...] ao lado da cartilha e do catecismo, na origem do livro infantil está a enciclopédia ilustrada, o dicionário ilustrado”.

2.2. Os quadrinhos em um novo cenário

Ao fim da II Grande Guerra a produção de HQ passava por dificuldades nos EUA. A falta de papel, os reflexos psicológicos da guerra sobre a população, a queda da qualidade gráfica das histórias, entre outros fatores, levou a uma retração do mercado. Não bastasse isso, foi lançado o livro de Frederic Werthan, “A Sedução dos Inocentes”, onde o autor procura demonstrar que os males do mundo advinham dos quadrinhos e que estes eram uma influência perniciosa para as crianças.

Em 1954, um psicólogo alemão que não tinha mais o que fazer, chamado Frederic Wertham (nunca esqueça o nome do cara), lançou um livro chamado ‘Seduction of the Innocent’ (Sedução dos Inocentes). Até aí, você pergunta : ‘E daí?’

Simples: este livro dizia, com todas as letras, que os quadrinhos eram uma das maiores fontes de delinqüência infantil e juvenil. Trocando em miúdos, o sujeito afirmava que se você lesse uma história do Spawn dando porrada pra cacete e matando um criminoso com suas correntes, possivelmente você ia pegar a corrente da tua bicicleta e matar o teu irmão pentelho! Ah, tenha dó, meu! Só faz isso quem já nasceu com tendência pra ser pirado, ou pira no meio do caminho, tipo o tal do Chico Pereira, o Fanboy... digo, o Motoboy! Não dá pra generalizar, catso!

E a repercussão do livro do cara foi impressionante: várias comissões pela moral e bons costumes começaram a ler gibis de tudo quanto era tipo, e qualquer sinal de sangue, porrada, ou até um perninha de fora ou um decote mais ousado...toma fazer fogueira com as revistas! É, tá pensando, queimaram muito gibi em praça pública! Tinha até gibi acusado de ser comunista (aliás, naquela época todo mundo era acusado de ser comunista)!

Mas o problema é que os caras viam muita coisa onde não tinha, e aí quem dançava era o pessoal das editoras. As que publicavam revistas de terror, então... Quer um exemplo? Olha só as duas imagens abaixo:

Parece uma cena normal, você não acha?



Mas olha só o que eles iam enxergar como imoral.



(CID, E1 - <http://aarca.uol.com.br>)

Diante disso, cabe afirmar: “[...] é impossível indicar com precisão quantas imagens contém uma imagen (retirem de uma tela clássica alguns centímetros quadrados de pintura, ampliem e hão de obter uma tela ‘moderna’).” (BOUGNOUX, 1994, p. 73).

Em 1940, E. H. Gombrich e E. Kris escreveram, em sua monografia “*Caricaturé*”, citada por Vogler, o seguinte:

A arte cômica é, e sempre foi, classificada como inferior. Mas as razões para essa baixa avaliação variam: às vezes foram menosprezadas pela insuficiência de conteúdo; ou consideradas incompatíveis com a sensibilidade e dignidade adequadas a um artista; hoje em dia é desacreditada por não apresentar conteúdo algum, porque a descrição necessária para ordenar uma história é muito inferior à da verdadeira expressão artística. (VOGLER, 1979, p. vii, tradução nossa)¹⁰.

Curiosamente, o mesmo Gombrich encerra sua obra “A História da Arte”, com 506 páginas e abordando a história da arte desde as pinturas rupestres, ilustrando-a com o cartum abaixo.

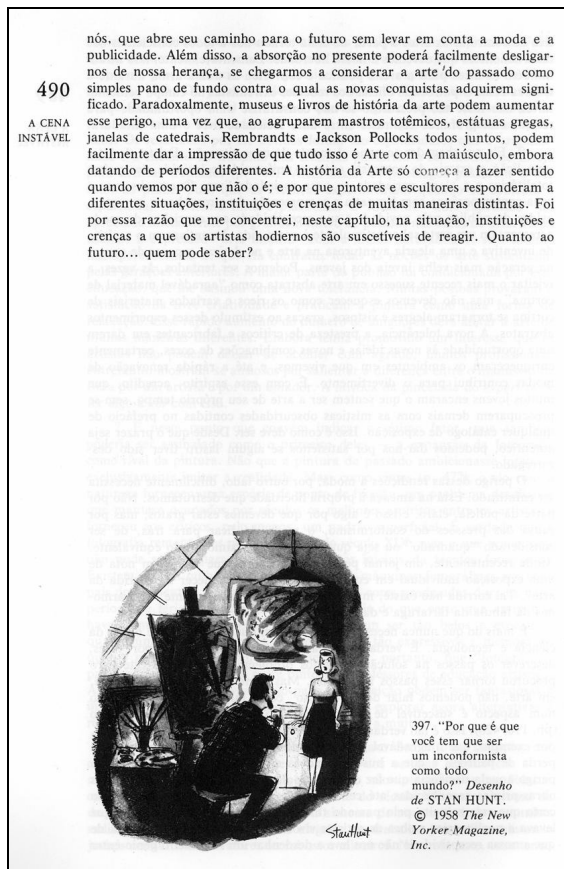


Figura 4: Página 509. (GOMBRICH, 1979, p. 509).

Talvez como reação às críticas, os quadrinhos mais politizados ou de cunho social, com uma visão reflexiva sobre a realidade, ganharam força. Desse período podemos destacar Pogo, de Walt Kelly, antigo desenhista dos Estúdios Disney, com suas personagens com rosto humano e corpo de animal. Porém, quem revolucionou a HQ dos anos 50 foi efetivamente Charles Schulz, o criador de Peanuts, ou Turma do Charlie Brown, como é

¹⁰ Comic art is, and always has been, ranked as inferior. But the reasons for this low valuation have varied: sometimes was reproached for lack of content; sometimes its was considered incompatible with the “grand manner” proper to the dignity of an artist; to-day it is reproached for having any content at all, because a picture wich tells a story is thought to be inferior to one which embodies the true artist’s “pure vision.” (VOGLER, 1979, p. vii).

conhecido no Brasil. Uma turma de crianças com um cãozinho – Snoopy – questiona o mundo de uma forma que poucos adultos o fazem. Talvez ao seu modo, Schulz queria que a geração nascida no pós-guerra refletisse mais sobre o mundo, procurando torná-lo um lugar menos violento e hostil. Os anos 50 ficaram conhecidos como a década dos quadrinhos pensantes, quando os temas infantilóides ou irrealistas deram lugar a outros de caráter reflexivo.

Os quadrinhos do pós-guerra passaram a refletir uma visão mais crítica dos quadrinistas sobre o mundo. As transformações, tanto no conteúdo das histórias como na linguagem, relacionavam-se aos câmbios sociais, econômicos e políticos. E o mundo continuava mudando.

No início da década de 1960 intelectuais europeus, dentre eles Umberto Eco, deram início a estudos do que se convencionou chamar de Comunicação de Massa. Nesse contexto os quadrinhos foram analisados como um importante produto de comunicação, o que aprofundou as reflexões, gerou-lhes um novo status e uma reputação positiva. É interessante observar que esses estudos contrapunham-se a o que até então as teorias iniciais sobre a Comunicação afirmavam, corroborando o senso comum: **os meios são determinantes frente aos leitores ou espectadores e esses não têm como se opor aos seus efeitos manipulativos**. Dentre as acusações elencadas por Eco e dirigidas à Cultura de Massa pelos intelectuais ditos apocalípticos¹¹ destacamos as seguintes:

- Os *mass media* dirigem-se a um público heterogêneo, e especificam-se segundo “médias de gosto” evitando soluções originais;
- Difundida por todo o globo, essa cultura homogênea destrói as características culturais próprias de cada grupo étnico;

11 Os apocalípticos criticavam enfaticamente a cultura de massa, enquanto os integrados procuravam relativizar seus impactos na sociedade.

- Os *mass media* tendem a secundar o gosto existente, sem promover renovações da sensibilidade;
- Os *mass media* tendem a provocar emoções intensas e não mediatas; em outros termos, ao invés de simbolizarem uma emoção, de representá-la, provocam-na; ao invés de a sugerirem, entregam-na já confeccionada;
- Mesmo quando difundem os produtos da cultura superior, difundem-nos nivelados e “condenados” a fim de não provocarem nenhum esforço por parte do fruidor;
- Feitos para o entretenimento e o lazer, são estudados para empenharem unicamente o nível superficial da nossa atenção;
- Os *mass media* tendem a impor símbolos e mitos de fácil universalidade, criando “tipos” prontamente reconhecíveis e por isso reduzem ao mínimo a individualidade e o caráter concreto não só de nossas experiências como de nossas imagens, através das quais devíamos realizar nossas experiências. (ECO, s.d, p. 40-41)

Do grupo dos integrados, os defensores da Cultura de Massa – embora um grupo heterogêneo, indo do entusiasmo otimista ao criticismo próximo ao dos apocalípticos – apontamos alguns valores contrapostos aos dos apocalípticos:

A cultura de massa não é típica de um regime capitalista. Nasce de uma sociedade em que toda a massa de cidadãos se vê participando, com direitos iguais, da vida pública, dos consumos, da fruição das comunicações; nasce inevitavelmente em qualquer sociedade industrial. Toda vez que um grupo de poder, uma associação livre [...] se vê na contingência de comunicar-se com a totalidade dos cidadãos de um país, prescindindo dos vários níveis intelectuais, tem que recorrer aos modos de comunicação de massa, e sofre as regras inevitáveis de “adequação à média”. A cultura de massa é própria de uma democracia popular como a China de Mao, onde as grandes polêmicas políticas se desenvolvem por meio de cartazes de estórias em quadrinhos; A cultura de massa de maneira alguma tomou o lugar de uma fantasmática cultura superior; simplesmente se difundiu junto a massa enormes que, tempo atrás, não tinham acesso aos bens de cultura; (ECO, s.d, p. 40-41).

Dentre as teorias iniciais sobre Comunicação, a Teoria Matemática, formulada por Shannon e seus colaboradores, caracteriza-se pelo entendimento da comunicação como uma relação mecânica, um processo de transmissão de uma mensagem através de um canal a um determinado destinatário. Logo, o objeto de estudo é o meio, a transmissão da mensagem através de um canal mecânico, sendo seu objetivo mensurar a quantidade de informação passível de transmissão evitando-se ao máximo a ocorrência

de ruídos, as distorções no processo. O modelo é previsível e linear, não considerando a inserção social no processo de comunicação. É importante observar que os ruídos não se aplicam apenas à mídia, mas também às condições do emissor e do receptor e do meio físico onde ocorre a comunicação. Do emissor podemos entender como ruídos a escassez de legibilidade, os defeitos de vocalização, a rapidez na pronúncia ou o baixo tom de voz. Do receptor a falta de atenção, as deficiências visuais ou auditivas; e do meio físico a temperatura do ambiente, a acústica inadequada, os elementos estranhos ao ambiente, etc. (CABERO, 2001). Ou seja, questões puramente físicas e mecânicas encontram-se na base dessa teoria, embora Weaver, colaborador de Shannon, tenha declarado anos mais tarde (1959) que os estudos e análises da comunicação haviam esclarecido pontos obscuros desse campo. Assim, essa clarividência proporcionou as condições para estabelecer, pela primeira vez, uma teoria real do significado, e examinar um dos aspectos mais importantes e difíceis da questão do sentido: a influência do contexto. (JAKOBSON, 1970).

A Teoria Hipodérmica ou da Bala Mágica, diferentemente da anterior, busca concentrar suas atenções no indivíduo e não mais nos meios. O que importa é entender os efeitos causados pelos meios de comunicação nos indivíduos. Baseia-se nas teorias da sociedade de massa – que viam a sociedade industrial como um aglomerado de indivíduos isolados física e psicologicamente, na qual as relações interpessoais perdem sua importância – e nas teorias behavioristas - que percebem a ação humana como uma resposta a um estímulo externo. Entende que esse processo de isolamento e enfraquecimento inicia-se nos meios de comunicação e atinge os indivíduos provocando determinados efeitos. Ou seja, os meios são onipotentes e a causa única observável dos efeitos provocados nos indivíduos, que são percebidos como manipuláveis, indiferenciados e passivos, expostos e sem proteção à ação dos meios. Aplicado à

educação, o pressuposto behaviorista indica uma receita clara e objetiva, uma prescrição de conteúdos e ações programadas que levariam o aluno ao aprendizado, pois não haveria possibilidade de evitar o prescrito face à determinação da mídia utilizada. Logo, todo o cuidado se faz necessário no trabalho com os meios no sistema escolar. (CABERO, 2001).

Em este paradigma la relación se establece entre el médio y el receptor, obviando todas las posibles influencias mediacionales que pueden entrar en interacción em el contexto psicosocial y comunicativo concreto, planteamiento que también es transferido al terreno educativo. (CABERO, 2001, p. 87).

Em 1948, Lasswell formula a teoria que viria a se tornar paradigmática nos estudos de comunicação. Ao entendê-la como um processo amplo e não restrito apenas ao meio, como a Teoria Matemática, ou pelo viés dos efeitos, como a Teoria Hipodérmica, introduz a possibilidade de estudar a comunicação por diferentes pontos de vista. Com a questão base – quem, diz o que, em que canal, para quem e com qual efeito? – Lasswell indica a possibilidade de decomposição do processo comunicacional em partes, de modo que a cada pergunta corresponda uma análise, respectivamente: emissor, mensagem, meio, audiência e efeito. Porém, para McQuail e Windahl, citados por Cabero, esse modelo apresenta uma série de limitações:

- a) O emissor quer sempre influenciar o receptor e omite a possibilidade de *feedback*;
- b) O processo de comunicação desenvolve-se num vazio, um estado puro e sem interferências, pré-configurado e determinado pela preponderância do emissor;
- c) O emissor é visto como elemento ativo do processo, enquanto ao receptor cabe apenas o papel de passividade e não interferência. (CABERO, 2001, p. 199).

Em 1955, Katz e Lazarsfeld formulam a teoria dos Dois Estágios (*Two Steps*), na qual o processo de comunicação se dá num fluxo de dois níveis. No primeiro momento, os meios influenciam os formadores de opinião, pessoas destacadas em seus grupos de relacionamento. Posteriormente, estes influenciam as demais pessoas do seu círculo de

relações por meio da comunicação interpessoal. A partir dessa teoria, os estudos de comunicação de massa incluíram em suas especulações o contexto social dos indivíduos. Os estudos indicaram que os meios não têm influência direta, linear e de curto prazo sobre os receptores, mas agem inicialmente sobre os formadores de opinião, que, posteriormente, desempenham o papel de estruturadores e re-estruturadores das informações junto ao seu círculo social. Os estudos de Katz e Lazarsfeld indicam alguns pressupostos importantes para a utilização das mídias na educação: a) as pessoas não estão isoladas socialmente, mas formam grupos em interação com outros grupos sociais; b) as reações às mídias não acontecem individualmente, mas na interação com indivíduos que fazem parte do meio social próximo; c) dentro da trama social alguns indivíduos são mais ativos na recepção das mensagens, sendo que outros estão submetidos às injunções dos primeiros. (CABERO, 2001).

Vimos que os estudos de comunicação de massa pressupunham terem os meios forte componente manipulativo. Diante disso, os receptores tinham pouco ou nada a fazer além da submissão passiva. No entanto, para Schramm, um dos grandes teóricos norte-americanos da comunicação, esse é um processo determinado basicamente pelo compartilhamento, o estabelecimento de relações entre as pessoas, e que para isso é necessária a existência de pelo menos três elementos: a fonte, a mensagem e o destino.

Um elemento significativo para que se pueda desarrollar la comunicación es que exista una sintonía entre o comunicador y el receptor. Esta sintonía vendrá también determinada por el campo de la experiencia que posean receptor y emisor, campo de la experiencia que conforme sea más amplio facilitará el desarrollo del proceso comunicativo. (CABERO, 2001, p. 205).

Ou seja, na comunicação passa-se a considerar as condições tanto do emissor quanto do receptor, o campo experiencial comum, de modo que a relação comunicacional possa desenvolver-se a contento, o que definirá a profundidade das questões abordadas e o grau de diversidade dos temas tratados. Para Schramm, o

processo comunicacional não é unidirecional, **mas bidirecional com a alternância dos sujeitos durante o processo**. Além disso, acredita não haver na comunicação **apenas uma mensagem emitida, mas grupos de mensagens que podem ser de origem verbal ou não-verbal, sendo que o receptor decodifica-as globalmente diante da possibilidade de que distintos sistemas semióticos emitam referências distintas**. Segundo Cabero (2001, p.206), “[...] este campo experiencial puede ser determinante para propiciar que el modelo se convierta em proceso de comunicación y supere um mero proceso informativo.”

Nas propostas de Schramm, encontramos conclusões que devem ser evidenciadas e que são relevantes para o nosso trabalho com as Histórias em Quadrinhos. Primeiramente, a constatação de que os meios não têm os mesmos efeitos e repercussões sobre os indivíduos; ou seja, **a interação que se estabelece com os meios de comunicação é diferente em função do meio de comunicação utilizado**. Em segundo lugar, podemos dizer que **as características singulares do meio – a sua linguagem e sua gramática – determinam efeitos específicos na comunicação**. Assim, o tamanho de um título em uma página impressa, a velocidade de mudança de planos em um vídeo e o enquadramento de um personagem no requadro de uma HQ, por exemplo, determinam efeitos diferenciados sobre o receptor. A utilização dos componentes gramaticais das diversas linguagens dos meios – verbais e não verbais – configuram a percepção que temos deles. Em terceiro, a afirmação de que o processo comunicacional **não é unidirecional, mas bidirecional com a alternância dos sujeitos durante o processo**. Finalmente, devemos considerar **que o receptor ‘decodifica’ globalmente diante da possibilidade de que distintos sistemas semióticos emitam referências distintas**. (CABERO, 2001).

Esses pontos são de extrema importância para o trabalho pedagógico com os meios, particularmente com as Histórias em Quadrinhos. A multimodalidade semiótica que a maioria deles apresenta exige uma nova disposição dos conteúdos a serem apreendidos e uma nova postura do professor. Perceber como se articulam as diferentes linguagens em uma determinada mídia potencializa os resultados da aprendizagem, pois cada uma contribui de maneira diferente para a percepção do mundo.

Dos estudos iniciais de Comunicação, que entendiam a relação emissor-receptor como vertical, cabendo ao receptor o papel passivo de assimilador de mensagens independentemente de sua idiosincrasia, passou-se para a percepção da comunicação como uma relação horizontal entre indivíduos íntegros, contextualizados e capazes de interferir e transformar as mensagens dos meios, **momento em que o emissor e o receptor encontram-se no mesmo nível pela alternância das falas.**

Diante dos resultados dessas pesquisas, o entendimento das Histórias em Quadrinhos como prejudiciais aos jovens foi amenizado. Além disso, foram gradativamente incorporadas a outros espaços nos meios de comunicação, na publicidade comercial e mesmo nas Artes.

Em 1963, o fenômeno que foi facilmente empacotado e etiquetado como Pop Art fazia sua aparição. Teve seus centros em Londres e Nova York, e reuniu aqueles artistas que, durante vários anos, tinham sido fascinados pela idéia de **re-processar imagens populares**. No começo, pareceu existir um elemento de provocação calculada em seus trabalhos, com o propósito de subverter os valores predominantes nas belas-artes e fornecer uma alternativa radical. Entretanto, a adoção por Wandy Warhol de latas de sopa Campbell como matéria para uma natureza-morta, e a adaptação por Roy Lichtenstein das técnicas e situações das **histórias em quadrinhos**, nasceram menos de um desejo de escandalizar do que do anseio de explorar o potencial formal da petulante arte gráfica comercial. (READ, 1985, p. 294, grifo nosso).



Figura 5: Embalagem contemporânea de pasta dental.

Na Europa, a Pop Art não tinha a mesma intensidade do que se fazia nos EUA, mas teria começado antes:

Sua origem pode ser localizada na década de 1940 e na paixão do escultor escocês Eduardo Paolozzi pelas imagens das revistas populares das histórias em quadrinhos e ficção científica. Em 1957, Richard Hamilton enumerou igualmente **as qualidades das imagens existentes nos meios de comunicação de massa** – a que se deu o nome de Pop – como sendo popular (destinada a um público de massa), transitória (solução em curto prazo), consumível (facilmente esquecida), produzida em massa, jovem (dirigida à mocidade), em escala empresarial, de baixo custo, humorística, sexy, artilosa e glamurosa. (READ, 1985, p.288, grifo nosso).

É interessante notar como certas características da Pop Art também faziam parte da produção de HQ surgidas pós-1960. A Pop Art trabalhava com **elementos corriqueiros, do dia a dia**, incorporando às pinturas **elementos da vida real**. Jin Dine e Jasper Johns penduravam as ferramentas características do seu trabalho nas telas e Robert Rauschenberg incorporou, por exemplo, uma cama e um bode embalsamado à suas obras.

A eliminação da brecha entre **a pintura e a vida real** registraria agora um novo passo em frente. As influências vieram de fora, sobretudo e significativamente através da amizade entre Rauschenberg e o compositor John Cage, e da crença do primeiro na **eficácia de ‘desenfocar’ a mente do espectador para torná-lo mais consciente de si mesmo e do mundo à sua volta**. (READ, 1985, p.302, grifo nosso).

Como vimos, a difusão e popularização das imagens no Renascimento, possibilitadas pela reprodutibilidade técnica, evidenciaram o **distanciamento cada vez maior entre o popular e o erudito**. Enquanto a pintura de cavalete afastou-se da representação em imagens como temporalidade seqüencial, ao romper com a forma-retábulo, a seqüência narrativa, a iconografia popular, contrariamente, vai desenvolvê-la e “[...] encontrará nas **tiras de quadrinhos** na imprensa seu ponto de chegada.” (BARBERO, 2003, p.168, grifo nosso). Se a reprodutibilidade técnica evidenciou o distanciamento entre as imagens eruditas e as populares, **a Pop Art e os estudos de comunicação de massa romperam a compartimentação entre erudito e popular**.

Paralelamente, o novo conceito que os intelectuais emprestaram aos quadrinhos e as transformações sociais e políticas alteraram seu conteúdo. Se antes as histórias – evidentemente não todas – pecavam pela alienação, com seus super-heróis irreais, na nova ordem os conceitos seriam outros. Assim,

[...] muitas cabeças rolaram. Isto é, muitos heróis desapareceram das tiras e das revistas. Outros ficaram e muitos novos surgiram. O que mudou, porém, foi a conscientização dos autores, que não mais procuravam divertir por divertir, mas sim usar os quadrinhos para que servissem de verdadeiro mecanismo de veiculação de idéias. (BIBELUYTEN, 1985, p. 37).

A Pop Art e os quadrinhos, embora de modos distintos, buscavam algo em comum: a exploração de uma nova consciência, uma nova postura em relação ao “real”, o entorno e os objetos de consumo, o universo da Cultura de Massa.

O aval dos estudos acadêmicos sobre a Comunicação de Massa e a incorporação por grupos artísticos de vanguarda aproximaram os quadrinhos da esfera da cultura culta, tornando possível assim sua inserção no sistema escolar.

2.3. As Histórias em Quadrinhos no Brasil

Vimos, até aqui, o panorama das HQ do ponto de vista do grande centro produtor e disseminador, os EUA. Desde o seu surgimento até nossos dias, ocorreram

transformações na linguagem, no conteúdo e no processo de comercialização e distribuição dos quadrinhos, o que produziu desdobramentos no gênero, ampliando a oferta temática para o público leitor: humor, aventura, terror, suspense, guerra, ficção, sátira, etc. Se os *syndicates* norte-americanos reinaram absolutos por muito tempo, também é verdade que sua atuação não conseguiu sufocar totalmente a produção de quadrinhos em outros países. Alguns tiveram melhores condições locais para prosperar. Outros não. Na Argentina, a produção local de quadrinhos desenvolveu-se mais do que no Brasil, por exemplo, muito em função da proibição de se publicar material estrangeiro durante o primeiro governo de Perón (1946-1952). Isso propiciou a aparição de vários desenhistas e a publicação de inúmeras revistas do gênero. Os quadrinistas brasileiros pleitearam, na década de 1980, a reserva de mercado para a publicação de material genuinamente nacional, sem obter êxito.

Assim, os desenhistas brasileiros tiveram que conviver sempre com a forte concorrência dos quadrinhos estrangeiros – basicamente norte-americanos – via Agências de Distribuição. Essa situação, porém, não impediu o surgimento de muitos talentos e personagens, se não com a repercussão comercial das HQ importadas, ao menos em qualidade e em conteúdos que abordavam temas nacionais, refletindo a cultura e as questões brasileiras. Apesar de se considerar a publicação do Yellow Kid como o marco inicial das HQ, é necessário destacar que os quadrinhos no Brasil surgiram antes disso, ainda no século XIX, pelas mãos do ítalo-brasileiro Angelo Agostini. O autor criou, dentre outros, “As aventuras de Nhô-Quim”, ou “Impressões de uma viagem à Corte”, e o primeiro capítulo foi publicado na revista “Vida Fluminense”, em 30 de janeiro de 1869. “A importância da obra de Agostini é tão grande que ‘Nhô-Quim’ passou a ser o símbolo de nossos quadrinhos e o dia 30 de janeiro a data comemorativa das HQs nacionais.” (MAGALHÃES, 2005).

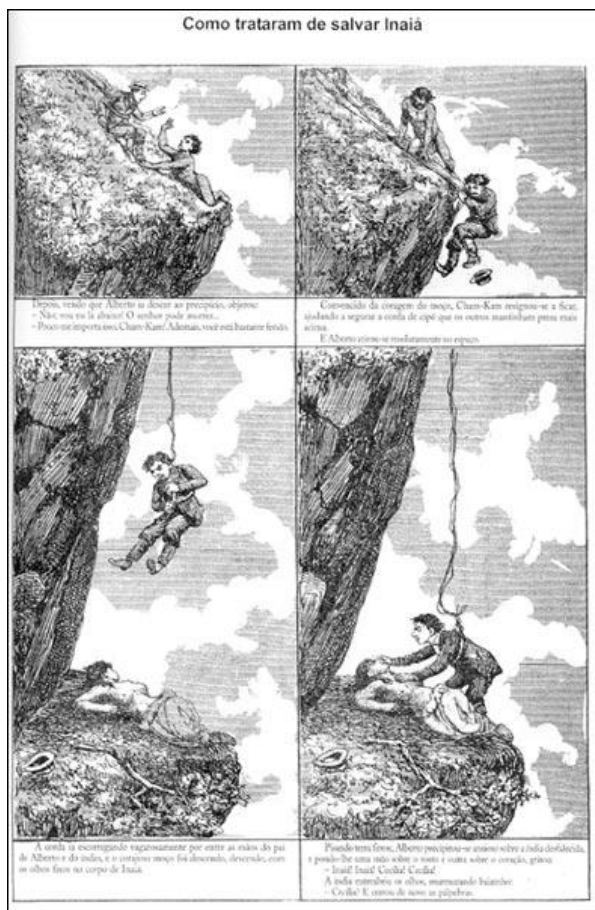


Figura 6: Página de Zé Caipora, de Agostini, com diagramação ousada para a época. (ZÉ CAIPORA E NHÔ QUIM. sd).

desenhos caricatos e as charges políticas e de costumes. Como ressalta Herman Lima,

[...] para tanto (o surto da caricatura no Brasil), contribuiu poderosamente, de par com a revolução urbanística da Capital Federal (então a cidade do Rio de Janeiro), empreendida por Pereira Passos e Osvaldo Cruz, o lançamento e a renovação dos grandes jornais políticos e revistas ilustradas, destinadas à maior difusão no país, como fossem, entre aqueles, o *Jornal do Brasil*, *O País*, *Correio da Manhã* e a *Gazeta de Notícias* e, entre estas, a mencionada *Revista da Semana*, *O Malho* (1902), o *Kosmos* (1904), o *Fon-Fon* (1907) e a *Careta* (1908), além de outras, de efêmera duração, mas nem por isso menos expressivas da nova orientação gráfica, artística e literária [...] (LIMA, 1963, v.1, p. 141).

¹² O enquadramento é o recorte de uma cena e reproduz as interações sociais. O *close-up* traduz um espaço pessoal, íntimo, uma relação próxima entre personagem e leitor. Já o enquadramento em plano médio revela certa distância social. O plano geral indica a impessoalidade pelo distância entre personagem e leitor.

Nessas aventuras, os personagens aparecem sempre de corpo inteiro e a ação e a narrativa são sustentadas pelas legendas. Ou seja, o enquadramento¹² ainda não era trabalhado como recurso narrativo e os planos não se alternavam, como podemos perceber pela figura 6.

Como vimos, o surgimento dos quadrinhos norte-americanos esta intimamente ligado ao desenvolvimento da indústria jornalística naquele país. No Brasil, o processo foi semelhante, embora o material publicado enfatizasse os

Essas revistas ilustradas estavam voltadas para o público adulto. Porém, em 1905 foi lançada a revista “O Tico-Tico”, considerada a primeira revista nacional a publicar regularmente HQ dirigida ao público infantil.

Lançado pelo O Malho, que foi, no seu tempo, como temos visto, um grande pioneiro da imprensa ilustrada no Brasil, O Tico-Tico, ideado por Manuel Bonfim e Renato de Castro, sempre se caracterizou, desde o primeiro número, pela contribuição valiosa de nossos maiores caricaturistas. De um modo geral pode-se dizer que apenas Raul não teve ocasião de colaborar nas suas páginas, ilustradas desde o primeiro número e por muitos anos, regularmente, por J. Carlos, que ali deixou outra série de criações infantis inesquecíveis, como Juquinha, Lamparina, Jujuba e Carrapicho; pelo mestre Angelo Agostini, que, além de ter desenhado seu delicioso cabeçalho, foi um dos maiores animadores da primeira fase, ilustrando as ‘Lições do Vovô’ e várias histórias em quadrinhos, muito divertidas sempre; K. Lixto, com uma série de tipos populares; Gil, autor de engraçadíssimas historietas; A. Rocha, com a permanência de sua excelente colaboração de animalista, focalizando os nossos bichos nativos; Loureiro, responsável pelas ‘Aventuras de Chiquinho’, além de criador da famosa coleção das páginas de armar; Storni, pai de Zé Macaco e Faustina; Yantok, um mestre de histórias fantasmagóricas hilariantes, de que foram padrão as ‘Aventuras de Kaximborn e Pipoca’; Leônidas Freire, com a sua ‘História do Brasil em Figuras’, de imensa popularidade entre as crianças do começo do século (XX); Dudu (Cícero Valadares) divulgador de histórias orientais [...] (LIMA, 1963, v.1, p. 155).

O tamanho de seu sucesso, o caráter didático e a influência sobre o público podem ser atestados pelas palavras do poeta Carlos Drummond de Andrade na crônica “Um passarinho”, publicada na edição de 9 de outubro de 1955 do Correio da Manhã, quando da comemoração dos 30 anos da revista “O Tico-Tico”.

As pessoas (de reumatismo) que hoje festejam Chiquinho estão realmente festejando o Chiquinho que elas foram, há 50 ou 30 anos passados, quando o Tico-Tico era a única revista dedicada às crianças brasileiras, e lhe dava tudo: histórias, adivinhações, prêmios de dez mil-réis, lições de coisas, páginas de armar e principalmente aventura [...] Chiquinho, o sonso, foi uma revelação. Era produto americano – *an obnoxious little wise-acre capable of mischief but he had a heart of gold* – mas ficou brasileiro por decalque das gravuras e aclimação moral, com o auxílio de Benjamim, este, cria nacional, autêntica. Juquinha, lançado pouco tempo depois, não pegou, e sua irmã Lili foi incorporada ao time de Chiquinho, como prima dele. Vieram Zé Macaco e seu aeroburro, a sufragista Faustina, Baratinha, o esplêndido Dr. Kaximborn, o Capitão Farragon que desembarcava do navio montado num jacaré a quem prometera uma boa gorjeta, e com um tesourão de alfaiate fazia picadinho de cobra à baiana. Os filhos dos primeiros leitores, por sua vez, conheceram Jujuba, Carrapicho, Goiaba e Lamparina, que J. Carlos, notável criador de tipos, acrescentou à série

primitiva. Essas figuras existiram de fato, na medida em que os guris com elas se familiarizaram e viveram suas histórias. Em contraste com a irrealidade do mundo político brasileiro, em que muitos homens públicos não acreditavam nem faziam acreditar nos princípios que diziam defender, nossos caricaturistas povoavam a vida infantil de companheiros que a saudade ressuscita com a nitidez de seres reais.

Uma pesquisa em regra na coleção do Tico-Tico indicaria a gênese de inúmeras vocações literárias e jornalísticas manifestadas de 1920 para cá. [...] O Tico-Tico é pai e avô de muita gente importante. Se uns alcançaram importância mas fizeram bobagens, o Tico-Tico não teve culpa. O Dr. Sabe-Tudo e o Vovô ensinavam sempre a maneira correta de viver, de sentar-se à mesa e de servir à pátria. E da remota infância, esse passarinho gentil voa até nós, trazendo no bico o melhor do que fomos um dia. Obrigado, amigo! (LIMA, 1963, v.1, p. 156-158).

Uma curiosidade sobre a revista “O Tico-Tico” é que Chiquinho, um dos personagens mais queridos e lembrado pelo poeta Drummond em sua crônica, era tido como brasileiro, mas teve sua origem nos Estados Unidos. O cãozinho Jagunço, a garota Lili e Chiquinho eram, na realidade, uma cópia de Buster Brown, Tige e Mary-Jane, de Richard F. Outcault, autor do também conhecido Yellow Kid, tido como o marco inicial das HQ.

Chiquinho tornou-se um personagem muito querido dos leitores de O Tico-Tico. Uma prova incontestável de sua adaptação à realidade brasileira é que, mesmo depois da morte de Outcault e do desaparecimento de Buster Brown, ele continuou sendo produzido no país, tornando-se uma das marcas da revista. (MAGALHÃES, 2005).

Durante sua existência de 55 anos, a revista “O Tico-Tico” foi um importante veículo de solidificação e experimentação da linguagem das HQ e do desenho de humor nacionais, abordando temas pátrios com personagens que retratavam o universo do povo brasileiro. Suas páginas eram habitadas por inúmeros tipos que expressavam um variado espectro cultural, onde se enfatizava a literatura ao mesmo tempo em que se abria generoso espaço para as HQ.

A diversão era um elemento importante para a sedução da gurizada e para a facilitação da aprendizagem. Os jogos de recortar e montar abriam possibilidades narrativas múltiplas, fazendo com que os leitores criassem suas próprias versões para os textos apresentados. [...] Ao lado da literatura, dos textos educativos e dos jogos didáticos, os quadrinhos em O Tico-Tico tinham uma linguagem envolvente para o público infantil, facilitando a leitura textual e contribuindo para a disseminação

dos códigos visuais que viriam a predominar no decorrer do século. (MAGALHÃES, 2005).

As observações de Magalhães fornecem as pistas do motivo de sucesso de “O Tico-Tico”: o cruzamento de linguagens, cuja disseminação e incremento viriam encontrar seu ponto de chegada na Internet. Para os leitores não alfabetizados ou em processo de alfabetização, a não conformação ao pensamento tipográfico – institucionalizado pelo sistema escolar – lhes possibilitava, e ainda possibilita, fruir todo o rico universo semiótico apresentado pelas páginas de revistas semelhantes à “Tico-Tico”, retirando disso a essência: o trânsito pelas linguagens, a percepção de que o mundo estende-se muito além da linearidade imposta pelo impresso e reforçada pela escola. Esse cruzamento semiótico, numa certa medida, apontava para o surgimento de novos meios e da nova sensibilidade necessária quanto ao modo de compreender o universo disposto pelas mais recentes tecnologias.

Devemos considerar que a palavra impressa apresenta linearidade e encadeamento ‘lógicos’, “[...] existe em virtude da separação estática de funções e cria a mentalidade de resistência gradual e constante a toda concepção que não separe, departamentalize ou especialize.” (MCLUHAN, 1977, p.178-179). Nessa perspectiva, a cultura tipográfica moldou as percepções no sentido da linearidade.

Como o ocorrido nos EUA, os jornais brasileiros recorreram aos quadrinhos e caricaturas para atrair leitores. Dentre esses podemos destacar o suplemento Gazetinha, encartado em A Gazeta. O suplemento publicava material estrangeiro e nacional, sendo que um dos seus mais destacados desenhistas foi Belmonte, que tão bem soube captar o gosto popular. Sua mais significativa criação foi o Juca Pato, o típico sujeito comum que sempre acaba “pagando o pato”. Foi imortalizado em inúmeras charges, tendo sido também personagem de HQ. Dentre os produtos importados, destacam-se “Gato Félix” e “Fantasma”. O grande mérito de publicações como “Tico-Tico” e a Gazetinha foi abrir

espaço para a edição de material de desenhistas brasileiros, ainda que ao lado de produções estrangeiras.

Outra publicação de grande sucesso entre os leitores foi o Suplemento Juvenil, lançado por Adolfo Aizen, que mais tarde fundou a Editora Brasil América Ltda. (EBAL). Aizen foi, sem dúvida nenhuma, o maior editor de quadrinhos no Brasil. O Suplemento Juvenil introduziu no país nomes como “Flash Gordon”, “Tarzã”, “Jim das Selvas”, “Mandrake”, e outros. (BIBE-LUYTEN, 1985).

Grandes desenhistas brasileiros surgiram e se firmaram graças aos suplementos. Porém, competir em preço com os quadrinhos dos *syndicates* é outra história. Logo, muitos desses cartunistas voltaram seus esforços para a criação de charges, pois essas exigem menor espaço para a publicação e têm baixo custo de produção. Devemos considerar ainda o fato de que, para se publicar uma charge, é necessário que o desenhista conheça o assunto abordado, pois o trabalho é executado sob demandas diárias e pontuais, e de acordo com a pauta jornalística. Isso subentende a presença do desenhista junto ao jornal ou revista – ao menos naquela época – não permitindo, obviamente, a compra antecipada do material, como acontece com as HQ. Assim, o caricaturista devia ser quase que obrigatoriamente brasileiro, ou ao menos aqui residir.

Se até a década de 1930 o desenvolvimento dos quadrinhos no Brasil esteve ligado à expansão da charge política e dos órgãos de imprensa, após 1930, quando se inicia a Era Vargas, essa condição sofreria uma transformação radical. A partir de 1937, com a implantação do Estado Novo e a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), a caricatura brasileira, que dera os mais belos frutos até então, perdeu terreno, arrefeceu o ímpeto, asfixiada por oito anos de repressão policial. (BIBE-LUYTEN, 1985).

Com a criação do DIP e a instauração da Lei de Segurança Nacional, o governo Vargas impunha ao país uma ditadura que persistiria até 1945, instaurando um controle rígido sobre a imprensa, fechando o Congresso e extinguindo partidos políticos. Deu amplos poderes ao Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), sendo que milhares de pessoas que se opunham ao governo foram expulsas do país, torturadas ou assassinadas.

No início da II Guerra Mundial, a posição de Vargas ficou ameaçada por manter boas relações com os países que formavam o Eixo, principalmente Alemanha e Itália. Com o isolamento desses países, a crescente influência norte-americana se fazia sentir no Brasil e em outros países latino-americanos que também tinham seus ditadores simpáticos aos ideais fascistas, como Perón, na Argentina.

Ao fim da guerra e com o triunfo dos ideais democráticos, manifestações contra a ditadura Vargas se intensificam, principalmente via imprensa, que agora podia criticar e mostrar a verdadeira face do governo, uma vez que o DIP perdera muito de seu poder controlador. A crescente pressão pela democratização do país acabou por depor Vargas. A Constituição de 1946 garantia a liberdade de expressão e organização partidária.

Após a II Guerra Mundial, o lançamento do livro “A Sedução dos Inocentes”, de Frederic Wertham, desencadeou, nos EUA, uma onda de censura aos quadrinhos. Os ecos dessa campanha chegaram ao Brasil, e educadores e pais passaram a proibir sua leitura, o que abordaremos no próximo capítulo. Como reação a esse movimento, e procurando apaziguar os ânimos, Aizen lança a revista “O Herói” e, principalmente a partir de 1949, a Edição Maravilha, onde são transpostas para a linguagem dos quadrinhos importantes obras da literatura nacional e estrangeira. Destaque para “Os Sertões”, de Euclides da Cunha e “O Menino do Engenho”, de José Lins do Rêgo, entre outros tantos títulos. Com trabalho admirável de grandes ilustradores, como Nico Rosso

e André Le Blanc, essas adaptações foram elogiadas pelos próprios escritores, o que mostra a qualidade e seriedade do trabalho, contrapondo-se à onda de descrédito sofrida pelos quadrinhos. Essa transposição da literatura nacional para os quadrinhos se insere num movimento que toma corpo com a volta de Vargas ao poder, em 1951, agora pela via do voto popular: o nacionalismo. (GONÇALO, 2003).

O nacionalismo contraditório de Vargas pregava a preservação das riquezas nacionais, estímulo ao desenvolvimento industrial e combate ao monopólio do capital estrangeiro, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, dependia dos investimentos do capital norte-americano em infra-estrutura, fundamentais aos seus planos de desenvolvimento.

O suicídio de Vargas e a revelação pública de sua carta-testamento, de caráter nacionalista e popular e redigida pouco antes de sua morte, reforçaram os sentimentos de brasilidade do povo. Esse período foi marcado pelo florescimento de várias mídias – o rádio, o cinema e a televisão, que dava seus primeiros passos – e manifestações no panorama cultural brasileiro, como o circo.

Dos programas radiofônicos saltaram para os quadrinhos o Vingador, o Capitão Atlas e Jerônimo, o “Herói do Sertão”. Do circo, as aventuras dos palhaços Arrelia e Pimentinha, Fuzarca e Torresmo e Fred e Carequinha, duplas que marcaram época e cuja popularidade foi posta à prova nos quadrinhos. Do cinema, Oscarito e Grande Otelo e o caipira Mazzaropi, grande sucesso que transpôs para o cinema o estereótipo do matuto brasileiro, o caipira, veiculado em versões quadrinizadas. Da televisão, podemos destacar o Capitão 7, tentativa de conceber um super-herói brasileiro, criado originalmente para um seriado de TV. (BIBE-LUYTEN, 1985).

Deve-se enfatizar ainda o surgimento de revistas especializadas em HQ, como “O Sesinho”, com a colaboração do cartunista Fortuna. O sentimento nacional não

poderia deixar de marcar a própria história oficial do país: o lançamento das HQ didáticas. Em *Grandes Figuras do Brasil* e *Biografia em Quadrinhos*, nossa história foi quadrinizada.

Ainda na onda nacionalista, podemos destacar o lançamento de histórias que reviviam mitos da cena nacional: Raimundo, o Cangaceiro, ilustrado por José Lancelotti, e Sérgio do Amazonas, de Jayme Cortez.

Na música, emergia um estilo que produziria influências até nos EUA e que ainda é referência em sonoridade brasileira: a Bossa Nova. Juntamente com o Cinema Novo e o Teatro de Arena, refletiam um renovado estado de espírito, um nacionalismo desenvolvimentista, porém com cara brasileira, que espelhava nosso modo de ser, nossa cultura. Brasília seria o símbolo máximo desse ideal, com seu desenho único, singular, brasileiro e ao mesmo tempo universal, inserido nos movimentos internacionais de arquitetura, fruto dos sonhos e desejos do mineiro Juscelino Kubitschek.

Nos quadrinhos, como reflexo desse momento da vida nacional, surge *A Turma do Pererê*, do também mineiro Ziraldo, na virada dos anos 1960. Ziraldo, garoto criado no interior mineiro, em Caratinga, retrata personagens típicos do imaginário nacional. O Saci Pererê, símbolo do nosso folclore, Galileu, a onça-pintada, Tininim, o índio, e o Compadre Tônico, o caipira, figura recorrente nas histórias populares. (BIBELUYTEN, 1985).

Após o governo Kubitschek, assume Jânio Quadros. Controverso, proibiu o biquíni e a briga de galo. Procurou se aproximar de governos socialistas e capitalistas, com uma política ambígua que descontentou tanto a direita quanto a esquerda. Renunciando Jânio, assumiu Ranieri Mazzili, presidente da Câmara. O vice-presidente João Goulart, que se encontrava em viagem pela China, foi impedido de tomar posse e acusado de compactuar com os comunistas. Na tentativa de resolver o impasse, o

Congresso votou uma emenda constitucional que instituía o parlamentarismo. João Goulart ficou como presidente, mas com poderes diminuídos.

Durante todo o seu governo, João Goulart procurou se aproximar dos movimentos populares que cresciam e se fortaleciam. Os trabalhadores criam a Central Geral dos Trabalhadores (CGT), o Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUT), a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e as Ligas Camponesas do Nordeste, de Francisco Julião, entre outros. O movimento estudantil toma corpo por meio das ações da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Diante do crescimento desses movimentos e do receio de que fossem utilizados por Jango como massa de manobra, os conservadores, particularmente setores militares, contra-atacaram passando a criticar o governo. Porém, a gota d'água foi a manifestação pública de Jango apoiando as reivindicações dos marinheiros revoltados com a punição de onze companheiros no chamado Motim dos Marinheiros e Fuzileiros Navais. No dia 31 de março de 1964, irrompe, em Minas e depois se estende pelo país, o movimento militar que deporá o presidente João Goulart.

Coincidência ou não, a partir dessa data um novo gênero de HQ se alastra pelo país: a era dos quadrinhos de terror. No ano de 1963, havia 37 títulos de histórias de terror. Esse gênero vinha crescendo nos EUA após a II Guerra, tendo sido publicadas várias HQ no Brasil, particularmente o “Terror Negro”, da Editora La Selva. Nem mesmo a queda de produção de quadrinhos de terror nos EUA foi impedimento para o seu crescimento no Brasil. Grandes nomes emprestaram seu talento a esse gênero, como Jayme Cortez, Rodolfo Zalla, Nicco Rosso e Shimamoto. Mas, em 1972, a censura aos meios de comunicação atingiu também os quadrinhos. Alegando que as histórias de terror utilizavam o apelo sexual para vender mais, o que era fato, elas foram proibidas. Encerrava-se assim um ciclo. (BIBE-LUYTEN, 1985).

Por outro lado, nos Estados Unidos, surge o movimento *underground*, que também produziu frutos no Brasil. Se para os norte-americanos o movimento tinha como catalisador a Guerra do Vietnã, aqui tínhamos a repressão interna, notadamente durante os anos do governo Médici, de 1969 a 1974. A censura era rígida, particularmente sobre a chamada grande imprensa. As publicações eram submetidas a prévia aprovação pela Censura Federal, que cortava matérias, excluía fotos e eliminava charges. Quase diariamente as páginas do jornal O Estado de São Paulo saíam salpicadas de receitas culinárias, onde antes havia um texto censurado.

Nas universidades, os estudantes voltaram a se organizar. Fazendo frente à censura e buscando novas formas de expressão, passaram a publicar revistas de cunho político, de produção barata e fora dos esquemas de distribuição comercial, fenômeno ocorrido também nos EUA. Muitas delas eram de HQ, com destaque para a revista Balão, pioneira lançada na Universidade de São Paulo (USP), quase alcançando dez edições. É bom ressaltar que essas revistas surgiram também fora do eixo Rio-São Paulo, gerando frutos em vários estados brasileiros: Risco (DF), Pivete, Cabra Macho e Maturi (RN), Tatu-Cartum (RS), dentre outras. (BIBE-LUYTEN, 1985).

Se a sobrevida dessas publicações foi curta, ao menos produziu uma geração de novos talentos para a charge, o cartum e os quadrinhos brasileiros, lançando nomes como os dos irmãos gêmeos Paulo e Chico Caruso, de Luis Gê, Miadaira, Geandré, Flávio del Carlo e outros.

Vimos que a censura durante o regime militar era rígida; os censores ficavam dentro dos próprios jornais, cortando, mutilando ou descartando tudo que julgassem impróprio para publicação ou que confrontasse o governo. Nesse período, surgiram inúmeras publicações que, aos moldes das revistas que proliferaram, principalmente, nas Universidades, tinham um caráter de enfrentamento político. Foi o período da

Imprensa Nanica, nome derivado do formato dos jornais, bem menor do que os tablóides editados pela grande imprensa. Publicavam literatura, política, crítica de teatro, cinema, opinião, entrevistas, teses, cartuns, charges, etc.

Dentre esses periódicos, um que se destacou e fez história no jornalismo brasileiro foi o Pasquim, lançado no início dos anos 1970. Revolucionou o humor gráfico brasileiro e influenciou até as comédias da televisão, gerando novos talentos, formatos humorísticos e lançando ou consagrando artistas como Ziraldo, que já havia obtido sucesso com sua Turma do Pererê. Com mensagens de forte apelo político e social, contava com colaboradores de várias áreas de atuação: Paulo Francis, Millôr, Fortuna, Fausto Wolf, Jaguar, Tarso de Castro e o cartunista mineiro Henfil, com seus personagens saídos da caatinga nordestina: a Graúna, o Bode Orelana, Zeferino e os Fradinhos, de humor irreverente e cáustico. Por meio desses personagens, de traço simples e expressivo, criticou a realidade brasileira, as mazelas do povo, a corrupção, a influência estrangeira e, principalmente, a repressão e a censura dos governos militares. Na mesma linha de contestação dos personagens de Henfil, o gaúcho Edgar Vasques lança “Rango”, gibi no qual transitam figuras miseráveis e famintas, pelas quais o autor transmite a sua visão do momento político e social do país. (BIBE-LUYTEN, 1985).

O Pasquim nasceu da necessidade de expressão de toda uma geração até então amordaçada pelo regime militar. Foi fruto da censura e dos anos da ditadura, com um humor agressivo e corrosivo. Com a abertura política, iniciada no governo Geisel e ampliada no governo Figueiredo, surgiram cartunistas com um tipo de humor aparentemente mais infantil, de profundo *non-sense*, que não utilizava mais os símbolos e estruturas narrativas das gerações anteriores. Sua temática também mudou. A política – ou os políticos – deixou de ser seu alvo prioritário.

Na década de 1980, vários cartunistas iniciaram suas carreiras influenciados pelo Pasquim e alguns se agruparam no movimento “udigrudi” (paródia do movimento *underground* norte-americano). Esses profissionais, atuando principalmente no jornal Folha de São Paulo, fundaram, posteriormente, a Editora Circo, tendo à frente o editor Toninho Mendes. Dentre outros desenhistas, podemos destacar Angeli, Glauco, Laerte e Luis Gê. Com humor tipicamente urbano, retratavam a grande cidade. Alinhavam-se a uma postura pós-moderna, de humor escrachado e rebelde na linha de Robert Crumb, o papa do *underground* norte-americano e influência explícita do cartunista Angeli. Laerte, com seus “Piratas do Tietê”, Glauco, revelando as neuroses de tipos urbanos com “Geraldão”, e Angeli, focalizando a “fauna urbana” da megalópole, com suas tribos e grupos, a boêmia e o universo das drogas e drogados: “Rê Bordosa”, “Os Skrotinhos”, Walter Ego e outros. Nesse movimento de renovação, outros talentos surgiram, como Fernando Gonsales, o veterinário criador do Niquel Náusea, paródia do eterno Mickey Mouse.

2.4. Quadrinhos autorais e industriais

Desde a sua gênese, da hibridação entre a literatura cômica medieval e as imagens populares, a linguagem das Histórias em Quadrinhos evoluiu lentamente até apresentar a configuração atual. Nesse processo de afirmação e expansão, um dos fatores decisivos foi a necessidade de estabelecer elementos da gramática quadrinística que fossem compartilhados pelo maior número de leitores, possibilitando a distribuição em escala mundial. Assim, a massificação da produção e a distribuição em níveis industriais superaram a criação artesanal de histórias – na qual o artista/roteirista assume total responsabilidade pela narrativa – dando lugar a o que Eisner (EISNER, 2005) chama de “equipes criativas”, formadas por escritores, artistas, arte-finalistas, coloristas e letristas. O trabalho em equipe necessário à criação, desenvolvimento e acabamento

das Histórias em Quadrinhos, configuram-nas como uma embarcação capaz de conter um número ilimitado de idéias e imagens, segundo McCloud (2005), refletindo sua condição polifônica, pela interação de diferentes vozes. Nessa perspectiva, apresentam-se “[...]como um comunicador [...] em todos os sentidos, uma forma singular de leitura”. (EISNER, 2005, p. 9). Porém, essas equipes geralmente ficam no anonimato, pois para as grandes editoras o importante é enfatizar a marca da empresa.

O reconhecimento da autoria e responsabilidades nos quadrinhos, por mais evidente e necessário que possa parecer atualmente, nem sempre foi uma constante nas publicações, tanto nacionais como estrangeiras. Pelo contrário, pode-se afirmar que a prática de elucidar, nas próprias publicações, a verdadeira autoria das histórias, não foi correntemente adotada durante bem mais da metade dos mais de cem anos de existência dos quadrinhos como meio de comunicação de massa [...]. Nos Estados Unidos, a discriminação da autoria nos quadrinhos ocorreu, pelo menos no que diz respeito aos *comic books*, muito mais como uma estratégia de marketing por parte dos editores do que como fruto de uma conscientização geral da comunidade quadrinhística ou como pressão de uma ou mais categorias profissionais. Na Europa, essa discriminação ocorreu de forma muito mais natural, talvez devido às características do ambiente editorial do Velho Continente, no qual os autores já trabalhavam normalmente em duplas criativas (roteirista/desenhista) e eram muito mais atuantes na constituição de revistas da área (grandes títulos de quadrinhos tiveram à frente autores e não editores profissionais, como ocorreu com *Journal de Tintin* e *Pilote*). (VERGUEIRO, 2003).

De modo semelhante ao ocorrido com as grandes editoras norte-americanas, ou mesmo as européias, no Brasil as histórias produzidas por equipes multidisciplinares também carecem de correta identificação quanto à autoria. Como afirma Vergueiro (2003),

[...] nas revistas de Maurício, hoje publicadas pela **Editora Globo**, o único nome creditado nas histórias é o seu próprio, dando a idéia, para o desavisado público leitor - composto principalmente por crianças -, que é dele a mão por trás dos desenhos que a todos fascina e que vêm de sua cabeça altamente dotada as idéias para a enorme variedade de histórias maravilhosas que divertem, alegam, distraem e encantam gerações inteiras de um fiel público leitor. Isto, desde o ano de 1959, quando Maurício publicou sua primeira revista em quadrinhos (*Bidu*, pela Editora Continental).

A identificação dos verdadeiros autores das histórias, no entanto, vem gradativamente sendo feita pelas grandes editoras, como é o caso da Editora Abril, o que proporciona ao público reconhecer e identificar os desenhistas e roteiristas dos gibis.

Eu gosto muito das histórias do Zé Carioca e adoro ler as curiosidades da Arca do Zé. Vocês estão de parabéns, pessoal. Aproveito para dizer que estive na 2ª Feira do Livro Infantil, Juvenil & Quadrinhos (realizada na cidade de São Paulo, em agosto de 2005, no Pavilhão da Bienal no Parque do Ibirapuera). Fiquei muito feliz por ter tido a oportunidade de conhecer o grande Ivan Saidenberg no stand da Editora Abril. Foi muito legal. Existe a possibilidade dos fãs entrarem em contato com ele? Humberto Souza – por email

Que bom que você curtiu o evento, Humberto. Ivan Saidenberg está aposentado e morando em Santos, no litoral paulista. Os fãs podem entrar em contato com esse grande roteirista escrevendo para: velvetmoonu2@hotmail.com³. (ZÉ CARIOCA, 2005, grifo do autor).

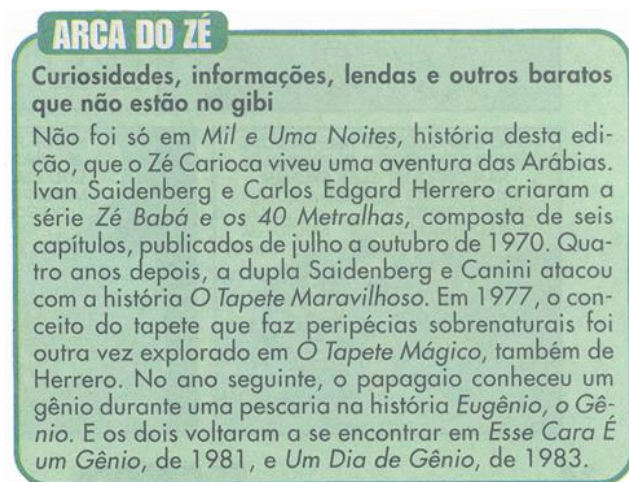


Figura 7: O recorte mostra um pouco dos ‘bastidores’ da criação de Histórias em Quadrinhos na Editora Abril. Estimulado pela carta do leitor, o editor descreve uma pequena amostra dos trabalhos realizados pelo roteirista Saidenberg e outros profissionais da editora. (ZÉ CARIOCA, 2005, seção Papo de Papagaio).

Embora a expansão dos quadrinhos tenha como base as “equipes criativas” trabalhando em escala de “linha de montagem”, o que de fato ocorre é que essa produção muitas vezes restringe-se a material de baixa qualidade gráfica e de conteúdo, com histórias pasteurizadas e superficiais. Por outro lado, devemos destacar a importância dos quadrinistas independentes, produtores/autores dos chamados

13 Seção de cartas (Papo de Papagaio) da revista *Zé Carioca* n° 2293, de 2005.

quadrinhos de autor. Por não estarem atrelados ou alinhados às grandes editoras, desvinculados dos parâmetros editoriais, de mercado e códigos de ética específicos, podem transgredir e frequentemente trazem avanços para o gênero, quer pelos temas abordados ou mesmo pelos experimentos com a gramática dos quadrinhos.

Do mesmo modo que na indústria cinematográfica, na HQ também pode-se perceber um estilo de autor cuja personalidade imprima à obra sua visão de mundo, mensagem pessoal e sutilezas estéticas, fenômeno em contraponto com a vasta produção comercial anônima que visa o lucro rápido e contribui para a alienação das massas consumidoras (CALAZANS, 2002).

Buscando marcar as diferenças entre os quadrinhos comerciais e os quadrinhos de autor, e visando instrumentalizar o leitor na identificação dos tipos de Histórias em Quadrinhos, destacamos algumas características indicadas por Calazans (2002).

HQ de arte - autoral	HQ comercial
Desenho personalizado, estilizado.	Desenho padrão, impessoal e acadêmico.
Diagramação da página elaborada como parte da mensagem.	Tiras, quadrinhos em fila indiana, empilhados na página formando um muro de tijolos.
Roteiro complexo, gêneros literários (romance, poesia, novela)	Roteiro linear (conto), clichê previsível.
Personagens densos, com psicologia, passado e sexo.	Personagens planos, tipos/estereótipos assexuados.
Diálogos elaborados, ação decorrente da história.	Mais ação que diálogos, todos resolvem problemas com violência física.
Narrativa pluri-focal e alinear, complexa.	Um foco narrativo (ponto de vista do herói), narrador onisciente e mensagem maniqueísta.
Posições político-filosóficas do autor, questionamento sócio-econômico.	Apolítico, inofensivo/conservador, alienado.
O autor tem poder autoral e pode até matar o personagem que lhe pertence.	O personagem pertence à editora, que pode mudar o roteirista e o desenhista.
O autor envolve-se com cada HQ e demora a fazer (pouca quantidade e muita qualidade).	A equipe produz dúzias de páginas por mês (muita quantidade para pouca qualidade).
Vendido em álbuns anuais em livrarias ou em revistas <i>underground</i> de vanguarda para público restrito.	Revista mensal vendida em bancas de jornal, grande tiragem, vendas em massa.

3. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A ESCOLA

3.1. Contextualização

O enorme sucesso dos quadrinhos nos EUA estabeleceu as bases para a sua expansão a outras regiões do planeta. A organização dos *syndicates*, agências distribuidoras de quadrinhos, criou as condições materiais de produção. A escala, em moldes industriais, reduziu os custos. A padronização homogeneizou a linguagem e estabeleceu a empatia com leitores de todas as partes do mundo.

A King Features Syndicate, Inc. que distribuía a 2.200 diários assinantes de todo o país e mundo, quadrinhos, editoriais, jogos, palavras-cruzadas, dicas de moda, noticiário da Broadway, resenhas, comentários de Wall Street, histórias da Bíblia, dicas de educação, entre outros, o que resultava, aproximadamente, em 1 milhão de palavras por semana, produzidas por 900 empregados, que lhe rendiam (a Hearst) cerca de 40% do auferido por todos os jornais da rede. (WAINBERG, 1997, p. 173).

No Brasil, os quadrinhos popularizaram-se muito em função da disputa entre Roberto Marinho e Adolfo Aizen. Proprietário de “O Globo”, jornal diário, e das revistas “O Malho” e “Tico-Tico”, Marinho tinha como funcionário o jovem Aizen, com quem viria a se confrontar na disputa pela supremacia no mercado nacional de quadrinhos. Nessa disputa, as publicações norte-americanas distribuídas pelos *sindycates* tiveram importância decisiva.

Aizen, em viagem pelos EUA durante agosto de 1933, percebeu o enorme potencial dos quadrinhos.

Nova York passou ao jornalista a impressão que o mundo parecia pequeno diante das ambições americanas. Ao mesmo tempo em que a cidade recebia imigrantes do mundo inteiro, que se amontoavam nos guetos do East Side de Manhattan, a ousadia de muitos aventureiros americanos em busca de fortuna ultrapassava as fronteiras da nação e chegava às exóticas selvas da África. Isso atiçava a imaginação dos produtores de Hollywood e dos editores de histórias em quadrinhos. Seus mirabolantes heróis de aventuras nessas regiões começavam a

aparecer nas páginas dos jornais, em relatos inacreditáveis, e nas telas de cinema. (GONÇALO JÚNIOR, 2004, p. 23).

De volta ao Brasil, Aizen tratou de implementar seu sonho de editar revistas dirigidas ao público infanto-juvenil, propondo sociedade ao então jovem patrão. Diante da negativa de Marinho, buscou se estabelecer por conta própria e fundou o que viria a ser a maior produtora de quadrinhos do Brasil: a Editora Brasil-América Ltda. (EBAL). Gonçalo Júnior (2004) retrata em minúcias o campo de batalha onde se desenvolveu a disputa pela hegemonia na comercialização de HQ. Durante essa querela, os quadrinhos seriam alvo de campanhas de censura que, no Brasil, estenderam-se por vários anos. Foi um fenômeno de abrangência mundial, por vezes vinculado aos malefícios que os quadrinhos traziam para a juventude, ou então como reação à invasão cultural norte-americana, contra a imposição de valores e a desculturação dos países nos quais os produtos da nascente indústria cultural eram veiculados.

Enquanto Marinho e Aizen travavam sua guerra particular, o mundo via-se cada vez mais próximo de um conflito mundial, a II Grande Guerra, quando os quadrinhos tiveram papel destacado como instrumento de propaganda. Porém, em vários países cresciam os protestos contra as HQ.

Na Itália, sob o domínio fascista declaradamente antiamericano, estudo de 1938 do Ministério da Cultura Popular concluiu:

[...] os quadrinhos importados dos EUA escondiam mensagens subliminares bem menos inocentes que os pais podiam imaginar [...] maneira nociva de desculturação do povo italiano [...] meio disfarçado para a americanização do mundo. (GONÇALO JÚNIOR, 2004, p. 78).

Na França, as manifestações contra os quadrinhos, no mesmo tom das críticas italianas, ressaltavam a invasão americana na imprensa do país. Georges Sadoul, crítico de cinema francês, alertava em sua obra “Ce que lisent les enfants” (O que lêem as crianças) para os perigos dos quadrinhos, “condensadores de crimes”. Nesse contexto,

os *sindycates* – agências distribuidoras – seriam os responsáveis pelo expansionismo das HQ, “[...] por sua técnica perfeita de desenho e de heróis capazes de serem apreciados internacionalmente.” (GONÇALO JÚNIOR, 2004, p. 78).

Mesmo nos EUA, o berço dos quadrinhos industriais distribuídos massivamente, e os maiores beneficiários dessa difusão, as críticas não eram menos incisivas.

Ninguém mostrou, contudo, a gravidade de tais riscos, com veemência e sisudez de Frederico Wertham, letrado americano. Seu livro “Sedução do Inocente” (“*Seduction of innocent*”, Londres, Museun Press, s/d) é um libelo seguro, agüente e profuso. V. Ricardo Bamberger, grande autoridade austríaca em literatura infantil, reputa-o ‘a melhor arma contra as histórias em quadrinhos’, mal que tanto vem preocupando os educadores honestos. Frederico Wertham é ‘um perito de muitas credenciais: médico, psicólogo e psiquiatra, especializado em higiene mental, de 1932 a 1952, *sênior psychiatrist* do Departamento de Hospitais de Nova Iorque e diretor de duas clínicas de higiene mental e, durante mais de vinte e cinco anos, médico-legal perante tribunais estaduais e federais, incluso o Supremo Tribunal Federal dos Estados Unidos’, tem, portanto, autoridade para opinar com desassombro em questão de tanta gravidade. (STUDART FILHO, 1968, p. 13).

Reflexo do que ocorria na Itália, padres italianos radicados no Brasil passaram a pregar contra as HQ aqui publicadas. Em 1938, Aizen já era conhecido como editor de quadrinhos, e foi citado em um congresso de jornalistas paulistas, em Aparecida do Norte, como um dos editores que “[...] estavam fazendo fortuna a olhos vistos com a publicação de revistas criminosas.” (GONÇALO JÚNIOR, 2004). O padre carioca Arlindo Vieira se tornou o primeiro inimigo público dos quadrinhos no Brasil, atacando-os durante dois anos em jornais e revistas católicos, mostrando a perniciosidade representada para jovens e crianças. Por outro lado, nessa época, embora setores conservadores da sociedade – igreja, burguesia, alguns intelectuais – exigissem o controle da produção e divulgação, em última análise a censura aos quadrinhos, ela não foi implementada, o que pode ser explicado, em parte, pelas relações entre o governo, especificamente alguns dirigentes, e a imprensa populista. O governo Vargas, através do DIP, estava mais preocupado com o material didático distribuído nas escolas

e percebido como um importante meio de formação inicial das massas. Aizen, empresário de sucesso no ramo gráfico editorial e ciente das diretrizes governamentais, empregou toda a sua experiência na produção de quadrinhos e voltou-se para o nascente mercado do livro didático. Criou, então, a coleção Biblioteca Pátria, composta por quinze volumes, sendo o primeiro dedicado ao presidente: “Getúlio Vargas para crianças”, descrito como “[...] o livro padrão da juventude brasileira, lido como um catecismo em todas as escolas.” (GONÇALO JÚNIOR, 2004, p. 84). Suas cartilhas exaltavam a figura do presidente, contribuindo com o nacionalismo ufanista do Estado Novo

Em 1944, a editora norte-americana DC Comics lança um código de ética, buscando abrandar as críticas contra os quadrinhos nos EUA. Quatro anos após, em 1948, a Associação Brasileira de Educação (ABE) edita seu próprio código de ética. Dentre os pontos abordados pelo código da ABE, os “temas censuráveis” destacam que:

- 1- a linguagem não pode conter erros ou vícios que prejudiquem a correção, a clareza e o sentimento estético preconizados pela escola;
- 2- as ilustrações não podem descer a um nível que comprometa os objetivos da educação artística;
- 3- as histórias não versarão nunca temas imorais, impatrióticos, sectários (...);
- 4- essas histórias devem ter sempre um fundo moral, nunca podendo ser apontadas como fonte de sugestão a qualquer prática nociva;
- 5- as histórias não devem ser exclusivamente constituídas de quadrinhos “desenhados”, mas também de textos com ilustrações, a fim de que o público infantil e juvenil se beneficie desses dois primorosos recursos – a palavra e o desenho;
- 6- as publicações não devem ser reduzidas a historietas;
- 7- mas incluir seções de informação cultural em todos os domínios, desde a ciência até a geografia, vida literária, política, economia, viagens, etc. (GONÇALO JÚNIOR, 2004, p. 395).

Quatro anos antes da divulgação do código de ética da ABE, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ligado ao então Ministério da Educação e Saúde, publicou minucioso estudo sobre o conteúdo das histórias em quadrinhos, elaborado por uma comissão formada por conceituados professores e orientadores educacionais. As

conclusões foram publicadas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, uma espécie de guia de orientação na área educacional. O relatório, além da tese de dominação cultural e do estímulo à violência, indicava que “[...] os leitores de quadrinhos tornavam-se preguiçosos mentais e avessos aos livros”. (GONÇALO JÚNIOR, 2004, p. 114).

3.2. Os quadrinhos e o sistema oficial de educação

A história das Histórias em Quadrinhos no Brasil apresenta um quadro pontuado por muita controvérsia e tentativas de censura. Os quadrinhos comerciais publicados regularmente foram mantidos distantes do sistema escolar, o que nunca impediu seu consumo pelos alunos. No entanto, o avanço dos estudos de Comunicação, demonstrando que a influência dos meios sobre os receptores não ocorre de maneira avassaladora, e o surgimento de “novos demônios” a serem exorcizados pelo sistema educacional – televisão, jogos eletrônicos – gradativamente desviaram a atenção dos críticos mais conservadores, amenizando, em parte, as críticas contundentes.

Procurando compreender e contextualizar a situação atual das Histórias em Quadrinhos no sistema oficial de ensino, voltamos nossa atenção para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5^a a 8^a séries). Restringimos nossa análise ao intervalo entre a 5^a e a 8^a séries do ensino fundamental porque entendemos que, nesse período escolar, as crianças já estão “alfabetizadas” na leitura das Histórias em Quadrinhos, dominando seus recursos gramaticais.

Os PCN são referência para o sistema educacional básico em todo o país, e seu objetivo é garantir aos alunos, em qualquer local e condição socioeconômica, o direito e a possibilidade de usufruir o conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Sua aplicação não é obrigatória e não compõem uma

coleção de regras e receitas a serem seguidas, mas pressupõem que deva ser adaptado às peculiaridades das diversas regiões do país e às condições locais.

Os PCN indicam, no volume **Introdução**, que um dos objetivos do Ensino Fundamental é que os alunos sejam capazes de:

[...] Utilizar as **diferentes linguagens** – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, introdução, 1998, p. 5, grifo nosso).

Para apoiar a indicação da importância da utilização de diferentes linguagens no contexto educativo, no mesmo volume e na parte relativa a Língua Portuguesa, critica-se o **ensino tradicional**, ou seja, o do período anterior à implantação dos PCN. Alguns aspectos são então elencados, tais como:

- A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, língua portuguesa, 1998, p. 18).

Essas constatações levaram à revisão das práticas de ensino da língua propondo, entre outras coisas, validar as **variedades lingüísticas próprias dos alunos, valorizar suas hipóteses lingüísticas elaboradas no processo de reflexão sobre a linguagem e “[...] trabalhar com textos reais**, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, língua portuguesa, 1998, p.18, grifo nosso). Enfatiza-se ainda que, embora haja na sociedade um viés corretivo e preconceituoso em relação às formas não-canônicas de expressão lingüística,

[...] as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem [visão da escola tradicional]. Pode-se dizer que **hoje** é praticamente consensual que **as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas** [...]. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, língua portuguesa, 1998, p. 18, grifo nosso).

Os PCN reconhecem a importância do trabalho com a linguagem quando afirmam que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, língua portuguesa, 1998, p. 23).

Linguagem é entendida nos PCN, fundamentalmente, como ação entre indivíduos orientada por uma finalidade específica, “[...] um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, língua portuguesa, 1998, p. 20). Os indivíduos interagem pela linguagem de diversas formas, “[...] tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, língua portuguesa, 1998, p. 20). Os PCN destacam a necessidade de **utilização de diferentes gêneros de discurso** na escola e pontuam sua historicidade.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, língua portuguesa, 1998, p. 21).

Nessa perspectiva, esclarecem que “[...] uma conversa informal entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro e do conhecimento lingüístico quanto em relação ao assunto em pauta”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL,

língua portuguesa, 1998, p. 20). Enfatizam que **“a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”** (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, língua portuguesa, 1998, p. 20, grifo nosso). **Gênero** é entendido nos PCN como:

[...] famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo [suporte ou portador refere-se a livro, jornal, revista, fita cassete, CD, quer dizer, a artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados], extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, língua portuguesa, 1998, p. 22).

Essa definição revela a importância dos gêneros no trabalho com a linguagem. Nessa perspectiva, enfatizam que é **“necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros**, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a **diferentes gêneros são organizados de diferentes formas”**. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, língua portuguesa, 1998, p. 23, grifo nosso). A utilização de diferentes gêneros discursivos em circulação na sociedade – **dentre os quais podemos incluir as Histórias em Quadrinhos** – visam, basicamente, redimensionar os estudos da língua. Assim, é **necessário empreendermos uma pesquisa objetivando verificar se o nosso objeto de estudo – os quadrinhos – estão explicitamente contemplados nas disposições dos Parâmetros, e se há indicações de como utilizá-los.**

Porém, antes é necessário que tenhamos uma conceituação clara de nosso objeto de estudo, as Histórias em Quadrinhos. Conceituaremos também cartum, charge e tira, (ou tirinha), gêneros do humor gráfico que guardam relativo parentesco com os quadrinhos, pois vamos utilizá-los, em nossa pesquisa nos PCN, como linguagens correlatas às HQ.

O **cartum** pode ser entendido como uma “anedota desenhada”, na qual o momento histórico não é fundamental; ou seja, ele é atemporal. A interpretação de um cartum prescinde de elementos históricos específicos, contextualizados, contrariamente à **charge**, que está ligada ao contexto, à crítica pontual e específica de determinada situação, geralmente de cunho político ou social. No cartum pode tanto haver um sequenciamento de cenas quanto uma cena única.

A **tira** é uma pequena HQ publicada em jornais ou revistas, formada geralmente por três ou quatro requadros. Não possui, necessariamente, continuidade, e deriva de uma antiga forma de veiculação dos quadrinhos. Até 1907, as HQ eram publicadas nos suplementos dominicais dos jornais diários, geralmente em histórias completas. Após essa data, passaram a ocupar as páginas internas dos jornais, sendo publicadas diariamente e em série, tornando-se conhecidas por *daily strip*. Ao final de cada tira, o autor provocava certo suspense, despertando a curiosidade do leitor e levando-o a adquirir o jornal seguinte para acompanhar o desenvolvimento da história.

Se a tira, a charge e o cartum são sintéticos, trabalhando com a simultaneidade temporal, ou mesmo um pequeno lapso, as **Histórias em Quadrinhos**, ou apenas **quadrinhos**, podem proporcionar uma longa trama desenrolando-se por várias páginas, apresentando maior complexidade.

Tomando apenas o sentido estrito das palavras, História em Quadrinhos nada mais é que uma história qualquer, uma seqüência de fatos narrados cronologicamente e inter-relacionados, com o conteúdo disposto dentro de uma série de figuras geométricas, os requadros. Em termos físicos, podemos dizer que essa definição se aproxima do que seja efetivamente uma HQ. Devemos acrescentar, porém, que a história contada deve-se dar pela combinação de desenho e texto escrito, muito embora se possa produzir uma HQ “muda”, isto é, sem texto escrito.

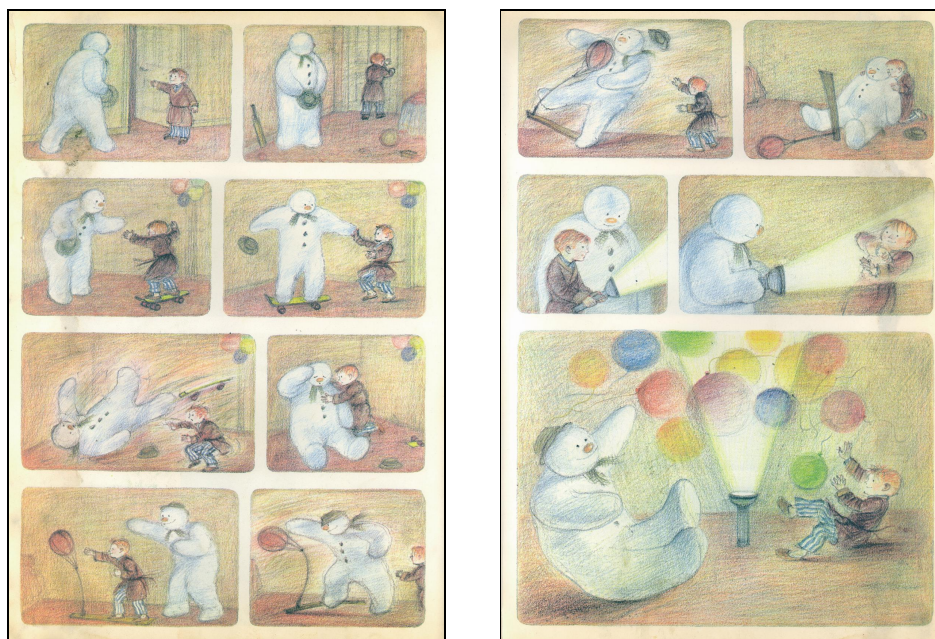


Figura 8: Páginas da história *The Snowman*, formada apenas por imagens seqüenciais. (BRIGGS, 1978).

Considerando como ponto de partida essa definição simplificada, direta e óbvia do que seja HQ, podemos avançar. Quando contamos uma história, um caso, um sonho, um acontecimento que experimentamos no dia a dia, procuramos enfatizar aquilo que julgamos ser mais relevante e escolhemos os elementos e as palavras que expressem o mais fielmente possível o nosso ponto de vista sobre os fatos e a situação. Ou seja, selecionamos, dentro de um universo teoricamente ilimitado, o modo como passamos adiante nossa experiência vivenciada. Assim, podemos afirmar que cada indivíduo terá um ponto de vista particular e único, moldando a história de acordo com seus valores pessoais, imerso em determinada cultura, refletindo seus valores e códigos. Nessa perspectiva, apropriamo-nos de uma “fatia da realidade”, que passa, então, a ser “a nossa realidade”.

De modo geral, ao exporem um acontecimento qualquer, as pessoas apresentam variações nas narrativas. Um narrador pode ressaltar situações em sua história que podem assumir papel secundário ou serem descritos menos enfaticamente por outro

contador, embora ambos comunguem o mesmo tema. Do mesmo modo, ao transpormos uma história do domínio oral para o escrito faremos novas opções. Escolhemos esta ou aquela palavra procurando ajustar o sentido, para que exprima o mais fielmente possível a narrativa oral. Na oralidade, podemos utilizar gestos, ou mesmo mímica, paradas entre as falas, olhares, etc. Como adaptar todo esse gestual de apoio da narrativa oral para a narrativa escrita? Ao adequarmos uma narrativa para os quadrinhos, faremos novas escolhas, pois utilizaremos elementos gramaticais de outra linguagem. Qualquer um que tenha lido uma HQ sabe que elas se apóiam, basicamente, em desenhos e textos que se complementam. Assim, combinando por meio do desenho as narrativas oral/gestual e escrita, teremos os elementos essenciais formadores da linguagem dos quadrinhos. Em outras palavras, Eisner afirma:

[...] a configuração geral da revista de 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 exigências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente. (EISNER, 1995, p. 8).

Definido o nosso objeto de pesquisa, podemos avançar. Para tornar a pesquisa abrangente, analisamos, além dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries)**, o **Guia do Livro Didático de 2005 da 5ª a 8ª séries**. A análise do Guia deve-se, principalmente, à importância do livro didático para o sistema educacional do país, tanto na escola pública como na particular. O livro didático representa para os alunos, frequentemente, a única opção de acesso aos conteúdos sistematizados, o que mostra o seu valor e pertinência para os objetivos de nosso trabalho. Analisamos os Guias para todas as disciplinas, mas destacamos apenas dois: o referente à Língua Portuguesa – que trata das questões de linguagem e comunicação – e o de Matemática, este para efeito comparativo.

No Guia, especialistas educacionais analisam a conformidade do livro didático a parâmetros pré-estabelecidos, produzindo resenhas das obras avaliadas e recomendadas para a utilização em sala de aula. Os critérios de avaliação apontados no Programa Nacional do Livro Didático 2005 (PNLD) indicam os pressupostos básicos sobre os quais repousa o julgamento dos pareceristas, os quais transcrevemos abaixo.

Os objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, nos quatro ciclos do Ensino Fundamental, devem ser:

- o processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da **linguagem escrita e da linguagem oral** – especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação –, nas maneiras mais complexas e variadas possíveis;
- o desenvolvimento da proficiência na **norma culta**, especialmente em sua **modalidade escrita**, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido, **sem que se desconsiderem as demais variedades lingüísticas que funcionam em outras situações**;
- a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

Assim, as práticas de uso da linguagem – **isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção de textos escritos e de produção e compreensão de textos orais, em situações contextualizadas de uso** – devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos. As práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem e a descrição gramatical devem se exercer sobre os textos e discursos, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos. (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, [2004?] p. 249. v. 2, grifo nosso).

A pesquisa nos **PCN Introdução**¹⁴ e **Língua Portuguesa**¹⁵, e nos **Guias de Livros Didáticos de Língua Portuguesa**¹⁶ e de **Matemática**¹⁷, foi realizada na publicação digital dessas obras (em formato **pdf**, *software* Acrobat Reader), por meio da busca de palavras-chave. A busca aos termos **História em Quadrinhos** – e aos correlatos quadrinhos, tiras e cartum – e **Televisão** – e aos seus correlatos TV e vídeo –,

¹⁴ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

¹⁵ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

¹⁶ PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. **Guia de Livros Didáticos 2005**. Português. 5ª a 8ª séries. [2004?] v. 2.

¹⁷ PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. **Guia de Livros Didáticos 2005**. Matemática. 5ª a 8ª séries. [2004?] v. 3.

foi realizada para contrapor essas diferentes mídias de massa que perpassam a contemporaneidade e que são passíveis de uso no sistema de ensino. Consideramos também sua acessibilidade às crianças e jovens. Computamos todas as referências às palavras-chave, independentemente do conteúdo do enunciado onde estão referenciadas. Posteriormente, destacamos os enunciados que fazem referência aos termos pesquisados e os analisamos num contexto mais amplo.

A pesquisa nos volumes **Introdução e Língua Portuguesa** dos PCN, expõe fatos curiosos quando confrontados aos resultados da busca no **Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa 2005** e no **Guia de Livros Didáticos de Matemática 2005**.

O volume **Introdução** dos PCN estabelece as diretrizes oficiais para a Educação no Brasil.

Este documento tem a finalidade de apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, que constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, introdução, 1998, p. 9).

O levantamento de palavras-chave em suas páginas mostra o seguinte resultado:

MÍDIA / PALAVRAS-CHAVE	FREQUÊNCIA
Televisão, vídeo e TV	30 (trinta)
Tiras, quadrinhos, história em quadrinhos e cartum	0 (zero)

No volume **Língua Portuguesa** dos PCN (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, língua portuguesa, 1998), onde estão estabelecidas as diretrizes e reflexões para o ensino da língua, os números são os seguintes:

MÍDIA / PALAVRAS-CHAVE	FREQUÊNCIA
Televisão, vídeo e TV	5 (cinco) ¹⁸
Tiras, quadrinhos, história em quadrinhos e cartum	1 (um) ¹⁹

Somando os resultados das duas buscas por palavras-chave, vemos que, enquanto televisão, vídeo e TV aparecem **35 (trinta e cinco)** vezes nas páginas do volume dos PCN analisados, História em Quadrinhos, quadrinhos, tira e cartum surgem apenas **1 (uma)** vez. Reproduzimos abaixo o trecho **no qual há a única** referência ao objeto de nossa pesquisa – o correlato cartum, embora grafado em inglês (cartoon) – e destacamos a indicação de que determinados gêneros “merecerão abordagem mais aprofundada”. Certamente, face ao pouco destaque nos PCN, os quadrinhos, como gênero de discurso, não são prioridade.

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, *cartoon*), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, **é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada.** (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, língua portuguesa, 1998, p.24, grifo nosso)

A mesma pesquisa no volume de avaliação do livro didático para as 5^a e 8^a séries, o **Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa** para o ano de 2005 (PORTUGUÊS, Programa Nacional do Livro Didático, [2004?]), produziu os números abaixo:

MÍDIA / PALAVRAS-CHAVE	FREQUÊNCIA
Televisão, vídeo e TV	22 (vinte e dois)
Tiras, quadrinhos, história em quadrinhos e cartum	32 (trinta e dois)

18 Há tópicos exclusivos na publicação para os termos televisão e vídeo (p.91-92), evidenciando a importância conferida a essas mídias.

19 A pesquisa gerou somente o termo *cartoon*, do original em língua inglesa, citado apenas para exemplificar a variação temporal dos gêneros.

Pesquisa semelhante no volume de avaliação do livro didático para as 5ª e 8ª séries, o **Guia de Livros Didáticos de Matemática** para o ano de 2005 (MATEMÁTICA, Programa Nacional do Livro Didático, [2004?]), gerou as seguintes frequências de termos-chave:

MÍDIA / PALAVRAS-CHAVE	FREQUÊNCIA
Televisão, vídeo e TV	1 (um)
Tiras, quadrinhos, história em quadrinhos e cartum	16 (dezesesseis)

Para esclarecermos, parcialmente, como os quadrinhos estão sendo utilizados – uma vez que a análise rigorosa demandaria o exame dos livros didáticos e não apenas o relatório avaliativo dos pareceristas – destacamos trechos das avaliações.

Com relação ao Guia dos livros didáticos de **Língua Portuguesa**, extraímos os seguintes comentários dos avaliadores:

Além de **textos verbais**, há a inclusão de **tirinhas e histórias em quadrinhos**, o que proporciona o contato com outras linguagens e permite a análise de diferentes formas de registro e também de marcas estilísticas. A **presença significativa das artes plásticas** – com reprodução de obras de referência na cultura universal e propostas de exercícios – pretende **desenvolver no aluno uma atitude de investigação sobre os recursos de construção das obras, ressaltando não só o uso das cores, como também as formas de composição**. (p. 20).

O **material textual** compõe-se de textos básicos e complementares. Os primeiros, direcionados para as atividades de leitura, não apresentam diversidade de tipos e gêneros, predominando as narrativas em histórias e poemas. Entre os textos complementares, porém, constata-se maior variedade de tipos (como argumentação e descrição) e **gêneros diversos** (como reportagens, notícias, propagandas, biografias, **quadrinhos**), principalmente na seção Ampliando horizontes. (p. 46).

Do **ponto de vista gráfico-editorial**, a edição é bem cuidada, sem erros de impressão. Encontram-se gravuras criadas para a coleção, fotografias de obras de arte e reproduções de **charges, tirinhas e quadrinhos**. O estilo editorial contempla o uso de diversos tipos e tamanhos de fonte, bem como de marcadores e destaques gráficos. **As imagens e ilustrações referem-se sempre ao conteúdo ou tema dos textos, embora não dialoguem com eles e permaneçam quase inexploradas**. Há cuidado na indicação de créditos e legendas das reproduções de imagens. (p. 57-58).

A coleção recorre a um **material textual de alta qualidade**, com grande abrangência de **tipos e gêneros de texto** e de **contextos de uso**. A narrativa é o tipo mais freqüente, embora estejam presentes a descrição e a dissertação. Em termos de gêneros de texto, a seleção contempla os contextos: **jornalístico** (com notícias, reportagens, crônicas, **tiras, quadrinhos e charge**); literário (com fragmentos de romance, de novela juvenil, fábulas, contos e poemas); publicitário (com anúncios); artístico (com reproduções de quadros e gravuras); de divulgação científica (com verbetes, crítica literária, mapas e documentários); e cotidiano (com diários, quadrinhas, “causos” e cantigas populares). São textos que favorecem um trabalho temático bastante diversificado e a exploração de diferentes registros e dialetos. (p. 62-63).

A seção Divirta-se geralmente apresenta uma **história em quadrinhos** ou um jogo que, de alguma maneira, relaciona-se com o tema da unidade. (p. 96).

As ilustrações e imagens geralmente são apresentadas com créditos, legendas e títulos. **Diferentes linguagens visuais são utilizadas, tais como quadrinhos, charge**, cartaz de cinema, cena de filme, reprodução de pintura, fotografia, publicidade e capa de livro. **As ilustrações** são pertinentes e tornam-se outro elemento de apoio para a compreensão dos textos, mas **não contribuem para enriquecer e ampliar a leitura, pois tendem apenas a reproduzir seu conteúdo**. (p. 187). (PORTUGUÊS, Programa Nacional do Livro Didático, [2004?]).

Dos comentários e observações sobre os livros didáticos de **Matemática**, extraímos os seguintes pontos:

Os conteúdos são organizados em capítulos, subdivididos em tópicos. Estes iniciam-se com **textos curtos, na maioria das vezes na forma de histórias em quadrinhos**, e mantêm a mesma estrutura em toda a obra. (p. 10).

A linguagem empregada em diversos **tipos de texto** – históricos, literários, diálogos, **quadrinhos**, entre outros – é clara e acessível. (p. 73).

A sistematização dos conceitos e procedimentos é **feita em pequenos textos**, intercalados ao longo de cada capítulo, **quase sempre escritos em balões de histórias em quadrinhos**. (p. 88).

A linguagem é, em geral, adequada ao aluno, com clareza no vocabulário e nos enunciados. **Nos diálogos em quadrinhos, presentes em toda a obra**, embora seja usada a linguagem coloquial, observa-se certo artificialismo, devido ao rigor da sistematização dos conteúdos neles visado. (p. 89).

A linguagem é acessível ao aluno a que se destina. Recorre-se com freqüência à **linguagem visual**, com ilustrações, fotos, **balões de quadrinhos**, entre outras. (p. 137).

A linguagem é adequada e recorre-se, de maneira apropriada, a **textos de diversos tipos**, desde os usuais e os que envolvem seqüências de símbolos matemáticos, até gráficos, diagramas, tabelas, **histórias em quadrinhos**, entre outros. (p. 194). (MATEMÁTICA, Programa Nacional do Livro Didático, [2004?]).

É importante observar que a análise dos dados revela que, enquanto os parâmetros oficiais para o sistema educacional (PCN) não consideram os quadrinhos **explicitamente** como mídia passível de utilização no contexto escolar, contrariamente à televisão e vídeo, a análise dos livros didáticos mostra outra realidade. Os números **indicam a utilização das Histórias em Quadrinhos em todas as obras analisadas e recomendadas de Língua Portuguesa, e mesmo nos livros de Matemática**, revelando sua importância para os produtores privados de material didático. Sintomaticamente, a editora Ática, uma das grandes fornecedoras de livro escolar para o sistema público de ensino, apresenta no seu sítio eletrônico o texto abaixo, no qual enfatiza o pioneirismo na utilização de quadrinhos no material didático.

Desde sua origem, a Ática tem-se dedicado prioritariamente a atividades na área de educação. Seus livros didáticos procuram mostrar que o conhecimento exige seriedade, mas dispensa formalidades. Seu diretor-presidente, o professor Anderson, aos poucos ia concretizando a idéia que alimentava havia tempo: o livro didático deveria tornar **a comunicação com o estudante mais direta e informal**. As publicações passaram então a revolucionar o velho livro didático. A **história em quadrinhos**, tão ao gosto de crianças e adolescentes, **passou a ser um recurso para atrair o estudante**. Os livros da Ática perdiam o aspecto sério e formal dos antigos manuais escolares. A coleção “Geografia Ativa”, de Zoraide Victorello Beltrame, pode ser considerada um marco nesse sentido. (NA DIANTEIRA DAS IDÉIAS. sd.)

Como entender essa contradição? Vimos que os PCN de **Língua Portuguesa** indicam como objetivos do ensino fundamental, logo na introdução, que os alunos sejam capazes de:

[...] utilizar **as diferentes linguagens** – verbal, musical, matemática, **gráfica**, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, língua portuguesa, 1998, p. 7-8, grifo nosso).

A análise comparativa mostrou que, por um lado, os PCN, apesar de indicarem a necessidade de utilização de várias linguagens nas atividades com os alunos, pouco ou nada valorizam, **explicitamente**, as HQ como recurso didático. Por outro lado, os produtores privados utilizam-nas amplamente na composição dos livros didáticos, revelando a compatibilidade que há entre o livro didático e os quadrinhos, pois ambos são típicos produtos impressos, contrariamente à televisão e vídeo, mídias que, para serem utilizadas, necessitam de aparato técnico de maior complexidade.

Apesar de seu uso regular nos diferentes livros didáticos das diversas editoras, entendemos que os quadrinhos estão sendo utilizados parcialmente. Há indicações, particularmente nas obras de Matemática, que apontam apenas para o uso das falas – balões – e outras que destacam o seu caráter ilustrativo e atraente para o aluno, corroborando a visão da editora Ática sobre a utilização de quadrinhos nos livros didáticos. Ou seja, o emprego da linguagem dos quadrinhos está restrito à fala dos personagens – refletindo o apego à importância histórica do texto escrito – à utilização de elementos específicos de sua gramática (os balões, por exemplo), **e não considera a multimodalidade característica dessa mídia.** As **imagens**, como esclarecem as observações dos pareceristas, **ainda são utilizadas como coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem**, atuando, basicamente, como ilustração e apoio para o texto escrito, e não como linguagem autônoma que exige leitura diversa em relação à escrita.

As **ilustrações e imagens** geralmente são apresentadas com créditos, legendas e títulos. **Diferentes linguagens visuais são utilizadas, tais como quadrinhos, charge, cartaz de cinema, cena de filme, reprodução de pintura, fotografia, publicidade e capa de livro.** As **ilustrações** são pertinentes e tornam-se outro elemento de apoio para a compreensão dos textos, **mas não contribuem para enriquecer e ampliar a leitura, pois tendem apenas a reproduzir seu conteúdo.** (PORTUGUÊS. Programa Nacional do Livro Didático, [2004?]. p. 187, grifo nosso).

Entendemos que o uso da imagem, além de estar restrito ao aspecto ilustrativo, **reiterando a situação histórica do uso das imagens na escola e no material didático**, encontra-se ainda vinculado à imagem artística e preso à análise formal e estilística. As imagens mundanas e populares, presentes nos quadrinhos, no grafite, na publicidade, nos games e nas animações, por exemplo, não são percebidas como textos autônomos, expressivos e comunicativos.

A **presença significativa das artes plásticas** – com reprodução de obras de referência na cultura universal e propostas de exercícios – pretende **desenvolver no aluno uma atitude de investigação sobre os recursos de construção das obras, ressaltando não só o uso das cores, como também as formas de composição.** (PORTUGUÊS. Programa Nacional do Livro Didático, [2004?]. p. 20, grifo nosso).

Acreditamos que trabalhar Arte na escola é importante e necessário, pois isso apenas reafirma a importância da imagem no contexto escolar. No entanto, essa visão parcial, um viés de cunho elitista voltado apenas para as Artes Plásticas, não vê nos quadrinhos – e em outras mídias populares e massivas – uma riquíssima linguagem plena de imaginação, criatividade, expressão e historicidade, perpassada por inúmeros outros textos e gêneros, e que apresenta aos jovens e crianças um universo de diálogo e interação de vozes presentes e passadas.

3.3. Os quadrinhos e a prática docente

A prática educacional em sala de aula, na maioria das vezes, encontra-se distanciada das teorias sobre a aprendizagem. Baseia-se, geralmente, no senso comum, na reprodução do que e como o professor aprendeu como aluno, e em sua percepção da atividade cotidiana. Por outro lado, freqüentemente elege-se uma determinada teoria como a redentora da escola, fruto de modismos e imposições oficiais, e tendo em vista a necessidade de mudança e “modernização” do sistema – em função, sempre, de uma crítica ao passado. É então incorporada à prática profissional sem um debate ou

reflexões mais sérias por parte do professorado, geralmente em virtude de suas condições precárias de atuação e da pouca valorização da categoria. Essas práticas “espontâneas” dos professores guardam, por seu turno, concepções pedagógicas implícitas, gerando um grande número de práticas educacionais. Como afirma Pozo (2002, p. 57), “[...] todo ensino se baseia numa concepção da aprendizagem, na maioria das vezes implícita, adquirida de modo incidental, quando o que é agora professor se viu imerso, como aluno, numa determinada cultura de aprendizagem”.

No campo da prática escolar, de modo geral, podemos destacar duas correntes: a **liberal** e a **progressista**. (LIBÂNEO, 2005). No primeiro caso, o que está em evidência é a diretriz no sentido de preparar o aluno para as necessidades do mercado de trabalho. Vincula-o ao seu próprio universo social e a determinada configuração de classe, de modo a reproduzir os papéis sociais em conformidade com as aptidões pessoais do aluno, universo no qual o lugar de cada indivíduo encontra-se determinado. A educação é trabalhada como algo fechado em si mesmo, independente das questões sociais nela implicadas. Desse modo, afirma Libâneo (2005, p. 67):

Há uma determinação real da educação por parte dos interesses dominantes, garantindo os mecanismos de reprodução social, mas mantendo a escolarização dentro dos limites mínimos exigidos pela produção, transformando os conteúdos culturais em mercadoria, cheios de valores culturais burgueses. Ou seja, retirando-se a significação humana e social dos conteúdos, eles se tornam empobrecidos, vazios de sentido.

Em oposição, a linha progressista concebe a educação como um processo de humanização do sujeito no contexto das relações sociais, pois este se constrói socialmente, não estando atrelado a uma configuração determinística. Podemos destacar dessa corrente duas vertentes pedagógicas. Na linha **libertadora**, os alunos e professores aprendem na vivência das relações sociais cotidianas, atingindo um nível de consciência que os capacite a atuar na modificação da realidade. Já a **pedagogia dos conteúdos culturais de sentido crítico-social** valoriza a escola enquanto mediadora

entre o aluno e os valores culturais do mundo adulto. Porém, o processo de construção do conhecimento não se dá passivamente, mas antes se nutre na relação dialética entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência existencial dos alunos. Em outras palavras, “[...] trabalhar com conteúdos historicamente situados, portanto vivos e dinâmicos, implica partir da prática social concreta dos alunos, reinterpretá-la e ordená-la junto com o aluno”. (LIBÂNEO, 2005, p. 71).

Em consonância com essa perspectiva, **que julgamos conexa com o nosso trabalho**, os PCN destacam, no volume de **Introdução**:

[...] **os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos.** Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; **por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho.** (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, introdução, 1998, p. 39, grifo nosso).

Se o sujeito se edifica no social, na interação com o outro, a linguagem é a ponte que possibilita a troca, a reflexão e a construção dos significados do mundo, pois é nela e por meio dela que nos reconhecemos e refletimos. Assim, o exercício, as brincadeiras com as diversas linguagens e a interação são as portas que a criança utiliza para adentrar o mundo, percorrendo os caminhos da imaginação e traçando rotas de confluência com o outro. **Desse modo, muito além de qualquer proposição pedagógica de uso conteudista das Histórias em Quadrinhos para ensinar geografia, religião ou bons modos, ou como ilustração visando a atrair o aluno para esses conteúdos, devemos tratá-las como um exercício prazeroso de descoberta de como o outro vê o mundo, como eu posso vê-lo a partir da alteridade e como eu mesmo os vejo, ao outro e ao mundo.** Se existem inúmeros estudos sobre a recepção das mídias, “[...] quase todos concentrados em questões de ‘conteúdo’, a fim de, por exemplo, avaliar a incidência de

certas representações sobre os jovens telespectadores [...]”, entendemos que é importante pensar “[...] a própria questão do dispositivo, que consideram (os estudiosos, erroneamente) como evidente”. (AUMONT, 1995, p. 185). Devemos compreender que o meio e suas características – no nosso caso, as HQ – regulam a relação entre o leitor e a visualidade explícita em um determinado contexto simbólico, que “[...] revela-se também necessariamente social, já que nem os símbolos nem a esfera do simbólico em geral existem no abstrato, mas são determinados pelos caracteres materiais das formações sociais que os engendram”. (AUMONT, 1995, p. 192).

O modo como pensamos o trabalho com as Histórias em Quadrinhos em sala de aula implica em entendê-las não no que têm de explícito, óbvio e imediato, a sua “mensagem”. Devemos abordá-las tendo em vista o seu “conteúdo”, no sentido proposto por McLuhan (1969, p. 33) quando afirma que “[...] o efeito de um meio se torna mais forte e intenso justamente porque o seu ‘conteúdo’ é um outro meio”. Dessa forma, podemos entender que “[...] o ‘conteúdo’ da escrita ou da imprensa é a fala, mas o leitor permanece quase que inteiramente inconsciente, seja em relação à palavra impressa, seja em relação à palavra falada”. (MCLUHAN, 1969, p. 33). Nos quadrinhos, o cruzamento semiótico das diferentes linguagens – oral, escrita, sonora e visual – implica uma visão holística de assimilação e produção de sentido por parte do leitor, onde várias leituras estão imbricadas. Logo, o que está implícito nas HQ é o som, o movimento, a ação, a imaginação, o diálogo e a vida – passada, presente e futura – dos personagens, dos fatos e das coisas do mundo.

Os primeiros livros de estórias em quadrinhos [...] não apresentando nada de literário ou em seqüência²⁰, e sendo tão difíceis de decifrar quanto o popular Livro de Kells, logo fascinaram os jovens. Os anciãos da tribo [...] dificilmente poderiam perceber que os livros de estórias em

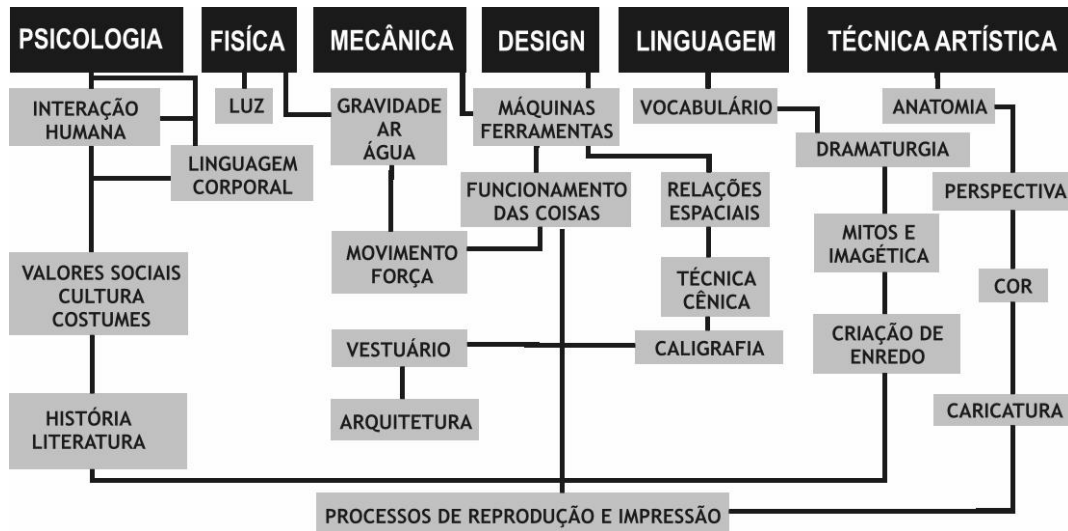
20 No texto de McLuhan o termo seqüência está sendo utilizado em relação ao texto impresso, ao ordenamento linear e lógico da narrativa da escrita impressa, e não à seqüência temporal característica da linguagem dos quadrinhos.

quadrinhos eram tão exóticos quanto as iluminuras do século VIII. Não tendo percebido nada sobre a *forma*, nada poderiam perceber do *conteúdo*. Violência e agressão era tudo o que percebiam. Em conseqüência, com uma lógica literária ingênua, prepararam-se para ver a violência invadir o mundo. Como alternativa, atribuíam os crimes às estórias em quadrinhos. O mais retardado dos condenados logo aprendia a resmungar: ‘Fiquei assim por causa das estórias em quadrinhos’. (MCLUHAN, 1969, p. 193, grifo do autor).

Trabalhar com os quadrinhos em sala de aula consiste, a nosso ver, em abandonar a visão centrada nos conteúdos imediatos, as lições de moral, pois “[...] boa parte das dificuldades da aprendizagem [...] provém precisamente dessa necessidade de mudar o que já se sabe ou se faz. Aprender implica sempre, de alguma forma, desaprender”. (POZO, 2002, p. 60). De certo modo, o trabalho com as Histórias em Quadrinhos deve partir dos “efeitos” produzidos pelas diferentes disciplinas e situações envolvidas em sua criação e execução, pois aí sim reside sua riqueza. Será que a criança se apega apenas às mensagens das histórias? Ou fascina-se pelo rico universo representacional que, para o adulto, geralmente torna-se ‘invisível’ ao longo do tempo, fruto da constante exposição ao meio e da hegemonia da leitura da escrita? Sobre sua parceria com o roteirista inglês Alan Moore, o desenhista de quadrinhos Dave Gibbons afirma.

Trabalhando ao seu lado, testemunhei em primeira mão sua habilidade de escrever surpreendentemente bem, surpreendentemente rápido [...] a sua habilidade de perceber detalhadamente o universo ao seu redor. É claro que o universo ao redor de Alan é o mesmo universo que eu e você compartilhamos, mas não percebemos os mesmos detalhes que ele. Não escutamos os acordes ressonantes que ele escuta. Não reparamos nas conexões que ele nos faz ver. Em maior ou menor grau, tomamos as coisas como comuns, passamos por elas, vemos o que esperamos ver. (MOORE, 2006).

Como afirma Eisner (1995, p. 144, grifo nosso), cartunista norte-americano criador, entre outros, do Spirit, “[...] um **pedagogo se surpreenderia** com a diversidade de disciplinas envolvidas na realização de uma história em quadrinhos média”. Com o propósito de ilustrar essa afirmativa, elaborou o diagrama abaixo.



4. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O ponto de partida desta dissertação foi a monografia “A linguagem das Histórias em Quadrinhos como ferramenta didática”, trabalho realizado como conclusão do curso Formação em Educação a Distância (EAD). O objetivo era estruturar um curso a distância para professores do ensino fundamental. A escolha do tema deveu-se ao fato de trabalharmos profissionalmente há mais de vinte anos com desenho de humor – quadrinhos, charge, caricatura, cartum e ilustração – além de considerarmos os quadrinhos como excelente mídia para tratar questões afetas à linguagem.

Na abordagem qualitativa que agora propomos, entendemos que a experiência com o objeto pode ser valiosa para a análise. Como afirmam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 160), “[...] nos estudos qualitativos, o pesquisador é o principal instrumento de investigação [...] [pois] suas experiências pessoais e profissionais relacionadas ao contexto e aos sujeitos introduzem vieses na interpretação dos fenômenos observados [...]”.

As reflexões sobre o tema, durante esse longo período de atividade profissional, suscitaram inúmeras interrogações, sendo que algumas são recorrentes: quem é o nosso interlocutor, como ele reage, como ele entende o que propomos? Se na monografia o escopo foi mostrar como fazer quadrinhos, nesta dissertação procuramos responder à indagação: como o outro responde às nossas proposições, à nossa fala? Na prática profissional, o contato com os leitores acontece, esporadicamente, face a face ou por correspondência. Percebemos, nessas ocasiões, que o contexto da leitura e a vivência do leitor são fundamentais para a construção de sentido. Diante disso, analisar os quadrinhos na perspectiva bakhtiniana nos pareceu pertinente, pois nela o contexto e a interação entre os falantes são determinantes no processo de construção de significados.

4.1. A linguagem bakhtiniana

O trabalho em sala de aula com as diversas mídias e linguagens que compõem o mosaico do mundo contemporâneo apresenta uma diversidade de enfoques. Assim, esclarecer sobre qual perspectiva de linguagem discorreremos é importante e necessário para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Embora Bakhtin tenha estudado a linguagem a partir do gênero romance, baseado, essencialmente, na obra de Rabelais e Dostoievski, examinou também a “sistematicidade do discurso cotidiano, contribuindo, portanto, para uma nova perspectiva a respeito da linguagem humana e de seus estudos”. (BRAIT, 1997, p. 91). Nesse sentido, a análise do discurso mundano “[...] abriu caminho para as realizações que estão além dos domínios da voz como, por exemplo, os meios de comunicação de massa, [...] meios, evidentemente, não estudados por ele”. (MACHADO, 2005, p.163).

Na efetivação da linguagem empregamos todos os nossos sentidos, particularmente a visão e a audição. No entanto, o estudo dos processos fisiológicos subjacentes a esses sentidos não nos permite localizar e contextualizar a linguagem, pois mostra apenas as reações do organismo aos eventos externos. Por outro lado, entender, por exemplo, como o som se propaga tampouco indica qualquer objeto como específico da linguagem, mas manifesta apenas um fenômeno no campo da física. Porém, esses elementos – o processo fisiológico e o fenômeno físico – se encontram em um determinado momento e lugar na atividade intramental dos sujeitos. Mesmo assim ainda nos encontramos diante de processos psicofisiológicos particulares e distintos entre os sujeitos e que não se correspondem, decorrentes que são dos fenômenos físico – o som – e fisiológico – a percepção. “[...] o que resultou, até que de modo satisfatório, um conjunto complexo de numerosos elementos”, isso não revela a linguagem como um objeto específico, pois “[...] este complexo é privado de alma, seus diferentes elementos

estão alinhados ao invés de estarem unidos por um conjunto de regras internas que lhe atribuiria vida e faria dele justamente um fato lingüístico”. (BAKHTIN, 2004, p. 70).

Mas o que falta então, o que seria essa alma? Na perspectiva bakhtiniana, restaria inserir esse conjunto em um complexo mais amplo que o engloba: **o campo das relações sociais organizadas**. Para entendermos a linguagem nessa perspectiva, situada na esfera das relações sociais, devemos preliminarmente apresentar dois outros enfoques aos quais essa visão se contrapõe em certa medida: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Porém, devemos salientar que as críticas a essas duas tendências objetivam enfrentar as questões da linguagem por uma terceira via e “[...] não têm por função demolir a perspectiva de estudos lingüísticos e estilísticos longa e criteriosamente desenvolvidos por essas duas grandes tendências”. (BRAIT, 1997, p. 99).

A primeira perspectiva, a do **subjetivismo idealista**, preocupa-se pelo ato da fala como uma criação particular do indivíduo, sendo que o psiquismo subjetivo constitui a fonte da língua e as leis da criação lingüística são as leis da consciência e da psicologia individual. Nessa perspectiva, a enunciação é monológica na medida em que se apresenta como um ato puramente pessoal, refletindo as intenções e os desejos do sujeito, a expressão da consciência individual. Podemos destacar quatro proposições básicas do subjetivismo individualista.

- A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
- As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual.
- A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
- A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte [...] abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN, 2004, p. 72).

Entretanto, se a expressão interna encontra sua objetivação no exterior com a ajuda de algum código de signos externos e todo o ato expressivo move-se entre o interior e o exterior, isso indica que a expressão pode, então, se constituir fora do indivíduo e não apenas em seu interior. Esse processo começaria de uma forma e se transformaria durante a objetivação – exteriorização – pois “[...] é obrigado [o conteúdo interior] a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior”. (BAKHTIN, 2004, p. 111). Nesse sentido, se o conteúdo intramental – o discurso interior – e sua exteriorização – o enunciado – servem-se de um mesmo material para expressar, na medida em que não há atividade mental sem expressão semiótica, devemos entender que “[...] é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”. (BAKHTIN, 2004, p. 112). Ou seja, a expressão é motivada pelas condições reais do contexto imediato onde acontece, o mundo exterior, e a ele se remete. Dessa maneira, a atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão interior, um território social.

A segunda perspectiva analisada por Bakhtin, o **objetivismo abstrato**, contrapõe-se ao subjetivismo idealista por entender que o sistema lingüístico, a linguagem, não se encontra na atividade intramental, na subjetividade individual. A linguagem é um fato objetivo externo do sistema da língua, um sistema de formas normativas imutáveis, pré-estabelecido, anterior e exterior ao indivíduo. Resumidamente, podemos elencar os seguintes pontos essenciais do objetivismo abstrato destacados por Bakhtin (2004, p. 103), e que em certos pontos refletem a crítica dos PCN ao uso da linguagem na escola tradicional²¹:

21 Ver 3.2. Os quadrinhos e o sistema oficial de educação.

- Prevalência do fator normativo e estável da língua sobre o caráter mutável.
- O abstrato, a forma destacada da realidade imediata sobrepõe-se ao concreto.
- O sistemático abstrato prevalece sobre a verdade histórica
- As formas dos elementos prevalecem sobre o conjunto.
- A reificação do elemento lingüístico isolado substitui a dinâmica da fala.
- Univocidade da palavra mais do que a polissemia e a plurivalência vivas.
- A linguagem como um produto acabado e que é transmitido de geração a geração.
- Incapacidade de compreensão do processo gerativo interno da língua.

Porém, em que sentido esse sistema é imutável e objetivo? Como se apresenta ao locutor, ao emissor? Pode-se admitir, num primeiro momento, que cabe ao locutor, na interação inicial de sua vida com o núcleo familiar, por exemplo, valer-se de um sistema lingüístico consolidado e tido como imutável. É nesse sistema que o locutor é inserido após o nascimento. Do ponto de vista momentâneo, de uma perspectiva pontual de sua inserção no mundo e na cultura, o sistema lingüístico realmente lhe parecerá imutável porque se encontra imerso nele e só tem como percebê-lo e apreendê-lo pelo contato com terceiros, na interação com outros membros da comunidade próxima. Logo, para sua comunicação imediata, sua relação primeira, pouco importa compreender o sistema lingüístico, uma vez que o ignora. Entender suas regras, suas normas, sua disposição geral não faz sentido, pois tudo isso não passa de uma abstração, de uma reflexão e de uma construção que não procede da sua própria consciência, porquanto é fruto de procedimentos cognitivos empreendidos por outros. Então, para o locutor, “[...] o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto”. (BAKHTIN, 2004, p. 92). O locutor simplesmente ignora o sistema lingüístico e só pode dele se aproximar aos poucos e pelo outro, pela interação estabelecida com alguém que pode deter o conhecimento do sistema e em uma determinada situação vivencial. Do ponto de vista

do locutor, o importante é perceber o signo como variável e flexível, adaptável aos usos que se fizerem necessários nas interações que estabelece nas condições reais da vida. Mas, por outro lado, do ponto de vista do receptor, da decodificação e não mais da emissão, podemos entender então que a norma lingüística – como apregoa o objetivismo abstrato – pode ser aplicada de modo que a recepção seja a mais clara possível, uma vez que o sistema comportaria em si o significado a ser decodificado. No entanto, esse processo comunicacional não é tão simples como propõe esse enfoque. Se ao locutor importa as possibilidades de um signo polivalente, polissêmico, como decodificá-lo diante da gama de opções? Como o receptor deve proceder? De qual sistema de significados retirar o que mais o satisfaça se as palavras possuem sentidos variados? É razoável supor que ao receptor importa reconhecer as condições nas quais foram geradas as emissões do locutor, o contexto, e aí sim procurar compreender a significação em uma enunciação particular, uma situação vivida específica. Ou seja, “[...] o receptor também deve considerar a forma lingüística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo”. (BAKHTIN, 2004, p. 93). Nesse caso, decodificar – compreender – não deve ser confundido com a simples identificação, o que se aplica apenas ao sinal que não pertence ao domínio da ideologia, embora a sinalidade pura não exista, pois o sinal será sempre orientado no sentido de um contexto, o que já o constitui em signo.

Assim, como aponta Gregolin (2001, p. 61),

[...] a interpretação não se limita à decodificação dos signos, nem se restringe ao desvendamento de sentidos exteriores ao texto. Ela é as duas coisas ao mesmo tempo: vestígios que exibem a rede de discursos que envolvem os sentidos, que leva a outros textos, que estão sempre à procura de suas fontes, em suas citações, em suas glosas, em seus comentários. Por isso, os sentidos nunca se dão em definitivo: existem sempre aberturas por onde é possível o movimento da contradição, do deslocamento e da polêmica.

Nessa perspectiva, nas HQ os inúmeros sinais gráficos podem ser entendidos como signos de sentidos variados. As gotinhas de suor de um personagem não indicam necessariamente cansaço, mas constrangimento, talvez, uma conformação psicológica do personagem, e apenas o contexto da ação pode indicar o sentido. Da mesma forma, traços trêmulos podem apontar para uma situação de medo ou tensão, ou ainda de frio ou febre. Assim, “[...] o sistema lingüístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social”. (BAKHTIN, 2004, p. 96). A busca em construir um modelo de linguagem distante da relação entre os participantes, estabelecendo um código desligado da comunicação efetiva, “[...] ameaça reduzir a linguagem a uma ficção escolástica”. (JAKOBSON, 1970, p.102).

Vimos que, pela perspectiva bakhtiniana, abordar a linguagem como um sistema abstrato de formas imutáveis – objetivismo abstrato – ou pelo viés do psiquismo subjetivo – subjetivismo idealista – não estabelece a fonte da língua. O estudo das três esferas da realidade – física, fisiológica e psicológica – apesar de indicar um conjunto razoável de elementos complexos, ainda assim não aponta para o objeto da filosofia da linguagem. Portanto, segundo Bakhtin (2004, p. 70), devemos procurá-lo “[...] na esfera única da relação social organizada”. **O fenômeno lingüístico deve então ser observado no meio social, no contexto das práticas sociais nas quais os indivíduos estejam integrados em uma comunidade bem definida.** Portanto, “[...] a unicidade do meio social e do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem”. (BAKHTIN, 2004, p. 70-71, grifo nosso).

A fala, no entanto, deve ser entendida de maneira ampla e abrangente. Nesse sentido, o diálogo apresenta-se como uma de suas formas mais importantes, e “[...] a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN, 2004, p. 123). Mas se nos prendermos apenas à fala explícita das interações face a face, o diálogo presencial como fato da linguagem, seremos incapazes de uma análise de nosso objeto de estudo, as Histórias em Quadrinhos. Portanto, devemos entender a palavra “diálogo” num sentido ampliado e não restrito apenas à comunicação em voz alta entre dois ou mais interlocutores. “O livro, isto é, o ato da fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal”. (BAKHTIN, 2004, p. 123). E essa fala impressa se insere no fluxo formado pelas diversas outras intervenções de diferentes autores que estabelecem uma grande e ininterrupta discussão ideológica, pois de certa forma uns respondem aos outros inseridos no universo representado pelos diferentes gêneros. Os quadrinhos, nessa perspectiva, oferecem uma rica possibilidade de troca semiótica pela escrita e pelo desenho, pelo cruzamento de diferentes gêneros de discurso, pela sua historicidade e o diálogo intragênero, nos quais as alusões e referências são constantes.

Sintetizando, na perspectiva bakhtiniana a “[...] língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. (BAKHTIN, 2004, p. 124). Dessa forma, podemos destacar as seguintes considerações a respeito da linguagem como vista por Bakhtin:

1. A língua como um sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir para certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüísticas são essencialmente *leis sociológicas*.

4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se ‘uma necessidade de funcionamento livre’, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre os falantes. O ato da fala individual (no sentido estrito do termo ‘individual’) é um *contradicto in adjecto*. (BAKHTIN, 2004, p. 127, grifo do autor).

Em outros termos, podemos dizer que a língua se desenvolve no seio das relações sociais, nas trocas em um determinado contexto, e essas relações são acompanhadas pela evolução da comunicação e da interação verbal, que por sua vez fazem evoluir os atos de fala e todo esse processo reflete, enfim, na “[...] mudança das formas da língua”. (BAKHTIN, 2004, p. 124).

Considerando a linguagem como um processo de interação social – nas suas múltiplas situações de interlocução, nos usos e nas práticas lingüísticas – o trabalho com quadrinhos não deve se restringir à utilização de obras impressas. Entendemos que as crianças podem – e devem – desenvolver criações próprias, na medida em que a dimensão discursiva requer a participação do sujeito como co-enunciador da sua aprendizagem. A narrativa abaixo, realizada por um estudante da 3ª série do Ensino Fundamental e baseada na indicação de um livro didático, é um bom exemplo do desenvolvimento de uma história em sala de aula. Pede-se que o aluno crie uma História em Quadrinhos engraçada ou curiosa ocorrida com um dos familiares.

7. Faça uma história em quadrinhos, contando um caso, uma história engraçada ou curiosa que aconteceu com um ou mais de seus familiares.

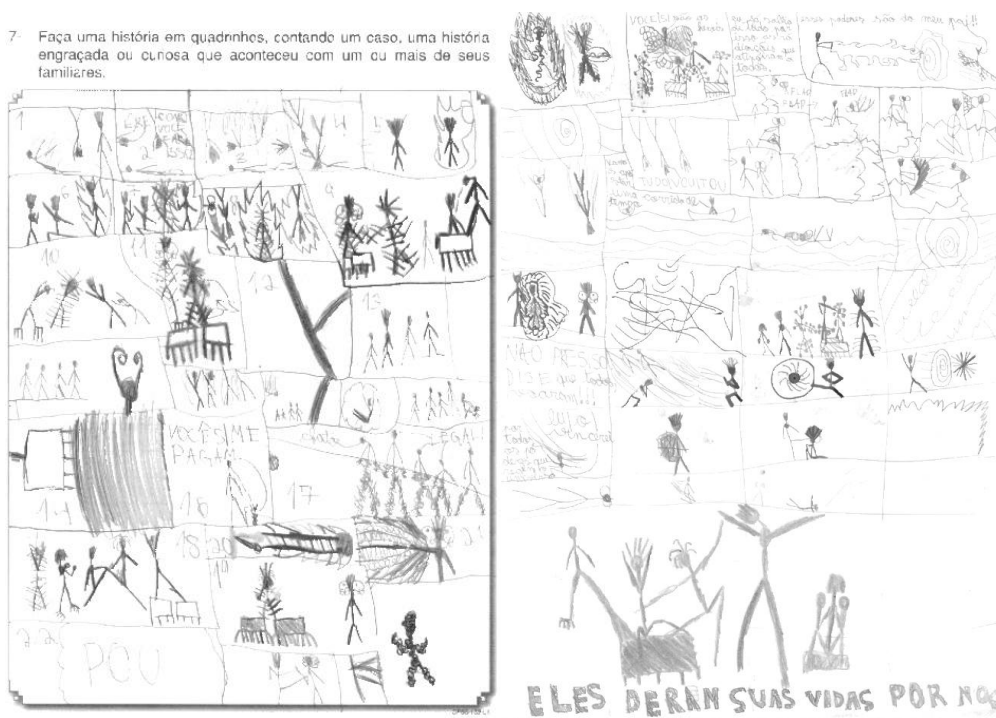


Figura 9: Além da página indicada para desenhar, a criança utilizou duas outras que ainda assim não foram suficientes para completar a história.

Fonte: PAES, Maria Paula Dias Couto – História: 3ª série do ensino fundamental: livro 1. Belo Horizonte: Editora e Distribuidora Universidade, 2006. P. 11 e arquivo pessoal de Dario Henriques Issa Gomes Pato.

– Ei pai!! Vem ver o que eu fiz!!!

– Bagunça, né?

– Nãããã!!! Olha a historinha que eu fiz pra escola!

– Legal, heim? Deixa eu dar uma olhadinha. Ué, não estou entendendo...

– Peraí. Eu vou explicar!

- Ei, mas por que você não escreveu as conversas entre os personagens? A historinha tem que se explicar sozinha. A gente não precisa ficar explicando, porque...
- Eu sei, eu sei. É que tem tanta coisa que não tem espaço pra tudo o que eu quero dizer!!!
- Ahh bom! Então explica!
- Ó, esse aqui sou eu, este outro é o Leafar, aquele é o Otit e o vilão é o Sused ed Sacul. Aquele outro é o Suetam!!
- Peraí, que diabo de nomes são esses??
- Ué, são os nomes dos meus amigos de trás pra frente... O Leafar é o Rafael, o Otit é o Tito, o Sujed ed Sacul é o Lucas de Jesus, o...
- Já entendi! Legal os nomes!! Mas, e a história?
- Bom, aqui ó, a gente se junta e forma esta forçona aí, ó! Depois pega e pula em cima do Sujed ed Sacul, que é nosso inimigo, né! Então eu POU, dou uma porrada no Sujed! Mas ele atira um raio e a gente se protege com o campo de força, né! E aí, outra força desce aqui e eu fico como o UltraLorde e...
- Fica como quem?
- O UltraLorde, do desenho do Jimmy Nêutron !!!
- Ahhhh !
- Daí, aqui nesse quadrinho, o Sujed levanta e liga o botão do traje espacial e fica super-forte! Depois ele vem e...
- Ei, aqui está errado, está escrito “voceis” !!!
- Nãããã!! É que o pessoal da cidade que a gente tá protegendo fala assim, sabe, que nem caipira !!
- ...

Esse diálogo parcial foi travado entre o autor desta dissertação e seu filho de nove anos, criador dos quadrinhos acima. O garoto procura explicar a historinha. Apesar de a história desenhada não contemplar vários elementos típicos da gramática dos quadrinhos, como a narrativa – indicação em texto escrito que auxilia no entendimento das cenas – ou as falas dos personagens – geralmente inseridas nos balões – o garoto explicitou todos eles ao relatar e interpretar oralmente a própria história, como demonstra, em parte, o diálogo.

A interação entre a história desenhada e a exposição oral confere coerência à obra, pois a oralidade do diálogo instaura os elementos ausentes na historinha desenhada: as falas e a narrativa textual. Nessas relações contextuais devemos ter em mente duas situações: a da contextualização interna e a da contextualização externa. A primeira diz respeito à coerência entre as partes que compõem o texto – a historinha – o que permite ao leitor estabelecer contato com o mundo ali apresentado; a segunda prende-se às condições em que foram produzidos e revela ao leitor, à revelia do autor, muito de seus valores e dos valores de seu tempo. Assim, essas relações contextuais destacam-se, para o leitor, pelo universo que revelam tanto dos elementos internos – a trama da história – quanto dos externos – as referências ao contexto social.

A riqueza de detalhes da explanação oral, o emprego das onomatopéias, o gestual presente na oralidade do diálogo real e ausente tanto no desenho quanto na própria transcrição do diálogo para o papel, juntamente com a angústia decorrente da tentativa de representar elementos imaginados e de difícil consecução através do desenho – devido ao desconhecimento dos elementos básicos da linguagem dos quadrinhos – revelam a quantidade e a variedade de elementos presentes – explícitos – e ausentes – implícitos – em uma história em quadrinhos, do ponto de vista da criança.

As diferentes vozes autônomas presentes na história, ilustradas pela presença dos inúmeros amigos/personagens recriados pela imaginação – **polifonia** –, as situações e referências que remetem a outros gêneros discursivos, como os desenhos animados e seus personagens – **intertextualidade** –, e os enunciados que se constroem na interlocução, na “[...] alternância dos sujeitos falantes e que termina por uma transferência da palavra ao outro [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 294) – **dialogismo** –, permitem vislumbrar pistas que remetem aos conceitos bakhtinianos que utilizamos como referencial teórico em nosso trabalho.

As Histórias em Quadrinhos são um gênero discursivo secundário²², caracterizado pelo hibridismo, heteroglossia ou textualidade intermodal, que é a presença de diferentes linguagens semióticas em um gênero, variados sistemas de signos, no caso dos quadrinhos a oralidade, a sonoridade, a linguagem visual e o texto escrito.

Os gêneros discursivos, segundo a visão de Bakhtin, caracterizam-se pelo **dialogismo** presente na ação comunicativa – o intercâmbio entre inúmeras vozes – e os processos da linguagem baseiam-se nas relações interativas, pois seus estudos fundaram-se sobre a prosa que, diferentemente da poética e da retórica – gêneros essencialmente monológicos – caracteriza-se pelas interações dialógicas.

A poética e a retórica, pela óptica bakhtiniana, descrevem as ações épicas e grandiosas num relato sobre-humano, vertical e monológica, a fala unívoca do autor. Esse modelo monológico não admite a consciência responsiva do outro, não há isonomia entre o “eu” e o “tu”, pois o outro não é consciência, mas mero objeto. Nesse sentido, o monólogo é surdo à resposta do outro, [...] descarta o outro como entidade

22 Os gêneros primários são basicamente os vinculados à oralidade.

viva, falante e veiculadora das múltiplas facetas da realidade social”. (BEZERRA, 2005, P. 192).

A prosa – representada principalmente pelo romance – por sua vez, reflete as vozes manifestas dos homens – a **polifonia** –, a horizontalidade das relações na sua condição terrena, material e perecível, as ações prosaicas e cotidianas, a cultura e as relações sociais.

Embora buscasse apropriar-se da oralidade da cultura popular, “[...] isso não quer dizer que, no romance, a própria cultura letrada se deixe conduzir pelas diversas formas discursivas da oralidade contra as quais ela se insurge” (MACHADO, 2005, p. 153). Pelo contrário, o romance se apresenta como um campo fértil de combinação de discursos e gêneros. A prosificação da cultura letrada apresenta-se, então, como um processo transgressor, abrindo espaço para a construção de diferentes pontos de vista sobre o mundo, permitindo a assunção de novos códigos culturais, da manifestação de várias vozes valorizando as ações cotidianas do homem comum e suas enunciações ordinárias. (MACHADO, 2005). Esse processo de contaminação entre códigos, de hibridação de gêneros, um processo dialógico de desconstrução e reconstrução, não de substituição, mas de evolução, encontra-se também na base de formação das Histórias em Quadrinhos e refletem sua **intertextualidade**, pois, como aponta Kristeva (1974, p.64), “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. O diálogo entre os diversos textos dispersos no tecido social, e também no interior de cada texto específico, indicam a intertextualidade presente nas ações comunicativas. Nessa perspectiva, nossas falas estão sempre perpassadas por textos anteriores, os quais reelaboramos no diálogo presente que, por seu turno, traz embutida a perspectiva de futuro, as possíveis respostas do outro, o que

orienta nossa fala no presente. A responsividade, as inúmeras respostas admissíveis do outro, é um fato em nossa própria fala.

Segundo Bakhtin (1992), no monologismo o processo criador está concentrado no autor, não havendo condição para a responsividade do outro, uma vez que esse não é consciência, mas sim objeto da consciência do “eu” criador, o autor. Nesse contexto, o outro não possui meios para a existência “concreta” que o faça vivo pelo diálogo e pela autoconsciência, posto que é apenas representação. Desse modo, os personagens são apenas objeto do discurso do autor e padecem de vida própria e autonomia, pois estão atrelados aos desejos e desígnios do criador. Porém, na transposição do monologismo para o **dialogismo**, que tem na **polifonia** sua máxima expressão, o autor muda radicalmente sua relação e postura frente ao(s) personagem(ns). Coloca-se então como um “outro eu”, um indivíduo único exterior com suas pulsões e desejos e que não é “o autor”, mas sim o “outro em si”, isto é, no autor. De objeto manipulável, o personagem passa a “ser”, a consciência autônoma e livre. Logo, a interação entre as diversas vozes e consciências, agora de indivíduos independentes e não mais de coisas, reflete a **polifonia**, não mais objetos do discurso do autor, mas sujeitos dos seus próprios discursos que criam e recriam o mundo no diálogo. O sujeito/personagem assume suas próprias virtudes e defeitos, o peso de sua existência. Constrói-se na interação dialógica com os outros personagens que, como ele, desgarram-se e desvestem-se do autor, formando-se e deformando-se na própria vida. O **dialogismo** apresenta-se, então, como um processo de interação ativa entre os falantes, no qual não há espaço para a figura clássica do emissor e do receptor: um fala e o outro ouve, unidos por um código comum. No **dialogismo** bakhtiniano, “toda compreensão só pode ser uma atividade; uma compreensão ‘passiva’ é uma contradição em termos, mesmo que não seja

vocalizada. O falante, seja ele quem for, é sempre um contestador em potencial”. (MACHADO, 2005, p. 156).

Resumidamente, podemos apontar quatro aspectos da concepção **dialógica** de Bakhtin:

1. A interação entre os locutores é o princípio fundador da linguagem;
2. O sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre os sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos;
3. A intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto;
4. As observações feitas podem conduzir a conclusões equivocadas sobre a concepção bakhtiniana de sujeitos, considerando-a “individualista” ou “subjetivista”. Na verdade Bakhtin aponta dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos (entre interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade. (BARROS, 1997, p. 31).

Resumidamente, podemos afirmar que **dialogismo** é “o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo discurso e [...] **polifonia** caracteriza um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes [...]”. (BARROS, 1997, p. 33).

4.2. O processo comunicacional na linguagem dos quadrinhos

As histórias em quadrinhos têm como principal característica a heterogeneidade, nas qual se cruzam os textos escrito, oral, sonoro e visual – os desenhos – embora o último possa aparecer isolado transmitindo ao leitor toda a informação necessária ao entendimento da narrativa. Para compreendermos as imagens, de forma genérica, devemos destacar, simplificadamente, três elementos do processo de comunicação

visual²³: o **produtor**, o **espectador** e os **representados**, sendo que o produtor e o espectador formam os participantes interativos, que estabelecem o diálogo a partir daquilo que está representado. No caso particular dos quadrinhos o produtor é o criador das imagens, dos textos e diálogos, realizados graficamente e plasmados em um determinado suporte como o gibi, por exemplo; o espectador é o sujeito da observação, da fruição do produto final, o leitor da história; e por último os representados, que são os elementos presentes na história como pessoas, objetos, espaços pictóricos, espaços vazios, cores e texto escrito, além de outros como os sinais e símbolos típicos da gramática dos quadrinhos: os balões, onomatopéias e linhas indicativas de situações ou reações dos personagens. Por outro lado, o intercâmbio entre esses três elementos compreende as seguintes relações: a) entre os representados, as relações internas entre os vários elementos da história, a configuração visual da narrativa; b) entre os participantes interativos e os representados, o diálogo estabelecido entre o produtor e os personagens e objetos da história e entre o leitor e os mesmos personagens e objetos criados pelo produtor; c) e entre os participantes interativos, a comunicação entre o produtor e o leitor por meio dos elementos figurados, dos representados. (KRESS; LEEWEN, 2004).

A compreensão da mensagem icônica dá-se por meio do relacionamento entre esses diversos elementos – representados, produtor e espectador. No entanto, para que isso ocorra devemos destacar ainda três diferentes contextos que complementam os conceitos de Kress e Leewen. O primeiro, o **intra-icônico**, apresenta-se como as relações que estabelecem entre si os elementos formadores de uma determinada figura – traços, linhas, texturas - que não se constitui apenas em um apanhado de formas, mas é

23 A Comunicação Visual dá-se no momento em que o visível – a parte da percepção visual relacionada ao olho e à luz, ao aspecto físico – apresenta-se como visual – a organização do visível pela percepção, o componente propriamente ‘humano’ da relação homem-objeto. Se o visível liga-se ao olho, o visual está vinculado ao olhar. (AUMONT, 1995).

antes uma configuração coerente e significativa. Devemos acrescentar que elementos utilizados nos desenhos dos quadrinhos muitas vezes prestam-se a comunicar, por exemplo, o estado de espírito de um personagem, e esses recursos gráficos não possuem relação intrínseca com a figura retratada, mas antes lhes emprestam um sentido afetivo, indicial. Nessa perspectiva podemos incluir as ‘gotinhas de suor’ que, como vimos, remetem mais a um constrangimento do personagem que propriamente a algum esforço físico: o que é aparentemente indicial – suor decorre do esforço físico – se apresenta como simbólico – constrangimento psicológico. O segundo, o contexto **intericônico**, é a relação entre os diversos *frames* constitutivos das histórias em quadrinhos, a seqüência temporal das imagens, intercalada por lapsos (as sarjetas), pela ausência de imagens, momento quando são necessárias a intervenção e a convivência do leitor/espectador que, por meio de seus processos mnemônicos e interpretativos. Desse modo, ele preenche os espaços entre os quadros com elementos de sua própria imaginação e vivência, atribuindo coerência à história e estabelecendo uma continuidade apenas sugerida pela seqüencialidade dos requadros, os espaços que contêm a ação. Finalmente, o contexto **extra-icônico**, que é a relação da figuração com os diversos elementos sócio-culturais e pessoais onde ocorre a comunicação, o exterior, onde a imagem é, simultaneamente, constituída e constituinte, numa interação dialógica e dialética com o mundo, seus significados e ressignificações. (CAGNIN, 1975).

Mas como trabalhar os quadrinhos em sala de aula considerando todos esses elementos? Entendemos que parte do fascínio despertado nas crianças pelas HQ deve-se ao fato delas estamparem “recortes do mundo” vivenciado, indicial, sensível, mesclados ao universo simbólico, racional e particular da linguagem. Devemos entender a leitura de quadrinhos pelas crianças e jovens como uma porta de entrada para o mundo dos símbolos e signos, o mundo da Cultura, uma espécie de rito de passagem. É o

percurso desde o universo natural – dos sentidos, sentimentos, do sensível – rumo ao cultural – da razão, do ordenamento – o distanciamento contínuo do indicial em direção à simbolização, à linguagem “[...], pois toda a educação consiste em progredir do manuseio dos índices para o manuseio dos ícones e, em seguida, dos símbolos”. (BOUGNOUX, 1994, p. 69 e 70). Se, por exemplo, o humor pastelão – as quedas, porradas e escorregões – apresenta um universo conhecido, imediato e físico, logo, indicial, provocando empatia e o riso fácil, universal, o humor que utiliza articulações simbólicas pressupõe uma relação mediada muito mais sutil entre escritor e leitor. O entendimento, nesse caso, implica em partilhar um universo comum decorrente do contexto e de toda a gama simbólica presente nas relações sociais. Portanto, não é de estranhar que a popularização dos quadrinhos em escala global tenha ocorrido, principalmente, por meio dos gibis humorísticos baseados em travessuras infantis de fácil assimilação e aceitação. A compreensão, nesse caso, independe de decodificação simbólica sofisticada e prende-se principalmente ao indicial. Discorrendo sobre a relação entre o espectador e o cinema em seus primórdios, Souza (2005, p. 147-148) afirma:

Para atingir a mentalidade tosca deste público [uma audiência popular que vai ao cinematógrafo ver as coisas se mexerem como se fossem reais], a nova diversão vê-se obrigada a apoiar a narrativa em meios persuasivos, de fácil visibilidade que, utilizados sobretudo no mudo, sobrevivem até hoje.

Para esclarecer nosso ponto de partida no trabalho em sala de aula com os quadrinhos, temos que compreender como se dá a passagem da comunicação indicial para a simbólica, que entendemos como fundamental para a tarefa.

Progredindo dos índices para os ícones e dos ícones para os símbolos, aprendemos a desfusão, a articular cada vez com maior sutileza nossas representações [...] O simbólico e, ainda mais o numérico, correspondem à lei do maior esforço; o sono e seu correlato, o sonho, onde o pensamento verbal se transforma em uma enxurrada de imagens completamente mescladas de índices, correspondem ao menor de nossos dispêndios psíquicos. (BOUGNOUX, 1994, p. 68).

O regime oposicionista da língua, no qual o entendimento se faz por exclusão e as coisas encontram-se em seu lugar específico, “[...] se opõe em nós ao pensador espontâneo das associações livres [...] e não é de bom grado nem de forma durável que chegamos a tornar lineares nossos pensamentos”. (BOUGNOUX, 1994, p. 68). No caso dos quadrinhos, as imagens efetuam, num primeiro momento, uma negação do indicial, do sensível, do vivido, substituindo as coisas do mundo pelo desenho. Em seguida, resgata o indicial apresentando-o no interior de sua própria trama, na história desenhada, desde o ponto de vista dos personagens. É essa passagem que encanta a criança, o jogo de substituição e cristalização do mundo nas duas dimensões do papel, na criação de um universo paralelo ao vivenciado e sensível, a passagem ao propriamente cultural e construído. Como afirma Bounoux (1994, p. 70), “[...] a aprendizagem da cultura é esse caminho do desligamento [...] [e] acabamos tendo saudades dos índices que são a infância do signo”. Vimos que a escrita desenvolveu-se desde os pictogramas – ligados ao índice e ao ícone – até o foneticismo, a abstração na qual os sons estão desvinculados das coisas, substituído-as pela combinação sonora aleatória, simbólica. Se na infância da civilização os homens perceberam a possibilidade de mudar o mundo por sinais no mundo, inicialmente por aproximação e semelhança, inicialmente, e depois pela simbolização, criando a linguagem e proporcionando a abstração, entendemos que trabalhar com os quadrinhos em sala de aula consiste em percorrer esse mesmo caminho. **É a partir das percepções, do afetivo e do vivencial da criança que devemos empreender nosso trabalho. Após evidenciarmos o sensível e indicial, o contextual nas histórias em análise, devemos progredir rumo à compreensão das relações simbólicas presentes na obra, para, em seguida, relacioná-las ao universo da criança e do jovem – a língua inserida no mundo, o caráter sócio-cultural da linguagem.**

Hoje, as palavras trepidantes que espocam nos anúncios e arrebetam os balões da HQ resultam do mesmo espírito da infância: prazer de acasalar a imagem com as palavras, tratadas sob um modo indicial quando a interjeição explode em forma de letras furiosas que devoram a re-presentação icônica. (BOUGNOUX, 1994, p. 71).

Podemos entender os **índices** como vestígios de um fenômeno. Em uma HQ de aventura, por exemplo, ambientada em uma área natural, no campo, a cena desenhada mostrando as pegadas de um personagem impressas no solo indica seu trajeto, e um amontoado de cinzas no chão aponta para a existência de uma fogueira. Estes índices – as pegadas e as cinzas – possuem significado “natural” por estarem conectados aos fenômenos que os originaram: o deslocamento de um sujeito sobre a areia e o resultado da combustão de madeira. A compreensão desses fenômenos envolve um aprendizado natural, uma experiência imediata com as coisas do mundo. Aprendemos que “vai chover” pela vivência com os índices das nuvens: quanto mais escura maior é a possibilidade de chuva. Lemos os percursos observando as pegadas na areia da praia. Distinguimos as trajetórias das crianças e dos adultos pelos tamanhos das pegadas. O desgaste da imagem impressa na areia revela o tempo transcorrido desde a inscrição inicial da pegada, como nos revela o batedor indígena nos filmes de faroeste. A proximidade natural dos índices e sua continuidade colocam-nos numa posição inicial no processo significativo, pois, “[...] na aculturação de um indivíduo, são eles que se manifestam em primeiro lugar, sob o modo da comunidade e contato.” (BOUGNOUX, 1994, p. 64). No nosso exemplo, podemos “ler” que o autor da história desenhou as pegadas para indicar qual o rumo tomado pelo personagem quando se afastou da fogueira ao redor da qual passou a noite. Os índices comunicam então que alguém esteve durante certo tempo ao redor da fogueira e pela manhã, provavelmente, rumou na direção indicada pelas pegadas. Ora, nessa leitura indicial as cinzas e as pegadas encontram-se no lugar dos fenômenos naturais e estão a eles atrelados, são deles

decorrentes diretamente. Há uma auto-referência, pois a coisa é remetida ou refere-se a ela própria, circularmente sem sair do lugar. (BOUGNOUX, 1994).

Continuando com o exemplo, caso houvesse várias impressões no solo indicando inúmeras possibilidades de direção, o índice seria insuficiente para a definição do rumo correto tomado pelo personagem. Porém, se junto às pegadas encontrássemos uma seta desenhada no solo apontando para um determinado sentido, provavelmente teríamos então a indicação certa do caminho trilhado, pois poderíamos acreditar que o personagem a tivesse riscado intencionalmente. Nesse caso, a seta ainda apresenta relação com o ato natural, o trajeto percorrido, o movimento em uma determinada direção, mas o contato imediato é quebrado, a relação sofre um distanciamento. A seta não é parte intrínseca do fenômeno natural pegada, mas é antes motivada e semelhante e possui com ela algum elemento de “parentesco”: é o **ícone**, que “[...] junta-se ao mundo [não existem ‘setas’ na natureza], ao passo que o índice é extraído de si mesmo por desligamento metonímico²⁴ [...] Nesse caso, a representação não opera na mesma escala ou espaço da ‘própria coisa’ (a imagem anula a terceira dimensão).” (BOUGNOUX, 1994, p. 65). Antes de prosseguir, devemos reiterar que os quadrinhos proporcionam uma dupla ruptura, pois, dependendo do ponto de vista – se somos os leitores ou os personagens – os índices podem se apresentar como ícones. A transposição de uma história para a linguagem dos quadrinhos, ao apoiar-se em desenhos, promove um primeiro corte semiótico²⁵ entre as figuras representadas e as próprias coisas que representam. Logo, o personagem, as cinzas e as pegadas são ícones, representações desenhadas e não as coisas em si, o fato natural. Ou seja, ao leitor, exterior à história

24 Metonímia e metáfora: maneiras de associar as idéias ou fazer comparações. Se a metáfora aglutina pelo viés de um predicado comum – olhos de turmalina - a metonímia se manifesta pela contigüidade empírica e espaço-temporal – entrar em um café e beber um copo. Entrar em um café – cafeteria – e beber um copo – de café.

25 Corte semiótico: o signo não é a coisa e, por vezes, afasta-se totalmente dela (no caso do código simbólico, a palavra cão não morde)

desenhada, todos os elementos figurados apresentam-se como ícones. Por outro lado, no contexto da história, em seu interior, do ponto de vista do personagem, as cinzas e as pegadas apresentam-se como índices, pois ele “está” na história, que é o seu ambiente vivencial e no qual os acontecimentos simulam a “realidade”. Ao “entrar na história” o leitor é envolvido nessa troca de sentidos, de posição, enfocando-a alternadamente sob dois pontos de vista: o do personagem e o seu próprio, respectivamente o indicial e o icônico.

Vimos que os índices decorrem diretamente dos fenômenos aos quais estão intrinsecamente ligados: a cinza com a madeira queimada e as pegadas com o homem. Por outro lado, os ícones, apesar de guardarem certa semelhança com as coisas por eles designadas, sofrem um distanciamento que lhes confere um caráter artificial: minha foto não me substitui, mas apenas me representa. A representação icônica passa por um “[...] desvio de mentalização, mediante uma seleção severa e reconstrução de seus traços pertinentes.” (BOUGNOUX, 1994, p. 65).

Os índices relacionam-se com os objetos por continuidade, decorrência (cinza = fogo + madeira) e os ícones por contigüidade, proximidade e semelhança (meu rosto desenhado apenas me representa). O **símbolo**, por outro lado, caracteriza-se pelo distanciamento em relação ao referente, pois rompe com a continuidade e a decorrência presentes nos índices e com a proximidade e semelhança intrínseca dos ícones. “O critério do signo simbólico reside em seu funcionamento discriminante. Diferentemente da imagem, ele estrutura-se por exclusão [...] seu funcionamento obedece a lei do tudo ou nada.” (BOUGNOUX, 1994, p. 66). O corte semiótico não é muito claro quando nos remetemos aos índices, pois se encontram muito próximos dos fenômenos que os geraram. O ícone, por seu turno, ainda guarda semelhança com o fato gerador, proximidade reconhecível e identificável. Por outro lado, o símbolo junta-se ao mundo,

porém é totalmente dessemelhante com o que quer que seja. Assim, o índice é “quente”, sensível, arrasta e nos acorrenta ao fenômeno. Apresenta-se afirmativamente – não há o que negar pelo indicial – ao passo que o simbólico desliga-se do sensível e alinha-se ao espírito crítico, ao distanciamento. Não articulamos proposições pelos índices, mas sim devaneios. Já o simbólico permite-nos divagar, avançar, recuar, perscrutar, negar ou afirmar, é frio e coloca-nos a distância.

É porque pensamos sempre a partir do cume da pilha, com palavras traçadas com a força do capital simbólico disponível, que esquecemos os índices: no entanto eles não cessam de sustentar e alimentar com sentido a mais elementar de nossas comunicações. (BOUGNOUX, 1994, p. 76).

4.3. Os quadrinhos como signo ideológico

A linguagem das HQ não sofreu mudanças radicais desde a consolidação dessa mídia de massa no início do século XX até nossos dias. No entanto, não podemos afirmar o mesmo tomando-as como gênero narrativo. De sua condição inicial atrelada ao humor e à sátira, desdobrou-se em inúmeros outros gêneros: ficção científica, terror, aventura, guerra, erótico, infantil. Essa fragmentação inscreve-se na dinâmica de expansão das mídias em busca de mercados consumidores – no caso dos quadrinhos pela ação dos *sindycates* – e nas condições das épocas em que foram geradas, refletindo as práticas sociais e espelhando as situações política e econômica dos períodos. Se os super-heróis triunfaram em ocasiões ufanistas, de nacionalismo exacerbado – os quadrinhos norte-americanos do período da II Grande Guerra – os de conteúdo crítico pontificaram em períodos de crise da cidadania, de cerceamento das liberdades individuais e coletivas – o Brasil do regime militar pós-64. Ou ainda refletiram a crise de valores da sociedade, como os EUA dos anos da Guerra do Vietnã, o que originou os quadrinhos *underground*.

Nesse sentido podemos entender os quadrinhos como signo ideológico, pois, como parte de um contexto cultural, refletem uma realidade que lhes é exterior, algo situado fora de si mesmos, se apresentando assim como signo na medida em que “[...] sem signos não há ideologia.” (BAKHTIN, 2004, p. 31). Diferentemente de qualquer objeto natural, o signo não representa a si mesmo, embora qualquer objeto natural possa ser percebido como um símbolo e nesse caso então será alçado à condição de signo, expressando algo que não lhe é próprio, peculiar e característico enquanto objeto, mas antes espelhando um sentido construído que remete a outra realidade; “[...] portanto, ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, *o universo dos signos*.” (BAKHTIN, 2004, p. 32, grifo do autor). Além da sua condição de “espectro” do real, os quadrinhos têm obviamente sua materialidade – o gibi, a *graphic-novel* – sendo a própria realidade objetiva do signo passível de estudo; ou seja, os quadrinhos são signos, um fenômeno **no** mundo exterior, pois a ideologia encontra-se na exterioridade, nas coisas, e a consciência só pode, então, “[...] surgir e se firmar como realidade mediante a encarnação material em signos [...]” (BAKHTIN, 2004, p. 33), uma vez que a compreensão de um signo passa pela utilização de outro material semiótico, um ciclo de interpretação intersemiótica. Logo, compreender é responder a um signo por meio de outros signos, numa corrente contínua e ininterrupta, em um fluxo que se estende entre as consciências individuais impregnadas de signos. O signo é então visível apenas no terreno não ‘natural’ e realiza-se interindividualmente. Uma nuvem escura indica a possibilidade de chuva. Sabemos “ler” a nuvem pela experiência, pela “leitura natural” do fenômeno. Mas nuvens escuras desenhadas numa HQ podem indicar “mau tempo” para um personagem ou uma situação perigosa, por exemplo. O objeto natural nuvem passa então à condição de signo, expressando não mais a sua condição de índice/ícone de chuva, mas de mau

presságio. É então a partir do signo percebido na interação entre as consciências individuais que essas se tornam verdadeiramente consciências, impregnadas de conteúdo ideológico, logo, semiótico. Portanto, o verdadeiro lugar do ideológico “[...] é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação”. (BAKHTIN, 2004, p. 34). A consciência desenvolve-se e adquire forma e existência por meio dos signos criados por diferentes grupos em suas práticas sociais cotidianas, pois, “[...] se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc., constituem seu único abrigo. Fora desse material há apenas o simples ato fisiológico [...]” (BAKHTIN, 2004 p. 36). Nesse sentido, o espaço humano social é semiótico e saturado de afetos; “[...] nossa espécie não vive nas coisas, mas continuamente nos signos, isto é, no sentido” (BOUGNOUX, 1996, p. 88), como revela a nota abaixo.

Mundo

Sexta, 3 de junho de 2005, 08h38



Alemão transforma cinzas do pai em diamante

O alemão Andreas Wampl resolveu transformar os restos mortais do seu pai, que foi cremado, em um pequeno diamante. Wampl trabalha para uma empresa americana que oferece a possibilidade de transformar as cinzas de entes queridos falecidos em diamantes. O pai de Wampl morreu há seis meses na cidade de Lindau, na Alemanha. Desde 1955, é possível criar diamantes artificiais devido ao desenvolvimento de tecnologias eficazes. **A cinza obtida após a cremação dos corpos passa a ser um elemento na criação dessa jóia, permitindo que os parentes tenham uma lembrança duradoura da pessoa morta.**

Fonte: <http://noticias.terra.com.br/mundo/interna/0,,OI543592-EI294,00.html>. Acesso em 4/4/2007.(grifo nosso)

Se a consciência não é algo dado, inato – mas fruto da interação semiótica entre consciências prenes de signos – podemos entender que a ideologia do signo determina a linguagem. Assim, “[...] o signo ideológico é o território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia; é um território concreto, sociológico e significante” (BAKHTIN,

2004, p. 57), e o elemento ideológico interno – pensamento – só pode aperfeiçoar-se no processo da expressão ideológica, na sua realização exterior.

Hoje o meu cérebro é composto também pelo cérebro dos meus colaboradores e dos meus amigos, é constituído pelos meus livros e pelos livros deles, pelo meu computador e pelos deles, é formado pelo meu relógio, pelo meu celular, pela minha secretária eletrônica, pelos meus discos e pela Internet, à qual me conecto. Em positivo e em negativo, tudo aquilo que crio não é criado apenas por mim, mas também por todas essas pessoas e por essas próteses cerebrais. Da mesma forma, os livros que escrevo não são da minha exclusiva autoria, mas são produzidos e ‘editados’ por mim. Talvez obra alguma possa ser *inteiramente* atribuída a quem a assina [...] (DE MASI, v.1, 2005, p. 47, do autor).

Devemos entender a linguagem – ou as linguagens – como determinante do processo de humanização por representar a possibilidade de relações intersubjetivas nas quais as consciências individuais transparecem, constróem-se e reconstróem-se numa interação que não chega à síntese, a um produto final e acabado, mas antes deixa manifestar o caráter permanente e contínuo do diálogo entre essas consciências, uma corrente fluida, infindável e constante de vozes. É na linguagem que o papel fundamental do signo no processo de comunicação social aparece de maneira clara e completa, e “[...] a existência do signo nada mais é que a materialização dessa comunicação”. (BAKHTIN, 2004, p. 36).

Nesse aspecto, analisar a linguagem dos quadrinhos como um cruzamento semiótico, uma hibridação entre a oralidade, a escrita, a imagem e a sonoridade revela a complexidade e as implicações disso decorrente para utilizá-las em sala de aula se queremos entendê-las não apenas no aspecto de sua mensagem aparente, seu conteúdo explícito, a “moral da história”. É importante destacar que perceber os quadrinhos – e o mundo – como uma imbricação de diferentes sistemas de signos passa primordialmente pelo uso da “palavra” como signo fundamental de análise pela sua condição fundante da comunicação intersubjetiva e do discurso interior: “[...] a palavra é o fenômeno ideológico por excelência [...] é também um signo puro”. (BAKHTIN, 2004, p. 36).

Desse modo, como signo puro que comporta significado variado, é neutra e presta-se a qualquer função ideológica particular, tanto na estética, como na esfera da moral ou da ciência. Na comunicação intersubjetiva, na relação entre consciências, a palavra reflete a situação onde está sendo produzida, o campo específico de seu uso, e nele vive num todo coeso, embora possa, em outra situação e contexto, apresentar nova feição, o que revela sua condição neutra e plástica que se presta a inúmeras realidades. Por outro lado, o da consciência, do discurso interior subjetivo, a palavra pode funcionar como um signo sem expressão no exterior, sem uma correspondência direta e imediata. Mas apresenta-se apenas como veículo da divagação intramental, o que a coloca como matéria prima essencial da vida interior, da própria consciência, maleável e flexível o suficiente para se moldar aos caminhos do pensamento e da reflexão. Em outros termos, a palavra é inseparável das várias formas de comunicação, pois “[...] todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser totalmente isoladas nem totalmente separadas dele”. (BAKHTIN, 2004, p. 38). Porém, devemos entender que as palavras não substituem integralmente qualquer outro signo ideológico, embora nelas se apoiem e por elas sejam acompanhados, pois nem um simples gesto humano pode ser substituído pelo discurso verbal.

Contrastando com o domínio da palavra como signo puro, neutro e aberto a qualquer significação ideológica vinculada a um determinado contexto onde é produzida, os signos não-verbais, por outro lado, apresentam uma função ideológica precisa, como indica Bakhtin (2004, p. 36-37):

Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela.

Aparentemente essa colocação pode induzir ao entendimento de que o signo não-verbal seja não polissêmico e fechado em si, impossibilitando uma leitura diferente daquela de onde se originou, vinculada apenas a uma determinada enunciação, ao contexto inicial onde foi gerado. Porém, devemos compreender que o sentido do signo não-verbal deve ser analisado tendo em perspectiva o que Bakhtin entende por **tema** e **significação**. Embora suas análises prendam-se à palavra como signo, **entendemos ser possível sua aplicação ao campo dos signos não-verbais**. Assim, a **significação** situa-se num ponto inferior na escala de significar e o **tema** num ponto superior que estaria vinculado a uma determinada enunciação, um momento histórico preciso e único: “[...] conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição [...] mas igualmente pelos elementos não verbais da situação.” (BAKHTIN, 2004, p. 128). Ou seja, há toda uma conjunção de fatores – lingüísticos e contextuais – que organizam e determinam o tema. Tomando a figura do Super-Homem como exemplo, temos dele a idéia do ser superior, imortal e imbatível. Sua roupa azul e vermelha remete às cores da bandeira norte-americana e sua criação no contexto do entre guerras coloca-o como emblema do poderio dos EUA. A condição de super-herói como signo ideológico da supremacia norte-americana espalhou-se mundo afora, espelhou e espelha toda uma nação, um estilo de vida típico, um sistema de produção e um modo de fazer política pela força das armas. Essa característica do super-herói como signo ideológico específico deve-se então ao instante de sua criação, ao contexto, ao momento histórico, à sua **enunciação**, à percepção indicial e sensível do espírito de uma nação. Ser um signo ideológico da grandeza norte-americana é a sua marca de origem, de nascimento, condição de sua historicidade, e dela não se descola. Ou seja, há uma estabilidade intrínseca do seu significado, pois “[...] o **tema** da enunciação é concreto, tão concreto como o momento histórico ao qual ele pertence”. (BAKHTIN, 2004, p.

129, grifo nosso). Por outro lado, a **significação**, sem desconsiderar a condição inicial de sentido do signo que está vinculada ao tema, refere-se a um novo contexto de aplicação e uso do signo, e esse deslocamento produz um sentido diferente daquele que originou o tema. A mesma figura heróica e imbatível do Super-Homem colocada em uma situação de inferioridade – como na figura abaixo – sofre uma ressignificação diante da nova enunciação – o contexto interno da historinha –, ressignificação essa que passa pelo sentido primeiro do super-herói, sua condição de invulnerabilidade.



Figura 10: Tira (ou charge?), de um só quadro, satirizando o Super-Homem.

O que determina então a (re)significação do signo é o que Bakhtin denomina **mobilidade específica da forma**, entendida como a (re)orientação conferida em face de um determinado contexto onde ocorre um enunciado diferente daquele primeiro que gerou a especificidade do signo, no caso o Super-Homem. Essa mobilidade específica apóia-se na estabilidade inicial do significado do signo – o tema – para ressignificar, pois senão esse perderia o elo na cadeia de construção de outro sentido no novo contexto. A “[...] significação é uma possibilidade de significar no interior de um tema”. Ou seja, “[...] significar não é algo da forma, mas da mobilidade específica da forma”. (DIAS, 1997, p. 108). Logo, para compreendermos a tirinha (Figura 7) devemos conhecer a condição primeira do Super-Homem – o tema – para então, em contraste com a situação atual – a significação – podermos rir. Esse conceito é importante, pois se

confronta com a tendência que acredita ser a forma imutável e que considera ter o signo um valor estável.

5. ANALISANDO UMA *GRAPHIC NOVEL*

Internacionais da Flip

A quinta edição da Festa Literária Internacional de Parati (FLIP) já tem um elenco de autores internacionais confirmados. Estarão presentes o Prêmio Nobel sul-africano J. M. Coetzee, o roteirista mexicano Guillermo Arriaga, os norte-americanos Dennis Lehane (autor de policiais) e **Art Spiegelman (quadrinhista)**, Ishmael Beah, de Serra Leoa, Ahdaf Soueif, do Egito, os romancistas argentinos Rodrigo Fresán, César Aira e Alan Pauls e Mia Couto, de Moçambique. A festa acontecerá entre 4 e 8 de julho [2007]. (grifo nosso)²⁶

Vimos que, por um longo período, os quadrinhos foram percebidos como produto nocivo aos jovens e crianças, e submetidos a inúmeras tentativas de censura no Brasil, na Europa e mesmo nos EUA, os maiores beneficiários da expansão dessa mídia. Sua reputação melhorou, entre outros fatores, graças aos estudos de Comunicação de Massa e a apropriação de sua linguagem por movimentos artísticos de vanguarda, notadamente a Pop Art.

Voltadas inicialmente ao público infantil, as Histórias em Quadrinhos desdobraram-se em inúmeros subgêneros objetivando ampliar o público consumidor. O surgimento das *graphic novels*²⁷, quadrinhos de excelente padrão gráfico dirigidos, principalmente, ao público adulto, alinha-se a esse objetivo. Produzidas em papel de qualidade e impressas em quadricromia, estabeleceram a polêmica sobre a condição de obra literária das Histórias em Quadrinhos, tese defendida por inúmeros autores inquietos com a reputação do gênero. Para Eisner (1995, p. 5), “[...] a preocupação

²⁶Fonte:

<http://portalliteral.terra.com.br/literal/calandra.nsf/0/FF6381400926033703256ED900552EEE?OpenDocument&pub=T&proj=Literal&sec=Noticias> (Acesso em 10/02/2007).

²⁷ O termo *graphic novel* foi criado por Will Eisner ao apresentar sua obra ‘Contrato com Deus’ para o editor. A fim de evitar que fosse catalogada como um *comic book* (equivalente norte-americano ao *gibi* brasileiro), apresentou-a como sendo uma *graphic novel*.

pedagógica séria ofereceria um clima melhor para a produção de conteúdo temático mais digno e para a expansão do gênero como um todo”. Apesar dos percalços, no entanto, algum mérito foi atribuído aos quadrinhos, elevando-os ligeiramente a um patamar mais digno, como era o desejo de Eisner, embora a matéria abaixo levante dúvidas sobre o assunto.

A premiação de ‘Maus’ de Art Spiegelman, em 1992, com um Pulitzer, **parece não ter ajudado tanto as ambições literárias dos quadrinhos**. Ainda hoje existe polêmica quando uma graphic novel como ‘American Born Chinese’ é vista como bem mais do que quadrinhos. Tony Lang, editor da versão *online* da revista ‘Wired’, criticou a decisão de indicar o título para o National Book Awards, argumentando que histórias ilustradas não deveriam ser comparadas com livros só com palavras.[...] ‘Isso não quer dizer que histórias ilustradas não constituem uma forma de arte ou que você não pode conseguir uma grande satisfação delas. Quer dizer simplesmente que, como literatura, o quadrinho não merece o estatuto igual a romances de verdade, ou contos. É como comparar maçãs com laranja’, escreveu Long. (SIMÕES, 2007, p. E1, grifo nosso).

Para aquecer a polêmica, Neil Gaiman, o premiado autor de “Sandman”, contrataca em seu *blog* afirmando que Long opina de forma “boba e antiquada”. Entende que ele deveria considerar em seu julgamento, além de “Maus”, o prêmio World Fantasy Awards por melhor história curta para “Sandman”, em 1991, ou o Guardian First Book Award de 2001 para “Jimmy Corrigan”, de Cris Ware. Ou ainda a aparição de “Watchmen” na lista da ‘Time’ dos cem melhores romances do século XX. “É sempre melhor se ofender por coisas que você não leu. Assim você deixa sua mente livre das coisas que poderiam mudá-la” (SIMÕES, 2007, p. E1), afirma ironicamente Gaiman.

“Maus”, a obra de Art Spiegelman que propomos analisar, venceu o prêmio Pulitzer em 1992. Criado em 1917 pelo jornalista Joseph Pulitzer, proprietário do New York World, jornal onde surgiu o Yellow Kid em 1894 – o personagem marco das Histórias em Quadrinhos – o prêmio valoriza os melhores trabalhos produzidos nos Estados Unidos em categorias como Jornalismo, História, Artes, Música e Teatro. Dentre os trabalhos premiados estão reportagens e fotos que marcaram a história dos

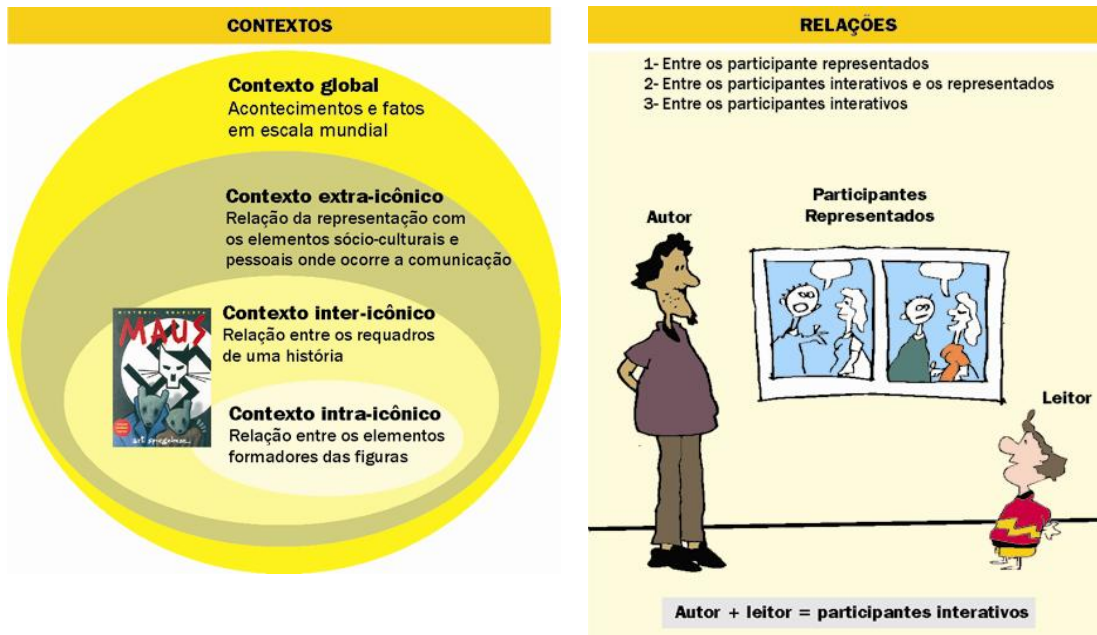
EUA, como as matérias de Bernstein e Woodward sobre o “Caso Watergate” e a foto de Nick Ut da fuga de crianças vietnamitas de uma aldeia atacada por bombas de *napalm* durante a Guerra do Vietnã.

Em *Maus*, Spiegelman narra como Vladek, seu pai, sobreviveu às atrocidades do regime nazista durante a Segunda Grande Guerra e de como isso afetou a vida de toda a família, mesmo após o conflito mundial. A obra que analisamos contém todas as partes que foram publicadas separadamente.

As histórias foram veiculadas originalmente na revista *underground* ‘Raw’, entre 1980 e 1991. Sócio-fundador e editor da publicação, Art Spiegelman compilou um primeiro volume em 1986, com o título *Maus - A história de um sobrevivente*, cujo subtítulo era ‘Meu pai sangra história’. Cinco anos depois, *Maus II - E aqui meus problemas começaram*, chegava às ruas. (FORLANI, 2005).

No decorrer da história, o autor entremeia as entrevistas com o pai, para colher informações, suas próprias reminiscências infantis e da vida adulta, e a história da trajetória de sua família, transitando por tempos e espaços diversos, um amálgama de papéis e contextos, avanços e retrocessos temporais.

A análise que empreendemos de *Maus* objetiva indicar possibilidades de leitura dos quadrinhos na perspectiva bakhtiniana, ou seja, baseada numa concepção de linguagem **que considera o contexto como fundamental para a produção de significado**. Entendemos por contexto não apenas aquele momento relativo à leitura, a relação entre leitor e obra, mas também aos demais contextos presentes e passados que, de alguma forma, sempre estão relacionados e afetam a leitura pontual da obra, a construção de significados (ver figura abaixo). Além dos contextos, outro ponto fundamental para a análise são as relações que estabelecem entre si os diversos elementos presentes na comunicação: os personagens, o autor e as figuras, conforme indicamos no esquema abaixo.



Não pretendemos estabelecer uma cartilha de procedimentos, o que seria incoerente com a concepção de linguagem sob a óptica bakhtiniana, mas apenas apontar possíveis caminhos para trabalhar com os quadrinhos em sala de aula sem resvalar para o mero conteudismo e, evidentemente, sem esgotar o assunto, cientes de que essa é uma das várias maneiras possíveis de utilização das Histórias em Quadrinhos. Dessa forma, **buscamos articular a concepção dialógica e polifônica da linguagem e uma perspectiva de leitura dos quadrinhos que parta do indicial – o explícito e sensível – até o simbólico.** Se a expressão interna – o pensamento – encontra sua objetivação no exterior com a ajuda de algum código de signos externos, e todo o ato expressivo move-se entre o interior e o exterior, isso indica que a expressão pode se constituir fora do indivíduo e não apenas em seu interior. Assim, principiar a análise pelo indicial representa considerar o contato primeiro da criança com o mundo, quando desconhece o sistema de regras da língua e a simbolização, e sua experiência mundana liga-se ao afetivo e imediato das representações indiciais: um carinho, o sol, as nuvens passando, uma ameaça, o vento balançando a folhagem, o gestual, etc. A relação dialética e

dialógica nas práticas sociais – as experiências mundanas – perpassada pela assimilação da língua no convívio social, ampliam crescentemente a percepção de mundo e as possibilidades de construção de sentidos. Nesse ponto, as articulações simbólicas atingem um estágio de maturidade decorrente do incremento continuado de possíveis sentidos advindos das interações sociais e culturais. Nessa perspectiva, o que era indicial pode apresentar-se como simbólico, pois, assim como as palavras, entendemos que os índices são “signos puros”, pois são abertos a qualquer significado e sentido que as práticas e usos sociais necessitem produzir em determinado contexto.

Considerando que Maus possui 296 páginas, a análise se restringirá a alguns recortes que melhor apontem o percurso que propomos para a utilização dos quadrinhos em sala de aula.

5.1. A capa

Iniciamos nossa análise pela capa porque entendemos que nela o capista busca sintetizar em poucos elementos a essência da obra. Utilizamos a capa do gibi Mickey nº. 739 como contraposição e devido às várias referências ao personagem e ao seu criador, Walt Disney, na história retratada por Spiegelman.

Mickey Mouse é o ideal mais lamentável de que se tem notícia [...] As emoções sadias mostram a todo rapaz independente, todo jovem honrado, que um ser imundo e pestilento, o maior portador de bactérias

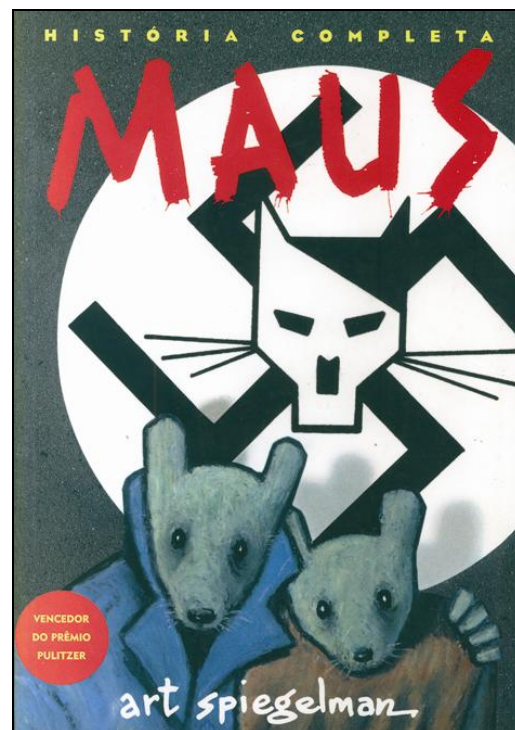


Figura 11: Capa da *graphic novel* Maus. Projeto gráfico da capa: Art Spiegelman e Louise Fili sobre ilustrações do autor. (SPIEGELMAN, 2006).

do reino animal, não pode ser o tipo ideal de animal [...] Abaixo a brutalização do povo propagada pelos judeus! Abaixo Mickey Mouse! Usem a suástica!
 Artigo de jornal, Pomerânia, Alemanha, meados da década de 30²⁸.
 (SPIEGELMAN, 2006, p. 164).

Tanto o gibi do Mickey como a *graphic novel* Maus têm ratos como personagens principais e isso não é gratuito, pois essas “falas impressas” são parte do fluxo formado pelas intervenções de diferentes autores que estabelecem uma grande e ininterrupta discussão ideológica, na medida em que há uma interlocução intertextual entre os diferentes discursos inseridos no universo representado pelo gênero quadrinho. Ao observarmos as capas, vemos que ambas apresentam elementos em comum: os títulos são formados por letras vermelhas, os personagens dirigem-se diretamente aos leitores e possuem sombras projetadas no fundo.

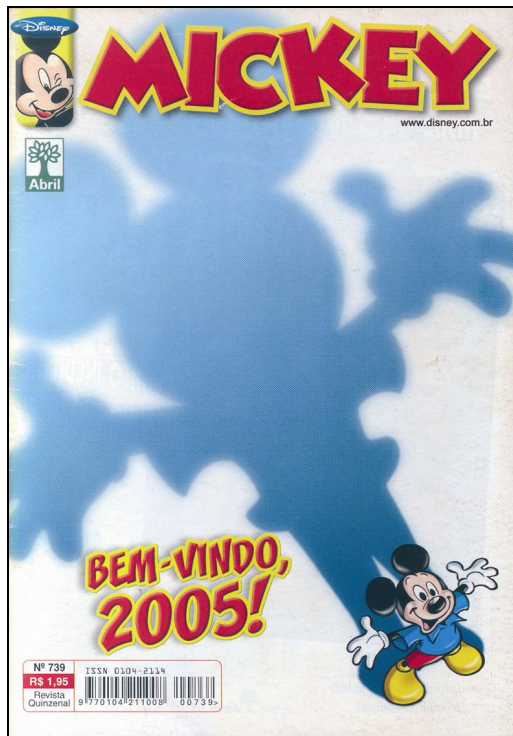


Figura 12: Capa do gibi do Mickey. (MICKEY, n.º. 739, de janeiro de 2005).

De imediato temos nossa atenção despertada pelo título MAUS, em letras manuscritas vermelhas. Em alemão, *maus* significa rato, o que corresponde visual e foneticamente a *mouse*, rato em inglês, e apenas reitera o que vemos: um constrangido casal de ratos encimado por Hitler travestido de gato sobre a suástica nazista. Nesse contexto, podemos indagar: por que então o título em português não é RATO, se todo o conteúdo está traduzido?

Uma possível conjectura seria que conservar MAUS no original em alemão institui um valor de logomarca²⁹ ao título,

28 Epígrafe da parte 2 de Maus.

conservando a relação com o contexto da criação da obra e provocando uma leitura por identificação – significação – da marca em qualquer parte do mundo onde haja uma edição traduzida. Nesse sentido, alinha-se à capa do gibi de Mickey. Nela, o mais famoso rato do mundo aguarda os leitores de braços abertos por todo o ano de 2005, numa relação harmônica com sua expressão risonha e convidativa, oposta aos constrangidos ratos de Maus.

Considerando o nosso contexto de leitura, a realidade próxima na qual estamos inseridos, “Maus” remete a uma expressão comum entre os jovens brasileiros: “**foi maus**”, que traduz a percepção de que algo extrapolou, rompeu certos limites da convivência social. Quando dito pelo transgressor, tem o caráter de desculpas; pelo violado, de advertência e reprovação. A expressão, embora considerada incorreta nos termos da língua como um sistema fechado, um código pré-estabelecido, pode denotar o sentimento de desaprovação e repulsa às atrocidades do Holocausto e aos desdobramentos da guerra retratados na obra. Todavia, pelas regras da linguagem culta, o sistema normativo da língua, “Maus” indica o plural de mau, sugerindo um acúmulo de maldades, um transbordamento irracional. O quadro abaixo mostra algumas situações do uso da expressão “foi maus” que circulam no nosso cotidiano, demonstrando que a língua é um objeto cultural vivo e necessariamente contextualizado que se desenvolve nas relações sociais – nas interlocuções de um determinado contexto – na qual as interações são acompanhadas pelas dinâmicas da comunicação advindas das constantes trocas e dos conflitos entre os múltiplos discursos que permeiam nossa realidade social. No quadro seguinte temos as várias denominações dicionarizadas da palavra “mau”.

29 A logomarca procura “traduzir” uma empresa ou produto, produzindo efeito de identificação imediata e unívoca (pelo menos é o que pretende o criador da marca). No entanto, pelo valor simbólico que adquire nos diferentes contextos e nas práticas sociais, produz leituras variadas. Não é à toa que as instalações da rede McDonald’s sofrem depredações em áreas sob intervenção norte-americana, ou mesmo em países francamente contrários à política externa dos EUA.

Conteúdo da primeira página do “Google” após busca por palavra-chave: **FOI MAUS**. (Acesso em 4/4/2007, às 11h)

[Eleições 2002](#)

Ontem **foi maus** um dia cansativo, dia de trabalhar nas eleições, esse pleito teve alguns fatos curiosos: 1) Uma mulher, acompanhada de seu pai e seu filho ...

[www.interney.net/blog/?p=9740277](#) - 48k - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[Comentários para == Garage Kit ==](#)

ixi.. como eu coloco um link aqui? desculpe mila **foi maus** rrsrsr

[http://i64.photobucket.com/albums/h166/lambert_photo/DSC06020.jpg](#) ...

[blog.descartee.com.br/comments/feed/](#) - 9k - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[WebFórum > Ramo De Games](#)

Foi maus, chefia. q nada, so to enchendo..rs hehehe. o do diskinternet eu tinha visto. ja o do SuperEly nao..massa. logo + vou ver se adiciono e tal. valeu ...

[forum.wmonline.com.br/lofiversion/index.php/t137700.html](#) - 19k - [Em cache](#) - [Páginas](#)

[Semelhantes](#)

[Saúde Fórum :: Exibir tópico - Mico do Ano](#)

Se vc pediu respeito pra mim, **foi maus!** Tipo assim! Nada a ver aline-sg, quando eu falei que queria estar no lugar do seu namorado, estava me expressando, ...

[www.saudeforum.com.br/viewtopic.php?p=68268&sid=d8ff1d2cfcbb0ab491c0ead3fda4f366-59k](#) - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[htmlstaff.org - forum -> O In](#)

joao não tinha entendido, heheh **foi maus** => 5 Feb 2004, 07:40 PM. PsyCHoPenA

uahuahauhauhauhauhauhauhau de nada ae => 5 Feb 2004, 08:20 PM ...

[www.htmlstaff.org/forum/index.php?s=b1dd4827c572b75779b2bdd18891d2f1&showtopic=2742&pid=19563...](#) - 55k - Resultado Adicional - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[RPG's Nightmare :: Exibir tópico - Personagens](#)

Oies!! gente aki eh a Regina, **foi maus** mas eu to mto atolada, com mto rpg, n vou poder pegar aki... **foi maus**... t+ ^^ ...

[www.forum.clickgratis.com.br/archive/nightmare/o_t_t_19__personagens.html](#) - 32k -

[Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[Comunidade Eixo do Mal](#)

Putz **foi maus**, é que a foto de longe parece de mulher, acho que é pq ele tem um rosto feminino... heheheh mil desculpas iNaNkE Não que isso seja ruim, ...

[forum.eixodomal.com.br/index.php?showtopic=627&pid=8653&mode=threaded&show=&st=&](#) - 57k - Resultado Adicional - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[O Globo Online](#)

Foi maus. ... O Globo Online :: Blogs - Ricardo Noblat - **Foi maus** ... **Foi maus**. Este blog está com um defeito: vez por outra, repete a notícia postada. ...

[oglobo.globo.com/pais/noblat/post.asp?cod_Post=24380](#) - 23k - Resultado Adicional - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[Gente, Meu Novo Blog Esta No Ar... - Britney.com.Br Forums](#)

[http://www.google.com.br/search?hl=ptBR&q=%22foi+maus%22&btnG=Pesquisa+Google&meta=cr%3DcountryBR](#) .

MAU

[Do lat. malu.]

Adj.

1. Que causa mal, prejuízo ou moléstia: 2 2
2. Malfeito; imperfeito, irregular: 2
3. De má qualidade; inferior: 2
4. Nefasto, funesto: 2 2

5. V. malvado (1): 2
 6. Fam. Traquina(s), travesso: 2
 7. Nocivo, prejudicial, ruim: 2 2
 8. Árduo, difícil: 2
 9. Contrário à razão, à justiça, ao dever, à virtude: 2 2
 10. Irrefletido, inconveniente, inoportuno: 2
 11. Que não cumpre seus deveres: 2 2
 12. Rude, áspero, grosseiro: 2
 13. Inábil, incapaz, desastrado: 2
 14. Sem talento; sem arte: 2
 15. Escasso, diminuto: 2
 ~ V. anjo --, -- gosto, mato --, -- sucesso, má vida e má vontade.
 S. m.
 16. Tudo o que é mau: 2
 17. Indivíduo de má índole, malvado, de maus costumes: &
 18. Bras. V. diabo (2).
 Interj.
 19. Designativa de reprovação ou descontentamento.
 [Cf. mau.]
 (MAU. Aurélio, 1999)

A escrita manuscrita e borrada das letras do título, por sua vez, remete às inscrições que os nazistas pintavam nas propriedades judias, aplicando uma marca distintiva de identificação que separava judeus e não-judeus. Ou seja, de sua condição inicial de sinalização, de identificação das propriedades, a marca torna-se um signo, guardando em si algo que não lhe é próprio como sinal – o anti-semitismo – e que se manifesta apenas na sua condição de signo ideológico. O manuscrito Maus



Figura 13: Ilustração na 2ª orelha. (SPIEGELMAN, 2006).

guarda, então, relação com o signo inicial de identificação das propriedades e ressignifica-se na capa da obra na medida em que a significação estabelece uma possibilidade de produzir sentidos no interior de um tema. O tema, no caso, é o signo identificador das propriedades dos judeus no contexto da II Grande Guerra. Deslocado para a capa da publicação, ressignifica-se, porém guardando relação com o tema. O que

determina essa (re)significação do signo é a **mobilidade específica da forma**, entendida como a (re)orientação conferida em face de um determinado contexto onde ocorre um enunciado diferente daquele primeiro que gerou a especificidade do signo. A mobilidade específica apóia-se na estabilidade inicial do significado do signo – o **tema** – para ressignificar, pois senão esse perderia o elo na cadeia de construção de outro sentido no novo contexto. Somos remetidos, num primeiro momento, à sinalização indicial nas propriedades – que se tornou signo de anti-semitismo – para posteriormente percebê-la como signo ideológico na capa de Maus. Nesse caso, decodificar – compreender – se confunde com identificar, o que se aplica apenas ao sinal que não pertence ao domínio da ideologia, embora a sinalidade pura não exista, pois o sinal será sempre orientado no sentido de um contexto, o que já o constitui em signo.



Figura 14: A seta amarela indica o sinal identificando as propriedades judias durante o *Pogrom*, ataque programado contra a comunidade judaica. . Ocorreu por toda a Alemanha (incluindo a Áustria anexada e a região dos sudetos na Checoslováquia), nos dias 9 e 10 de novembro de 1938. (SPIEGELMAN, 2006, p. 34).

Prosseguindo na análise da capa, percebemos que tanto em Mickey como em Maus os personagens são acompanhados das respectivas sombras – índices – projetadas no fundo. Em Maus, elas indicam a proximidade sufocante do signo nazista, revelando uma distância insuficiente para que os ratos possam escapular. Nesse caso, a sombra é

claramente índice das figuras. Já em Mickey a sombra aparece distorcida e alongada. Pela posição, apresenta-se numa escala superior ao próprio personagem, oferecendo ao leitor a porta de entrada para o novo ano e o acesso ao interior do gibi: venham para o mundo Disney! A sombra afasta-se de sua condição meramente indicial, tornando-se ícone por semelhança com o personagem e signo por denotar algo que lhe é exterior, ao qual não se relaciona de maneira direta, neutra e transparente. Contrariamente do ocorrido em Maus, representa muito mais que a mera sombra – índice – ou o ícone, figura replicada de Mickey. É um convite ao leitor.

5.2. Análise do miolo

A análise de Maus, na perspectiva que propomos, não pretende abranger toda a obra, como apontado anteriormente. Aspira somente sugerir alguns caminhos a serem percorridos, contemplando o nosso objetivo geral de indicar como ler – compreender e interpretar - imagens a partir das Histórias em Quadrinhos. A análise dos quadrinhos, nessa perspectiva, quando empreendida paralelamente a outras mídias como a publicidade, o cinema ou a fotografia, por exemplo, enriquece o trabalho em sala de aula, demonstrando que a leitura de imagens pode ser aplicada a qualquer mídia.

Em Maus, os personagens possuem corpos humanos e rostos de animais: os ratos representam os judeus, os gatos os alemães, os norte-americanos são cachorros, os poloneses porcos e os franceses são desenhados como sapos, entre outras representações, conotando uma crítica a posturas e confrontos sociais e políticos vinculados às diferentes nacionalidades.

As peripécias de animais são históricas e recorrentes no universo dos quadrinhos e desenhos animados, como atesta a figura do gato Tom, em “Tom, o Jardineiro”, aventura do início do século XIX criada e desenhada por Cruikshank³⁰, antes mesmo do surgimento dos quadrinhos como mídia de massa. A eterna batalha entre gato e rato está presente em “Tom e Jerry”, “Comichão e Coçadinha” (inseridos no desenho animado Os Simpsons), ou mesmo em “Mickey”, sempre às voltas com João Bafo-de-Onça (felino), revelando a intertextualidade e a polissemia que perpassa Maus, a referência a outras vozes e textos que estabelece possibilidades de construção de significados e de edificação e expansão do gênero quadrinhos.



Figura 15: ‘Tom, o jardineiro’, título da história ilustrada pela vinheta onde a Sra. Celestina e o Sr. Barnabus discutem sobre o mau comportamento do gato Tom, que frequentemente urina no jardim e nas framboesas do Sr. Barnabus. Cruikshank mostra Tom “gentilmente regando” as plantas do jardim. (VOGLER, 1979, p. 41).

Se os ratos são os judeus, perseguidos pelos gatos/nazistas, os norte-americanos são os cães, perseguidores dos gatos. Como em “Tom e Jerry” onde Spike, o feroz *bulldog*, sempre protege o rato Jerry das investidas do gato Tom. Se em “Tom e Jerry” os personagens apresentam-se como ícones de conhecidos animais, o gato doméstico e o pequeno roedor *mus musculus*³¹, representando a eterna luta do mais fraco contra o mais forte, em Maus os personagens meio-homens meio-bichos possuem condição claramente simbólica, afastando-se da mera iconicidade. Se o gato Tom e o rato Jerry simbolizam genericamente qualquer disputa entre fortes e fracos, em Maus o recorte semiótico é explícito e cada personagem assume papel determinado no universo da trama, na qual a imagem representada é vista como reflexo ou expressão de um contexto histórico e social, representando os conflitos ocorridos na II Guerra Mundial e,

³⁰ George Cruikshank foi um ilustrador e caricaturista inglês nascido em Londres em 1792 e falecido em 1878.

³¹ *Mus musculus*, designação científica do ‘simpático’ camundongo.

particularmente o Holocausto, que evidenciam, na perspectiva bakhtiniana, “um vasto espaço de luta entre as vozes sociais”.

[...] toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade. (BAKHTIN, 2004, p. 31).



151

Figura 16: Página 151. (SPIEGELMAN, 2006).



138

Figura 17: Página 138. (SPIEGELMAN, 2006).

A relação simbólica entre as representações de nacionalidades e as faces de animais é reforçada quando Spiegelman (Figura 16) retrata Vladek saindo à rua e sendo apontado pelas crianças polonesas – porquinhos – como judeu, apesar de sua “máscara” suína. Talvez as crianças tenham percebido sua condição de judeu, mesmo com a “aparência” de porco – polonês – pelos seus indícios, sua postura, andar, roupas e trejeitos, não percebidos pelos adultos. Em outra cena (Figura 17), onde Vladek e Anja

saem à rua disfarçados com as mesmas máscaras de porcos, Vladek preocupa-se com a esposa porque entende que a “aparência” pode revelar sua condição de judia. O autor desenha então uma longa cauda em Anja, enfatizando a apreensão de Vladek e diferenciando-a fisicamente dos demais, pois nenhum outro judeu possui cauda. A preocupação em disfarçar a esposa, no entanto, pode ser insuficiente para negar o indícial, daí a inquietação de Vladek.

Um orador toma o cuidado de articular suas frases [disfarce de porco] [...] reivindica uma certa imagem [passar-se por polônês] [...] Mas, à margem desses sinais simbólicos-icônicos, sua voz e sua postura emitem uma quantidade de sinais indíciais [sua condição de judeu] [...]”. (BOUGNOUX, 1999, p. 69, comentários e grifo nosso).



Figura 18: Página 171. (SPIEGELMAN, 2006).



Figura 19: Página 203. (SPIEGELMAN, 2006).

Ao longo da história, Spiegelman faz alusão às escolhas que fez para simbolizar as diferentes nacionalidades. Elas deixam transparecer uma dinâmica de referências e contrastes em relação aos vários discursos ideológicos historicamente construídos pelas

nacionalidades, demonstrando que as imagens precisam ser vistas a partir do contexto de um processo discursivo e não mimético – neutro e transparente. Nessa perspectiva, durante as férias de verão em Vermont (Figura 18), Art diz a Françoise, sua esposa, que está descobrindo como desenhá-la, ao que ela pergunta:

– Quer que eu pose?

Art afirma, então:

– Não, é para o meu livro. Que animal você vai ser?

A passagem deixa claro que Spiegelman não desejava desenhar a esposa, criar um ícone – seu retrato – mas sim instituir um símbolo para representar os franceses, buscando, para isso, parâmetro nas características sócio-históricas da França.

– Estou pensando nos franceses em geral. Todos aqueles séculos de anti-semitismo, afirma Art.

– Hmmf, resmungo Françoise, incomodada com a observação de Art.

– Pense no caso Dreyfus! Nos colaboradores nazistas! Nos...

– **OK!** Mas... se você é rato, eu também devia ser. Afinal, eu me **converti!** .

(SPIEGELMAN, 2006, p. 171, grifo do autor).

A passagem ilustra o dilema do autor/personagem Spiegelman diante da decisão que deve tomar: como retratar os personagens? Como enquadrá-los: em estereótipos pré-estabelecidos, um recurso largamente utilizado nos quadrinhos? Sua própria esposa, Françoise, revolta-se contra a tentativa de tratá-la como partícipe de uma massa amorfa representada pela nacionalidade. Ao contrário, deseja manter-se “como é”, sustentar seu caráter único e preservar sua história, a despeito da história dos franceses em geral. Nessa perspectiva, devemos considerar que, no dialogismo,

[...] a posição da qual se narra e se constrói a representação ou se comunica algo deve nortear-se em face de um universo de sujeitos isônomos, investidos de plenos direitos, um mundo de consciências individuais caracterizado por forte grau de autonomia e vida própria, pois a consciência do autor não transforma a consciência dos outros –

das personagens – em objetos de sua própria consciência e de seu discurso [...]. (BEZERRA, 2005, p. 195).

Na obra polifônica e dialógica, as diferentes vozes manifestam-se com liberdade e independência, conduzindo-se na trama autonomamente em relação ao autor, que “não define as personagens e suas consciências à revelia das próprias personagens, mas deixa que elas mesmas se definam no diálogo com os outros sujeitos-consciências”. (BEZERRA, 2005, p. 195). Nessa perspectiva, é interessante observar as considerações tecidas por Spielgeman sobre a polêmica questão das nacionalidades personificadas em animais. Em entrevista à Bolhafner (1991), o autor se defende da insatisfação dos poloneses por serem retratados como porcos.

[...] BOLHAFNER: Harvey Pekar comentou que acha que você não devia ter usado ratos como personagens. Pensa que teria mais impacto se você usasse pessoas, **e é especialmente crítico de seus porcos sendo usados como Poloneses.**

SPIEGELMAN: E eu fiquei infeliz porque muitos leitores pensaram que foi correto usar ratos para judeus, mas não porcos para os poloneses.

BOLHAFNER: Mas os ratos têm uma longa história de graciosidade nos quadrinhos. Olhe o Mickey Mouse.

SPIEGELMAN: Olhe para o Gaguinho e a Petúnia. Mas isso é o outro lado da coisa. **Essas imagens não são as minhas imagens.** Eu tomei emprestada dos alemães. Em um determinado instante, eu precisei ir à Polônia, e necessitei de um visto de entrada. Eu expliquei em meu pedido, e fui chamado pelo cônsul. Ele disse: “o adido polonês quer falar com você.” E ele queria falar sobre a explicação. No caminho, eu tentei imaginar o que eu diria. “Eu quis desenhar nobres ganhões, mas eu não faço cavalos muito bem?” Quando eu cheguei, ele deu a abertura perfeita. Disse: “você sabe, os Nazistas chamavam-nos *schwein*” (porco, em alemão). E eu disse: “sim, e chamavam-nos *vermin* (rato, em alemão).”

Pra finalizar, o livro é sobre a comunidade de seres humanos. **É loucura dividir as coisas pela óptica das nacionalidades, raças ou religiões. E esse é o ponto, não é?** Essas metáforas, que eu pretendi que se autodestruíssem em meu livro – e penso que elas se autodestruíram – têm uma força residual que permite que trabalhem com elas como metáforas, e as pessoas ainda trabalham sobre isso [...]. (BOLHAFNER, 1991, tradução e grifo nosso)³².

³² BOLHAFNER: *Harvey Pekar has commented that he feels you shouldn't have used mice for any of it. He thinks it would have had more impact if you had used people, and is especially critical of your using pigs for the Poles.*

SPIEGELMAN: *And I'm unhappy that so many readers thought it was OK to use vermin for Jews but not pigs for Poles.*

BOLHAFNER: *But mice have a long history of cuteness in cartoons. Look at Mickey Mouse.*

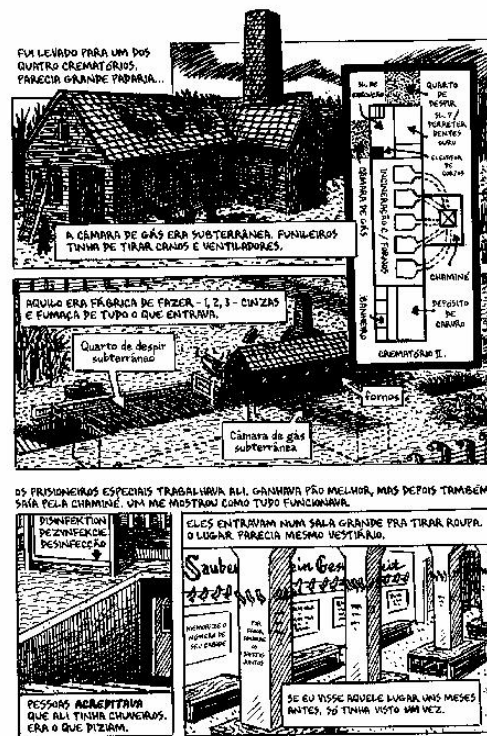
Adiante, na página 203 (Figura 19), ao visitar seu psicanalista – Dr. Pavel, sobrevivente de Terezin e Auschwitz – Art afirma que o analista vive cercado de cães e gatos sem dono, para perguntar em seguida:

– Mencionar este fato acaba com a minha metáfora?



187

Figura 20: Página 187. (SPIEGELMAN, 2006).



230

Figura 21: Página 230. (SPIEGELMAN, 2006).

Na figura 20, vemos Vladek no campo de concentração de Auschwitz dialogando com os seus companheiros. No alto da página, o narrador – Vladek – refere-

SPIEGELMAN: Look at Porky and Petunia Pig. But that's beside the point. These images are not my images. I borrowed them from the Germans. At a certain point I wanted to go to Poland, and I had to get a visa. I put in my application, and then I got a call from the consul. He said "the Polish attaché wants to speak with you." And I knew what he wanted to talk to me about. On the way over there, I tried to figure out what I was going to say to him. "I wanted to draw noble stallions, but I don't do horses very well?" When I got there, he gave me the perfect opening. He said, "You know, the Nazis called us *schwein*" (German for pig). And I said, "Yes, and they called us *vermin* (German for mouse or rat)."

Ultimately, what the book is about is the commonality of human beings. It's crazy to divide things down the nationalistic or racial or religious lines. And that's the whole point, isn't it? These metaphors, which are meant to self-destruct in my book - and I think they do self-destruct - still have a residual force that allows them to work as metaphors, and still get people worked up over them. (BOLHAFNER, 1991).

se a certo cheiro horrível, meio doce, parecendo borracha queimada e **gordura** (grifo do autor, inscrito no balão). Esses índices logo se transformaram na chocante constatação: todos saíam dali apenas “pelas chaminés” dos fornos crematórios. Certamente essa revelação indicial – a fumaça dos fornos – e a imagem das chaminés acompanharam Vladek por toda sua vida como um terrível signo do extermínio dos companheiros.

Na página 230 (Figura 21), Spiegelman reforça a condição de signo da chaminé desenhando-a rompendo o requadro e a página. Devemos entender, no entanto, que, para o operário de uma siderúrgica, por exemplo, a fumaça e a chaminé da fábrica terá sentido diverso, e mesmo inverso ao percebido por Vladek, pois é dali que retira seu sustento, sua “vida”. “Vozes diversas ecoam nos signos e neles coexistem contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente, entre várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os possíveis futuros contraditórios”. (MIOTELLO, 2005, p. 173). Assim, o contexto dos acontecimentos, a enunciação, será sempre fundamental para a construção de sentido, pois “[...] a maior parte das nossas mensagens combina livremente essas camadas semióticas [índice, ícone e signo], e o sentido daí resultante é, no mais das vezes, polifônico [...]”. (BOUGNOUX, 1999, p. 69).



201



77

Figura 22: Página 201. Fonte: (SPIEGELMAN, 2006). Figura 23: Página 77. Fonte: (SPIEGELMAN, 2006).

Em outro momento (Figura 22), vemos Art passando por dificuldades para desenhar a história, tomado pelo remorso por “comercializar” o sofrimento da família. Ao pé da página temos num requadro a referência à clássica e recorrente figura do cartunista cercado por folhas de papel amassado, desenhos descartados durante uma crise de criatividade, refletindo a intertextualidade presente na obra. Em Maus, porém, as “folhas” são uma pilha de corpos nus de judeus mortos – os ratos. Nessa cena Spiegelman transita pelo amálgama de índices, ícones e signos, retrabalhando uma referência estereotipada dos quadrinhos facilmente reconhecida pelos leitores – as folhas amassadas das crises criativas – vinculando-a às pilhas de corpos decorrentes do extermínio em massa nos campos de prisioneiro. Estabelece a relação entre o seu remorso, a crise no trabalho e as ocorrências históricas.

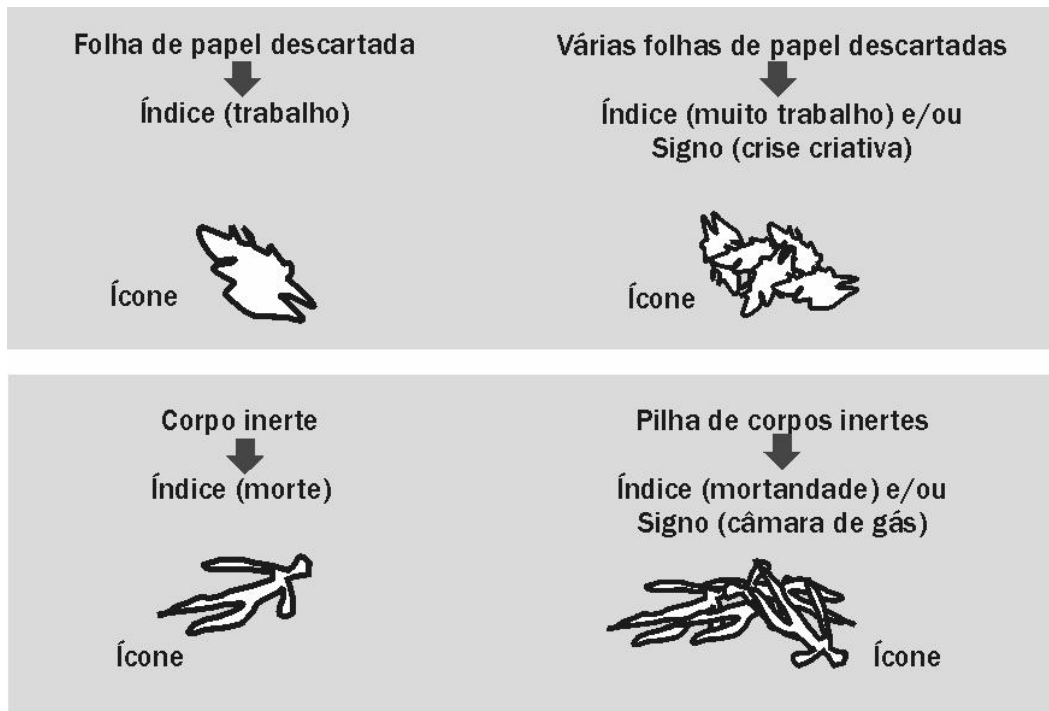


Figura 24: Esquema da leitura da figura 20.

É interessante observar que *Maus* foi produzida em partes, e isso repercutiu na obra toda. Os períodos entre as diferentes publicações são referenciados nas partes subsequentes, nas quais Spiegelman reflete sobre as conseqüências e a repercussão das publicações anteriores, como mostra a figura 22, na qual o autor-personagem aparece lucubrando sobre os desdobramentos de sua obra.

Em setembro de 86, depois de oito anos de trabalho, a primeira parte de *MAUS* foi publicada. Um sucesso de crítica e vendas. [...] No mínimo quinze edições estrangeiras estão para sair. Recebi quatro convites para transformar o livro em filme ou especial de TV. (Não quero) Em maio de 68 minha mãe se suicidou. (Não deixou carta). Ultimamente ando deprimido. (SPIEGELMAN, 2006, p.201).

A passagem mostra o caráter vivo do personagem, ser autônomo e dono de seu próprio destino que, embora visto pela óptica do próprio autor-personagem (Spiegelman), é independente, não sendo mero “objeto” do autor, expondo suas mazelas e aflições. Exibi o caráter dialógico da história, mostrando a permanente transformação e evolução do personagem, e do próprio autor, Art.

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelam no homem um outro ‘eu para si’ infinito e inacabável. (BEZERRA, 2005, p. 194).

Outra cena marcante retratada por Spiegelman mostra um almoço em família (Figura 23). Era o início do cerco aos judeus, que progressivamente perdiam suas propriedades para os nazistas. Vladek estivera preso após ser capturado num confronto entre os nazistas e soldados do exército polonês, do qual fazia parte. Liberto, vai até a casa do sogro, industrial de posses que ainda guardava certa posição social, embora declinante, na qual viviam doze pessoas da família. Vladek e Anja, pais de Art Spiegelman, estão sentados à mesa com Richieu, o filho, e irmão do autor, que morreu durante a guerra após ser obrigado pela babá a ingerir veneno para não ser levado às câmaras de gás. Enquanto os adultos conversam sobre as dificuldades em conseguir alimentos devido à guerra, vemos o pequeno Richieu sentado no colo de sua mãe, Anja. Age como toda criança pequena, puxando os pratos da mesa até finalmente derrubar o alimento sobre a toalha, para então ser repreendido. A seqüência, aparentemente simples e banal, reconhecível e familiar, guarda forte carga simbólica e emocional, vinculando a inocência do gesto infantil – desperdício de comida – às futuras privações alimentares que todos passarão e às recordações de Spiegelman. O diálogo entre os adultos contrasta com as ingênuas ações de Richieu. Spiegelman, durante toda a obra, transparece e busca rechaçar sua culpa por ter “sobrevivido” – pois nasceu após a guerra – e, de certa forma, ter ocupado o lugar do irmão morto. “Nunca senti **culpa** por causa do Richieu. Mas tinha pesadelos com homens da SS invadindo minha classe e levando todas as crianças judias” (SPIEGELMAN, 2006, p. 176, grifo do autor), afirma Spiegelman durante diálogo com a esposa. Para completar em seguida: “[...] gostaria de ter estado em Auschwitz com meus pais para poder saber mesmo tudo o que sofreram!... Acho que

é algum tipo de **culpa** por não ter passado o que eles passaram no campo de concentração”. (SPIEGELMAN, 2006, p. 176, grifo do autor). Sintomaticamente, no último quadro da história, o velho Vladek – já morando nos EUA e prestes a morrer – despede-se de Art chamando-o pelo nome do filho morto: “Estou **cansado** de falar, Richieu. Chega de histórias por hoje...” (SPIEGELMAN, 2006, p. 296, grifo do autor). Assim,

[...] na medida em que os signos da enunciação repousam amplamente sobre os índices corporais, uma equivalência se desenha entre comunicação e comportamento. Não há comportamento zero, mesmo o silêncio, mesmo o recolhimento catatônico constituem ‘mensagens’. (BOUGNOUX, 1999, p. 83-84).

Pelo sensível e pela imaginação, Spiegelman recria as reuniões familiares baseado nas memórias do pai, reconstrói o contexto e transforma-o em signo pelo jogo de papéis, pois “[...] é precisamente o tom emocional-volitivo que orienta e afirma o semântico na experiência singular”³³. (BAKHTIN, 1993:34 apud BRAIT, 1997, p. 96). Podemos perceber que os acontecimentos sociais e históricos estruturaram a expressão do autor, uma vez que “[...] o **centro organizador de toda enunciação**, de toda expressão [do psiquismo], não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. (BAKHTIN, 2004, p. 121, grifo nosso).

³³ BAKHTIN, Mikhail. **Toward a philosophy of the act**. Translation & notes by Vadim Liapunov; ed. Vadim Liapunov & Michael Holquist. Austin, Texas: University of Texas, 1993.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Postulamos neste trabalho a necessidade primordial de **ver, ler, observar e criar** as Histórias em Quadrinhos pela óptica da criança e do jovem, além de apontarmos para a necessidade redimensionar o trabalho com as imagens na escola.

A pesquisa nos PCN e no Guia do Livro Didático revelou o contraste entre o discurso oficial – PCN – e o material didático produzido pelos editores privados, traduzido no livro didático. Os PCN preconizam, acertadamente, no trabalho com a linguagem, a utilização de diferentes gêneros textuais em circulação na sociedade. Porém, em nenhum momento dirigem-se explicitamente aos quadrinhos, ou elegem-nos como mídia passível de utilização em sala de aula. Será que essa postura guarda prevenção contra as Histórias em Quadrinhos, reflexo de sua trajetória conturbada, das tentativas de censura e perseguição, muitas vezes pelo sistema oficial de ensino? Enfatiza-se a televisão, acertadamente, mas esquecem que o livro didático ainda é referência para milhões de estudantes e que, muitas vezes, é a única opção que os alunos têm em sala de aula para acessar conteúdos sistematizados. Vemos nisso uma contradição, pois os quadrinhos, como afirmamos, são a mídia melhor adaptada ao livro didático, pois ambos – quadrinhos e livro didático – são impressos. Se a televisão exige aparato tecnológico, os quadrinhos e o livro didático têm portabilidade e comungam o mesmo processo de produção. Infelizmente, a nosso ver, a necessidade de trabalhar o novo – as novas tecnologias – cria expectativas que obscurecem a existência de outros meios ainda em circulação na sociedade, e que não foram devidamente explorados, ou ao menos vistos sob nova perspectiva, como indica a nossa proposta.

Trabalhar com os quadrinhos, na óptica que propomos, é destacar a importância do texto imagético, a imagem como produtora de significados. Mas a análise dos PCN

e, principalmente, do Guia, mostrou que as imagens ainda são utilizadas como coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem, ilustrando e reforçando o texto escrito, reproduzindo mecanismos históricos da relação texto-imagem. Destacamos a necessidade urgente de “discutir essa relação”, pois hoje o texto imagético é dominante no dia a dia. Nossa perspectiva de análise da imagem prende-se às imagens mundanas, corriqueiras: os quadrinhos, fotografia, grafite, pichações, publicidade, animações, ilustrações, etc. Não somos contrários, de modo algum, à análise de obras de arte. Mas entendemos que a análise de imagens mundanas, a partir de sua relação contextual de produção e leitura, serve de referência para a análise das imagens artísticas, pois essas também são, ou foram, referenciadas no contexto no qual foram produzidas.

O arcabouço teórico-bakhtiniano, em diálogo com outros autores presentes nesta pesquisa, nos indica ser possível re-configurar a proposta pedagógica tradicional pelo reconhecimento do estudante como sujeito ativo e criativo no processo de produção do conhecimento, objetivando uma visão mais ampla das múltiplas interlocuções e interconexões sociais e culturais que se estabelecem na constituição do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, entendemos que o professor deva recuar no tempo, desvestir-se das camadas culturais que o recobrem – e que o moldaram e moldam – para, enfim, lançar um olhar mais profundo e sensível sobre as histórias que tanto encantam crianças e jovens.

Adentrar-se nos quadrinhos é descer aos detalhes, investigando as minúcias e perscrutando os discursos de cada requadro, desvendando as relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos e a realidade que os circunda e contextualiza. Lembro-me, como se fosse hoje, quando vi, aos 7 anos de idade e pela primeira vez em uma historinha, Mickey sem os sapatos, com os pequenos pés pretos a mostra, rompendo com o seu figurino básico. Foi só naquele momento que me dei conta que ele

é negro, embora “disfarçado” pelas luvas brancas. Vi e revi a cena, como se buscasse alguma resposta por trás daquela revelação. Nessa época, meu melhor amigo era o Homero “Beijudo”, negro beirando ao azul profundo. E as respostas, hoje, são inúmeras.

Imaginemos quantas horas Art Spiegelman consumiu para realizar sua obra, pensando cada detalhe, em como realizar graficamente os relatos do pai, enquadrando suas emoções na história, memórias de situações de atrocidades de uma realidade histórica que, no fim das contas, podemos ler de relance, passando os olhos apenas pela escrita – adestrados que estamos para isso – esquecendo quase que totalmente os desenhos. Nossa atenção, após anos de formação escolar, volta-se primordialmente para o texto escrito – a hegemonia da palavra escrita.

Romper essa lógica – o caminho que nos leva à compartimentação – ampliando as leituras do mundo, é fundamental nos dias de hoje. As crianças nascem e crescem imersas no texto visual, e nós não podemos ignorar o fato. A nosso ver, é necessário superar as fronteiras da escrita, incorporando, de forma significativa, novas mídias e novas linguagens, como os quadrinhos.

Creemos que os quadrinhos, por seu tempo estendido de leitura e reflexão, são excelentes veículos para o trabalho com textos visuais, pois fornecem histórias completas, desde as mais simples às mais complexas, adaptando-se a qualquer faixa etária.

No presente trabalho, a delimitação do nosso recorte resvalou em temas que merecem aprofundamento em outros estudos. A relação dos quadrinhos com as imagens e textos populares antes da massificação dessa mídia promovida pela imprensa, o viés bakhtiniano presente nas propostas sobre linguagem dos PCN e a interação entre quadrinhos, Pop Art e as artes visuais em geral são alguns deles, que elencamos como

sugestão para futuros trabalhos. Finalmente, cabe a questão que julgamos fundamental no processo de incorporação do texto imagético ao universo escolar: os professores estão preparados para assumir essa responsabilidade?



7. REFERÊNCIAS

- Alemão transforma cinzas do pai em diamante.** Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/mundo/interna/0,,OI543592-EI294,00.html>. Acesso em 4/4/2007.
- ÁLVAREZ, J. Timoteo. **Historia y modelos de la comunicación en el siglo XX.** El nuevo orden informativo. 2ª edición. Barcelona: Ariel, 1992.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- AUMONT, J. **A imagem.** 2ª ed., Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **A cultura popular na Idade Média e Renascimento:** o contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Universidade de Brasília, 1987.
- _____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11ª ed. São Paulo, Hucitec, 2004.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- BARBERO, Jesús Martín. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- _____. **Los ejercicios del ver.** Barcelona: Editora Gedisa, 1999.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 27-38.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v.1).

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BIBE-LUYTEN, Sonia M. **O que é História em Quadrinhos**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

BOUGNOUX, Daniel. **Introdução às ciências da informação e da comunicação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Introdução às ciências da comunicação**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

BOLHAFNER, J. Stephen. **Art for Art's Sake**: Spiegelman speaks on RAW's past, present and future. Publicado em: The Comics Journal #145. October 1991, page 96. Disponível em: <http://www.geocities.com/Area51/Zone/9923/ispieg2.html>. Acesso em: 27/02/2007.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, M. R. Zamith. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

BRAIT, Beth (org.). Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 91-103.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BRIGGS, Raymond. **The snowman**. London: Hamish Hamilton Children's Books ltd, 1978.

CABERO, Julio. **Tecnologia educativa**: diseño y utilización de medios en la enseñanza. Barcelona: Paidós, 2001.

CALAZANS, Flávio Mário de Alcântara. **O marketing das histórias em quadrinhos**: um modelo mercadológico como segmentação de mercado do produto de exportação da hq autoral brasileira. In: Revista Ciências Humanas. UNITAU. Volume 8, nº. 2,

semestre de 2002. Disponível em: <www.unitau.br/prppg/publica/humana>. Acesso em 16/01/2007.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o novo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CID, El. **A sedução dos inocentes**: alemão doidão quase queima a reputação dos quadrinhos. Disponível em: <<http://aarca.uol.com.br/v2/artigosdt.asp?sec=5&ssec=33&cdn=1305>>. Acesso em 3/08/2006.

DAVIS, N. Z. **Culturas do povo**. Sociedade e Cultura no início da França Moderna: oito ensaios. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

DE MASI, Domenico. **Descoberta e invenção**: criatividade e grupos criativos. 2 v. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

DIAS, Luiz Francisco. Significação e forma lingüística na visão de Bakhtin. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 105-113.

DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

DONALD, Pato. São Paulo: Editora Abril, Junho de 2005. ed. 2319).

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, sd.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1984.

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

_____. **Quadrinhos e Arte Seqüencial**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FORLANI, Marcelo. **Maus, a história de um sobrevivente**. 02/08/2005. Disponível em: <<http://www.omelete.com.br/Conteudo.aspx?id=100002701&secao=quad>>. Acesso em: 06/04/2007.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

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

GREGOLIN, Maria do R. (orgs); BARONAS, Roberto. **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. São Carlos-SP: Editora Claraluz, 2001.

HOUZEL, Suzana Herculano. **O cérebro nosso de cada dia**: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana. 5. ed. – Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2003.

ILLICH, Ivan. Um apelo à pesquisa em cultura escrita leiga. In: OLSON, R. David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 4ª ed.- São Paulo: Cultrix, 1970.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LÍBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

LÍBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Editora Alínea, 2005.

LIMA, Herman. **História da Caricatura Brasileira**. 2 v. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1963.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p.151-166.

MAGALHÃES, Henrique. **O Tico-Tico**: 100 anos de encantamento. 2005. Disponível em: <<http://www.universohq.com.br/quadrinhos/2005/ticotico.cfm>>. Acesso em: 22/10/2006.

MARNY, Jacques. **Sociologia das histórias aos quadrinhos**. Porto: Civilização, 1970.

MAU. In: AURÉLIO Dicionário Eletrônico Século XXI. Versão 3.0. Editora Nova Fronteira/Lexikon Informática Ltda. 1999.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

_____. **A galáxia de Gutenberg**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2004.

MICKEY. Editora Abril, janeiro de 2005. ed. 739.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p.167-176)

MOORE, Alan. **Grandes clássicos DC**: Alan Moore. São Paulo: Panini, 2006.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NA DIANTEIRA DAS IDÉIAS. sd. Disponível em: <http://www.atica.com.br/NossaHistoria/renovar.htm>. Acesso em: 12/04/2007.

PATATI, Carlos; BRAGA, Flávio. **Almanaque dos quadrinhos**: 100 anos de uma mídia popular. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

PATTANAYAK, D. P. Cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Editora Ática, 1995. cap. 6, p.117-120.

PATO, Paulo e DIAS, Ângela. **As histórias em quadrinhos na escola**: uma abordagem bakhtiniana. In IV ENCONTRO DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO e II SEMANA DE PEDAGOGIA. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. São Paulo: Artmed, 2002.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. **Guia de Livros Didáticos 2005**. Matemática. 5ª a 8ª séries. [2004?] v. 3.

_____. **Guia de Livros Didáticos 2005**. Português. 5ª a 8ª séries. [2004?] v. 2.

READ, Herbert. **História da pintura moderna**. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

SANTAELLA, Lúcia; NOTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Editora Iluminuras, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais-terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

SIMÕES, Eduardo. **Gibi para maiores**. Folha de São Paulo, São Paulo, 20 de março de 2007. Caderno Ilustrada, p. E1.

SOUZA, Gilda de Mello e. **A idéia e o figurado**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2005. (Coleção Espírito Crítico).

SPIEGELMAN, Art. **Maus**: a história de um sobrevivente. São Paulo, Companhia das Letras, 2006. 3ª reimpressão.

STUDART FILHO, Carlos. **Histórias em Quadrinhos e seus malefícios**. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1968.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 6ª ed.

VERGUEIRO, Valdomiro. **Autorias e responsabilidades nos quadrinhos**: uma discussão provocativa. In: NÚCLEO DE PESQUISAS EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS-USP. Disponível em: http://www.eca.usp.br/agaque/nucleosp/materias_waldomiro_autoriaseresponsabilidad es.asp>. Acesso em 22/01/2007.

VOGLER, Richard A. **Graphics works of George Cruikshank**. New York: Dover Publications, 1979.

WAINBERG, Jacques A. **O império das palavras**. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. 61ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZÉ CAIPORA E NHÔ QUIM. sd. Disponível em: http://www.brazilcomics.hpg.ig.com.br/ze_caipora_nho_quim.html. Acesso em 03/04/2007.

ZÉ CARIOCA. Editora Abril: São Paulo, 2005. ed. 2293.