

## **O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO/APRENDIZADO CRÍTICO-REFLEXIVO<sup>1</sup>**

Por Mayara Barbosa TAVARES

mayarabtav@hotmail.com

*“A história em quadrinhos, em si, não é nem boa nem má, depende do uso que se faz dela” (Gilberto Freyre apud Gonçalo JR. 2004, p. 157)*

Quando refletimos acerca do ensino/aprendizagem eficaz de Língua Portuguesa, nos deparamos com diversos assuntos e prováveis caminhos a serem seguidos, ora com enfoque na oralização, ora na produção textual, dentre outros. Contudo, apesar da imensa variedade conteudística e seus respectivos enfoques, percebemos que não há, em muitos casos, o desenvolvimento de atividades que contemplem uma abordagem teórica – no sentido de serem constantes no plano de curso e/ou de aula – das histórias em quadrinhos (doravante HQs).

Percebemos, através de experiências como discentes e em situação de estágio, durante a observação de aulas ministradas, que as HQs não são trabalhadas no âmbito escolar ou, em outros casos, a abordagem, quando realizada, é superficial e embasada em conhecimentos e informações de senso comum ou exercícios mecanicistas, como a proposição, por exemplo, de atividades que contemplem apenas a grafia correta de palavras ou questões sobre o enredo já dado nos quadrinhos.

Em outras palavras, as atividades que são propostas, em geral, não são trabalhadas sob a perspectiva crítica e reflexiva, a qual proporcionaria ao discente momentos crítico-reflexivos acerca dos efeitos de sentidos propostos em determinadas HQs.

---

<sup>1</sup>Artigo Científico apresentado à Faculdade de Letras da UFG como requisito de avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Marquez da Fonseca Fernandes. E mail mayarabtav@hotmail.com

Por conseguinte, para abordarmos a temática proposta, o uso das histórias em quadrinhos no contexto escolar, é necessário previamente – tentarmos – definir as concepções de língua, texto e discurso, com embasamento teórico nas linhas de pesquisa do Texto e do Discurso e da Análise do Discurso de linha francesa.

Com base nos postulados que seguem abaixo, analisaremos as histórias em quadrinhos selecionadas no decorrer da regência, pois em conformidade com nossos intuits docentes, a Análise do Discurso, tem por objetivo compreender como o discurso, o “texto funciona, como ele produz sentidos” (ORLANDI, 2002, p.70).

O que pretendemos não é demonstrar apenas que os quadrinhos/texto veiculam determinadas ideologias, humores, críticas, dentre outros, mas sim conduzir, também, à percepção da maneira como estes, materializados nas histórias em quadrinhos, são produzidos e, principalmente, observar seus decorrentes reflexos na/pela sociedade.

Portanto, a partir das trocas de experiências esboçadas na pesquisa, o nosso intuito é, também, fazer com que os docentes possam perceber e valer-se da heterogeneidade dos gêneros discursivos, com o objetivo de alcançarmos uma educação de qualidade, a qual seja responsável pela formação de alunos e alunas capazes de ler, compreender, interagir com o seu mundo, sua sociedade, com os seus semelhantes ou não, de maneira crítica e reflexiva.

Destarte, a pesquisa realizada é em caráter qualitativo, a qual, de acordo com Lüdke e André (1986), possui as seguintes características: 1- “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, ou seja, os(as) alunos(as) inseridos em seu ambiente cotidiano de sala de aula ; 2- “os dados coletados são predominantemente descritivos”, 3- “a preocupação com o processo é muito maior do que o produto”, pois o que se almeja é o ensino/aprendizado crítico e reflexivo de língua portuguesa, o qual se estenderá para os diversos âmbitos (extra)escolar. 4- “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”, ou seja, são considerados os diferentes pontos de vista – heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso –, em especial do alunado ao expressar suas concepções durante as aulas, pois o ensino é visto também como aprendizado para o docente; estabelecimento de uma relação dialógica; 5- “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”, portanto, no início há questões ou focos de interesse muito amplos, os quais no final se tornam mais diretos e específicos. No início a regência era embasada no ensino/aprendizado de Língua Portuguesa em geral, e diante das eventuais carências observadas, foi dado enfoque na questão da percepção da produção dos efeitos de sentido, correlacionados à materialidade linguística e à exterioridade, presentes nas diversas histórias em quadrinhos.

Os dados expostos a seguir foram obtidos durante a regência no estágio curricular, no Colégio de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE), vinculado à Universidade Federal de Goiás (UFG), em uma turma do 1º ano do ensino médio, no decorrer do ano de 2010.

### **ALGUMAS CONCEPÇÕES DE TEXTO:**

Para delinear o que entendemos por texto no presente estudo, nos valemos do fato de que, em consonância com Koch (2009, p.13), “a concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote” e, conseqüentemente, ambas interferem na correspondente concepção de texto.

Portanto, se concebermos a língua como representação do pensamento tem-se o sujeito psicológico, dono de suas vontades e ações, e para tal o texto é visto como um produto lógico do pensamento do autor, e conseqüentemente, resta apenas ao leitor/ouvinte captar essa representação, fator este que configura um papel passivo por parte do receptor.

Se adotada a concepção de língua como estrutura, como código, vista apenas como mero instrumento de comunicação, o texto será visto como simples produto desta codificação, na qual o leitor/ouvinte deve apenas decodificar o transposto pelo emissor, logo a concepção de sujeito se dará em torno do assujeitamento, no qual o indivíduo não é dono de seu discurso e de sua vontade, mas com a ilusão de que o seja.

Já na concepção de língua como lugar de interação, com a qual nos identificamos, os sujeitos atuam como atores/construtores sociais e, por conseguinte, “o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2009, p.17).

Portanto, a partir desta última concepção, Koch (2009, p.20) define o texto como um “evento dialógico (Bakhtin), de interação entre os sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante” e, conseqüentemente, será através desta interação texto-sujeitos que o sentido de um texto será construído.

Contudo, o texto visto na perspectiva do discurso, em consonância com Orlandi (2006, p.22), não é uma unidade fechada – embora seja considerado inteiro, quando objeto de análise –, pois possui “relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso, a memória do dizer)”. Logo, ao analisarmos um texto

recorremos à sua exterioridade, pois somente através dos fatores linguísticos não é possível contemplar toda a “significação” possível de um texto.

Por conseguinte, a Análise do Discurso, na linha que adotamos, “não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado”, pois não há um sentido oculto a ser desvendado pelo leitor e/ou analista, ao contrário, tudo já está dado, dito de alguma forma no texto. Deste modo, a questão que a Análise do Discurso nos coloca é: “como este texto significa?” (ORLANDI, 2002, p.17). E através dessa indagação partilhamos a concepção de que diante da não-transparência da linguagem, não há a busca por um sentido oculto, intenções autorais, mas sim o modo como o texto significa-se e é nessa perspectiva que construímos nosso estudo acerca das histórias em quadrinhos.

## **LÍNGUA E DISCURSO: SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO**

Para analisarmos os diversos discursos contidos nas pretensas histórias em quadrinhos, é necessário definirmos o que vem a ser discurso.

Dentre as várias concepções de discurso, devido à polissemia do termo em nossa sociedade, ora visto, no dicionário Aurélio, como “peça oratória proferida em público” ou “exposição metódica sobre certo assunto”. Ora concebido por diversos teóricos, segundo Coracini (2007), em *A celebração do Outro*, como “unidade interfrástica (Harris); realização concreta e individual da língua (Saussure), lugar de emergência da subjetividade do enunciador que deixa, no texto, marcas de seu envolvimento com o que enuncia (Benveniste)”; adotaremos a definição traçada pela chamada Análise do Discurso de linha francesa – doravante AD.

Iniciada por volta da década de 60, na França, a Análise do Discurso, segundo Malmidier (2003, p.22), teve sua fundação em torno do linguista Jean Dubois e do filósofo Michel Pêcheux, os quais partilhavam convicções sobre a luta de classes, a história e o movimento social, e para tal objetivo político a Linguística oferecia meios para sua abordagem, devido à autonomia da linguagem e a cientificidade conferida aos estudos a partir do estruturalismo de vertente saussureana.

O filósofo Althusser também valeu-se da Linguística para comprovar que as ideologias têm existência material e por conseguinte “não devem ser estudadas como ideias, mas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção”

(MUSSALIM, 2001, p. 103); tem-se então o denominado materialismo histórico, o qual enfatiza a materialidade da existência.

Por conseguinte, se a ideologia deve ser estudada em sua materialidade, a língua – através da Linguística, dentro da concepção da teoria do discurso, na qual componentes linguísticos e socioideológicos se convergem – se apresenta como o lugar privilegiado em que a ideologia se materializa. Fato este que caracteriza a afirmação feita por Mussalim (2001, p. 105), segundo a qual, para Pêcheux, a Análise do Discurso se constituiu através de “uma ruptura epistemológica, que coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito”.

No que tange à gênese da Análise do Discurso, encontramos sustentáculos, no que Pêcheux (2006, p.45) denomina como “o efeito subversivo da trilogia Marx-Freud-Saussure” como desafio intelectual. Em outras palavras, no materialismo histórico, no estruturalismo e na psicanálise. Contudo, apesar de possuir em sua constituição tais contribuições a AD questiona alguns pressupostos formulados por tais campos disciplinares, vejamos com maior afinco essa assertiva.

Em relação ao viés estruturalista, de acordo com Teixeira (2000), a AD, desde o seu surgimento, definiu-se como uma disciplina preocupada em contemplar o que está excluído da abordagem saussureana (aquele que escuta, o sujeito e a exterioridade), ou seja, trazer elementos que permitam pensar a intervenção da *exterioridade* no próprio objeto língua.

Portanto, no que se refere à concepção de língua, para a Análise do Discurso, de maneira indireta, pois esta mais nega do que propõe características, “a língua não é transparente” (POSSENTI, 2009, p.360), pois ao pronunciarmos nosso discurso tem-se a ilusão de que os enunciados e os seus consequentes efeitos de sentido são óbvios e o eventual interlocutor interpretará esses enunciados de maneira unívoca, o que não condiz com a realidade; não há uma relação clara e uníssona entre “palavra-mundo”, fato este que justifica grande parte dos mal-entendidos, das corriqueiras expressões: *Eu não quis dizer isso, Não foi isso que eu disse, Você entendeu errado*, e outros.

Ou seja, a linguagem é aberta à polissemia, à falha, a inúmeras interpretações e ao equívoco. Ela serve “para comunicar e para não comunicar” (ORLANDI, 2002, p.21). Tem-se, então, uma linguagem que se materializa por meio de enunciados, mas que também diz não dizendo, o que caracteriza os não-ditos, pois, muitas das vezes, é possível compreendermos outros efeitos de sentido por trás de determinados ditos.

Sob a ótica marxista, constante na gênese da AD, tomamos conhecimento de que o homem faz a história e que esta, também, não lhe é transparente, por conseguinte temos a

inserção do fator historicidade na análise do discurso, ou seja, ter-se-á a conjugação da língua com a história na produção de sentidos, pois aquela só faz sentido através de sua inserção na história.

E, da vertente psicanalítica lacaniana, através da releitura de Freud realizada por Lacan, há o deslocamento da noção de homem para a de sujeito, o qual é clivado, heterogêneo, afetado pela não transparência da língua e da história e funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Contudo, é válido ressaltar, em consonância com Teixeira (2000), que a psicanálise lacaniana não se apresenta como uma região a mais, ao lado das outras que constituem o quadro epistemológico da análise do discurso – materialismo histórico, linguística e teoria do discurso –, mas sim um *atravessamento* deste quadro, com o intuito de reconhecer que a teoria psicanalítica da subjetividade afeta os campos supracitados. E é no denominado “efeito-sujeito” que a psicanálise irá intervir. Nesse caso, o sujeito é tomado como efeito, sujeito produzido pela linguagem, tomado numa divisão constitutiva.

No que tange ao lugar, ao chamamento da vertente psicanalítica lacaniana, Teixeira (2000) salienta que esta não busca ser a complementação em relação à linguística ou à teoria do discurso, mas sim, em consonância com Leite (apud Teixeira, 2000), trata-se de pensar “na afetação de um discurso por outro, configurando o avanço teórico de um campo em função de sua exposição ao saber do outro”.

Portanto, em linhas gerais, de acordo com Orlandi (2002, p.20), mesmo compartilhando destas áreas do conhecimento – Linguística, Marxismo e o atravessamento pela Psicanálise –, a Análise do Discurso, tal como é concebida no Brasil, a qual trabalha sujeito, história e língua, “não o é de modo servil”, pois a AD interroga “a Linguística pela historicidade que é deixada de lado”, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, “considerando a historicidade trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele”.

Quanto ao seu objeto de estudo, a Análise do Discurso, como se infere pelo seu próprio nome, analisa o discurso, o qual é caracterizado pela palavra em movimento, pelo “efeito de sentidos entre locutores” (Pêcheux apud ORLANDI e LAGAZZI-RODRIGUES, 2002, p.14), fruto das relações de linguagem entre os sujeitos e os sentidos. É importante frisar o porquê da terminologia “efeito”, pois não se tem o mesmo sentido, ou melhor, um sentido fixo e imutável em todas as ocasiões, e sim, o contrário, há um sem-número de realizações de efeitos de sentido.

Outro ponto de suma importância, na AD e para esta pesquisa, é a noção bakhtiniana de dialogismo. Para Bakhtin (1997, p.123) “a interação verbal constitui (...) a realidade fundamental da língua” e, conseqüentemente, o ser humano não possui existência fora das relações que o ligam ao outro. E, a partir dessa acepção tem-se a teoria da dialogização interna do discurso, a qual se refere ao fato de que todo discurso está ligado a um outro anterior, pois reproduzimos, reiteramos discursos anteriormente proferidos, dentre os quais alguns foram “esquecidos”, mas são repetidos, ora os reforçando ora os alterando.

Em linhas gerais, “o dialogismo é a condição do sentido do discurso” (BARROS, 1994, p.2), pois somente através do estabelecimento de tais relações dialógicas que se tornará possível a construção de determinados efeitos de sentido. Contudo é válido ressaltar que tal noção – dialogismo – será citada, por vezes, no presente trabalho como interdiscurso. Nomenclatura esta introduzida para designar ‘o exterior específico’ de uma formação discursiva – noção tomada de empréstimo a Michel Foucault, a qual “não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais” (PÊCHEUX, 1990, p.314), portanto a FD autoriza o que pode e deve ser dito em um dado momento sócio-histórico, pois como afirma Malidier (2003, p.52), a formação discursiva “é totalmente pega pela história, referida a uma relação de forças”.

Já com relação à concepção de sujeito, para a Análise do Discurso, este cumpre funções não por decisão própria – pragmática –, mas “por injunção de classe ou grupo e de ideologia e proferem os enunciados que 'podem e devem dizer” (POSSENTI, 2009, p.364). Ou seja, não há um sujeito intencional, mas sim um sujeito com a ilusão de ser intencional, o que remete aos esquecimentos, propostos por Pêcheux (apud ORLANDI, 2002, p.34-35) que resultam da ilusão de que o sujeito é origem do seu dizer, logo dirá o que quiser (esquecimento nº1 - ideológico) e de que aquilo que ele diz só pode ser aquilo, e conseqüentemente, tem-se a ilusão de que há uma relação direta entre pensamento-linguagem-mundo (esquecimento nº2 – enunciação).

Portanto, o sujeito não é o dono do seu dizer e/ou vontade, mas sim um organizador e transmissor de outros dizeres, discursos, os quais são constituídos por e pelas ideologias, pois “todo dizer é ideologicamente marcado” e “é na língua que a ideologia se materializa” (ORLANDI, 2002, p.38). Ou seja, em consonância com Bakhtin (1995, p.41), os dizeres, as palavras “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

Em síntese, diante das assertivas expostas, tanto “o sujeito quanto o discurso são afetados pelo inconsciente e pela ideologia” (POSSENTI, 2009, p.364). Em outras palavras, o sujeito e, conseqüentemente, seus discursos são atravessados pelo inconsciente – inconsciência da heterogeneidade que os constitui, da não-origem e não-controle sob seus discursos – e pelas ideologias – as quais lhe condicionam e lhes são inerentes.

Contudo, pode-se afirmar que a Análise do Discurso rompe com a concepção de sentido como projeto do autor; com a de um sentido originário a ser descoberto; com a concepção de língua como expressão das ideias de um autor sobre as coisas; com a concepção de texto transparente, sem intertexto, sem subtexto e com a noção de contexto cultural dado como se fosse uniforme (POSSENTI, 2009, p.360).

E será com base nesses aspectos que analisaremos as histórias em quadrinhos selecionadas no decorrer do estágio, pois é possível visualizarmos nestas que a língua é polissêmica e opaca (não-transparente), tem-se um autor que dirá sempre mais, menos ou outra coisa em relação ao que quer dizer (em virtude dos efeitos da ideologia, do inconsciente) e as condições de produção são compostas de ingredientes contraditórios, os quais lhe são inerentes (POSSENTI, 2009).

## **GÊNEROS DO DISCURSO: SOB A ÓTICA BAKHTIANIANA**

Para discutirmos a noção de gênero proposta por Bakhtin é preciso, previamente, compreendermos o que se define por enunciado.

De acordo com Bakhtin (2003, p.300), “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele, atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Deste modo, o enunciado é visto como “real unidade da comunicação discursiva, porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 274). Portanto, o termo enunciado refere-se ao que já foi dito, passível de um sem-número de realizações, mas será diferente a cada enunciação da frase, ou seja, o novo (momento da enunciação – o aqui e agora) e o historicamente marcado (já ditos), os quais se completam para a produção de dados efeitos de sentido.

Por conseguinte após a breve explicação do que se entende por enunciado, partamos para a noção de gênero do discurso.

Segundo Bakhtin (2003, p.262), gêneros do discurso são “*tipos relativamente estáveis* de enunciados”, ou seja, os gêneros são dinâmicos e possuem características/formas predominantes, as quais variam sócio-historicamente, de acordo com os objetivos almejados, o lugar social e o papel do falante, que irá “adequá-lo” de acordo com suas necessidades, pois em consonância com Koch (2009, p.54),

(...) como qualquer produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças, decorrentes não só das transformações sociais, como oriundas de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, como também de modificações do lugar atribuído ao ouvinte.

Portanto, o que constitui um gênero não são seus aspectos formais, mas sim “sua ligação com uma situação social de interação” (RODRIGUES, 2005 p.164), a qual encontra-se sujeita à variações, pois se a língua varia, os gêneros também variam, adaptando-se e renovando-se, daí o porquê de serem *relativamente estáveis*.

Para Bakhtin (2003, p.263), em *Estética da criação verbal*, os gêneros do discurso se dividem em primários (simples) e em secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas e outros), os quais durante o processo de formação “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários”, fator este que demonstra a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos.

Contudo, diante de tais assertivas, seria possível falarmos no gênero história em quadrinhos? Para tal, é necessário conhecermos previamente alguns aspectos sócio-históricos sobre estas.

## **HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: TRAJETÓRIA E ENSINO**

As histórias em quadrinhos floresceram nos Estados Unidos, no final do século XIX, devido à ambientação propícia ao seu surgimento como comunicação de massa – evolução da indústria tipográfica e o surgimento de grandes cadeias jornalísticas.

Após a Segunda Guerra Mundial houve a popularidade de HQs com o aparecimento de heróis fictícios no conflito bélico e, com o final da mesma, novos gêneros surgiram – terror e suspense –, os quais deram continuidade à popularidade entre os adolescentes e adultos.

Durante o período de pós-guerra e início da Guerra Fria, Fredric Wertham, psiquiatra alemão, em seu livro intitulado *Seduction of the Innocent* (Sedução do Inocente), em 1954, associou a leitura de HQs a casos patológicos de jovens e adolescentes problemáticos (RAMA e VERGUEIRO, 2008), obra que causou um rebuliço no país e influenciou a campanha para a censura das publicações.

Por conseguinte, apesar da imensa popularidade, entre crianças, jovens e adolescentes, a leitura das histórias em quadrinhos passou a ser estigmatizada pelas camadas ditas “pensantes”, “cultas” da sociedade, pois acreditava-se que

sua leitura afastava as crianças dos objetivos “mais nobres” – como o conhecimento do “mundo do livros” e o estudo de “assuntos sérios” –, que causavam prejuízos ao rendimento escolar e poderia, inclusive, gerar consequências ainda mais aterradoras, como o embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para a apreensão de idéias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores (RAMA E VERGUEIRO, 2008, p.16)

No Brasil, em consonância com Vergueiro, as histórias em quadrinhos, até a virada do último século, eram interpretadas como leitura de lazer e, por isso, superficiais e distanciadas do conteúdo para a realidade do aluno. Para tal, dois argumentos eram muito utilizados: geravam “preguiça mental” nos alunos e os afastavam da chamada “boa leitura” (VERGUEIRO e RAMOS, 2009, p.09). Argumentos estes desprovidos de embasamento científico, os quais demonstravam um desconhecimento acerca da área (HQs). Logo, diante de tal posicionamento, era inviável o uso dos quadrinhos em sala de aula.

Atualmente, é perceptível uma mudança de posicionamento com relação aos quadrinhos, através do reconhecimento e da inserção deste gênero na LDB – Lei de Diretrizes e Bases – da educação, no PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola (apud VERGUEIRO e RAMOS, 2009) – e nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nos PCNs, as histórias em quadrinhos encontram-se inseridas nos gêneros discursivos “adequados para o trabalho com a linguagem escrita” (2000, p.128) e são vistas como fontes históricas e de/para pesquisas sociológicas, caracterizadas como dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica e com muito humor.

Já no PNBE 2009 (apud VERGUEIRO e RAMOS, 2009), as HQs repassadas às escolas, são adaptações do gênero literatura e direcionadas não apenas para o ensino fundamental, mas também para o nível médio.

Contudo, mesmo diante de tal “reconhecimento” em nível nacional do uso dos quadrinhos em sala de aula e sua inserção recorrente em livros didáticos – exemplo observável nos livros de Cereja e Magalhães (2005) para ensino médio – e vestibulares, ainda é perceptível, muitas vezes, de maneira tácita, ora um receio por parte dos docentes em trabalhá-las durante as aulas, ora um despreparo para abordar a temática.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo central fornecer subsídios teóricos, devidamente elucidados, para a aplicabilidade das HQs no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, com o intuito de demonstrar a eficácia da inserção destas no meio educacional

para contribuir na formação de alunos críticos-reflexivos de seus papéis sócio-históricos e ideológicos, pois segundo Freyre, as histórias em quadrinhos não são boas nem más, “depende do uso que se faz dela” (apud GONÇALO JR., 2004, p.157).

Para tanto, tentaremos definir o que são histórias em quadrinhos e quais são suas principais características.

Will Eisner (2001, p.38) utiliza o termo *arte sequencial* para descrever as histórias em quadrinhos. Para ele a função fundamental da arte dos quadrinhos (tiras ou revistas) é:

comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolve o movimento de certas imagens (tais como pessoas e coisas) no espaço. Para lidar com a captura ou encapsulamento desses eventos no fluxo da narrativa, eles devem ser decompostos em segmentos sequenciados. Esses segmentos são chamados de quadrinhos.

Para McCloud (2005, p.05), as histórias em quadrinhos são “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou produzir uma resposta no espectador”.

Atualmente, é possível observar certa dificuldade em definir precisamente o que é história em quadrinhos, principalmente quando comparadas/relacionadas às tiras cômicas, charges, cartum e outros que lidem com a temática humorística que vinculem imagens e texto verbal. Portanto, para a inserção o uso das HQs no meio educacional – sala de aula – é de suma importância estabelecer o que é e o que não é história em quadrinhos.

É muito comum ver nas HQs uma forma de literatura, devido às adaptações de romances para os quadrinhos, e sua consequente, forma de disseminação no âmbito escolar, por exemplo, através do PNBE.

De acordo com Ramos (2009, p.17),

chamar quadrinhos de literatura (...) nada mais é do que uma forma de procurar rótulos socialmente aceitos ou academicamente prestigiados (...) como argumento para justificar os quadrinhos, historicamente vistos de maneira pejorativa, inclusive no meio universitário.

E, diante de tal assertiva o autor propõe que “quadrinhos são quadrinhos”, os quais possuem linguagem autônoma e vale-se de mecanismos próprios para representar seus elementos narrativos – espaço da ação dentro de um quadrinho; tempo da narrativa, visualizado através de um quadrinho com o seu anterior; personagens e suas falas representadas por balões; dentre outros.

Portanto, após verificarmos que quadrinhos e literatura são linguagens distintas, que abrigam diversos gêneros, pode-se estabelecer, em consonância com Ramos (2009) algumas “tendências” do que venha a ser considerado HQs: a- diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos; b- há a predominância da sequência; c- podem apresentar personagens fixos

ou não; d- a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos; e- em muitas das vezes, o rótulo, o formato e o veículo de publicação constituem elementos que agregam informações ao leitor, orientando a percepção do gênero em análise; f- uso de imagens desenhadas ou fotografias.

Após elencar tais aspectos, Ramos – a partir da noção de hipergênero elaborada por Maingueneau, como sendo categorizações que permitem “formatar” o texto, ou seja, funcionariam como um rótulo que daria coordenadas para a formatação textual de vários gêneros que compartilhariam diversos elementos – define quadrinhos como um hipergênero, o qual é considerado como um grande rótulo que agrega diferentes outros gêneros – “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003) –, com suas devidas peculiaridades.

Portanto, dentro deste hipergênero (HQs) têm-se os seguintes gêneros: a charge caracterizada como um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário; o cartum que ao contrário da charge, não é vinculado a um fato do noticiário, o humor advém de situações corriqueiras e cotidianas; a tira cômica, a qual é caracterizada por textos curtos, com personagens fixos ou não, que criam uma narrativa com desfecho inesperado no final, atrelado ao humor; as tiras seriadas, as quais, como o próprio nome indica, cada tira traz um capítulo diário interligado a uma trama maior e a tira cômica seriada que usa elementos próprios às tiras cômicas, como o desfecho inesperado e cômico, mas ao mesmo tempo a história é produzida em capítulos.

Já as caricaturas e as ilustrações, por não possuírem narrativa, não são consideradas como gêneros dos quadrinhos.

Contudo, é importante frisar que, no presente trabalho, é feita a diferenciação entre a charge e a história em quadrinhos, pois esta perdura pela narratividade e estruturação de seus elementos constitutivos, portanto não há o envelhecimento temático. Já a charge devido à vinculação aos noticiários, encontra-se situada sócio-historicamente em um dado momento e, por conseguinte, sua temática envelhece, propiciando por vezes a não compreensão de dados efeitos de sentido, devido ao não acesso ao contexto de produção da charge.

Nas histórias em quadrinhos há um entrelaçamento de escrita – “informação percebida. É preciso conhecimento especializado para decodificar os símbolos abstratos da linguagem” (McCLOUD, 2005, p.49) e imagens – “informações recebidas”, sem necessidade de educação prévia, é instantânea, as quais se complementarizam no auxílio à interpretação linguística-semântica-social-ideológica dos quadrinhos submetidos à análise.

Destarte, as HQs são compostas de linguagem verbal, textualmente impressa, e de linguagem não-verbal, desenhos das personagens, as quais estão relacionadas à concepção de

enunciado, pois em ambas – linguagens verbal e não-verbal – parte-se dos já ditos anteriormente, passíveis de reconhecimento durante o momento da enunciação. Tem-se o “novo” – período de enunciação, o qual se correlaciona com o já enunciado – historicamente marcado, promovendo assim dados efeitos de sentido.

No que tange à forma, os quadrinhos são constituídos “por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento” (RAMA e VERGUEIRO, 2008, p.35), portanto tem-se ações contínuas, sequenciadas uma às outras, em um dado recorte temporal, as quais refletem determinado momento sócio-histórico.

Portanto, a configuração geral das histórias em quadrinhos apresenta uma “sobreposição de palavra e imagem”, as quais exigem que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais (regências da arte) e verbais (leitura) mutuamente, pois a leitura das HQs “é um ato de percepção estética e de esforço intelectual” (EISNER, 2001, p.08).

A escolha do *corpus* utilizado no contexto escolar foi motivada por dois aspectos em especial: as HQs são conhecidas pela maioria dos discentes, pois encontram-se presentes no cotidiano deles, e pelo fato de que

a inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades de aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico (RAMA e VERGUEIRO, 2008, p.21).

Por conseguinte, com essa assertiva ao nosso favor, a maior receptibilidade por parte do(as) alunos(as), associado à desvinculação de possíveis preconceitos com relação ao uso das histórias em quadrinhos em sala de aula, nos torna possível aproveitar o abrangente repertório linguístico-sócio-ideológico das HQs e as aliarmos à docência.

É válido ressaltar, porém, que mesmo não sendo considerada literatura (romance, poesia e outros), o uso das HQs em sala de aula não visa ao detrimento daquela em favor desta, o que se almeja é o uso concomitante de ambos (literatura e HQs) e demais gêneros discursivos, devidamente abordados durante a formação de discentes críticos-reflexivos.

Pretende-se, também, em consonância com Gilberto Freyre fazer das histórias em quadrinhos uma “ponte para a leitura de livros” (GONÇALO JR., 2004, p.157) e demais gêneros.

Deste modo, através dos pressupostos teóricos elencados até o presente momento e de uma “atitude dialógica que permite que os conceitos sejam extraídos do *corpus*” (BRAIT,

2003, p.27), nos propomos a demonstrar a análise das histórias em quadrinhos realizada em sala de aula e demonstrar os resultados obtidos com suas respectivas metodologias.

## **O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Nas aulas iniciais, nos meses de abril e março, foi realizado o trabalho de observação e reconhecimento da turma, logo em seguida, nos meses de maio, setembro e outubro, foram ministradas aulas referente à temática do presente artigo, as histórias em quadrinhos no contexto escolar. Foi contemplado desde a leitura e análise das HQs quanto à produção das mesmas pelo alunado.

No primeiro semestre foram trabalhadas histórias em quadrinhos extraídas do jornal “O Popular”.

Durante a realização das atividades de leitura e análise foi perceptível a dificuldade, por parte de alguns (as) alunos (as), em apreenderem o efeito de sentido proposto nas HQs, devido à dificuldade em relacionar a materialidade linguística à exterioridade; faltavam-lhe algo, havia lacunas na denominada memória discursiva – “espaço de memória como condição do funcionamento discursivo, constitui um corpo-sócio-histórico-cultural” (FERNANDES, 2007, p. 65).

Por exemplo, ao analisarem a história em quadrinhos acerca do caso das ambulâncias que transportavam ilegalmente peixes (Anexo 1), alguns discentes afirmaram que a HQ não tinha lógica, pois não se transporta peixes em ambulância; e outros, apesar de visualizarem a materialidade linguística não estabeleceram relação com o fato ocorrido em Goiás no ano de 2008, no qual a Polícia Militar apreendeu o motorista que levava cerca de 15 mil peixes dentro de uma ambulância, que seguia de Aruanã para Goiânia .

Portanto através de tais dados, constatamos que se o(a) aluno(a) não tiver acesso às condições de produção do discurso, aos acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, ao discurso, por conseguinte o efeito de sentido proposto na história em quadrinhos não será percebido, pois não haverá o estabelecimento de relações interdiscursivas – vinculação de um dado discurso a outros –, ou seja, como no caso exemplificado, apesar de conseguirem identificar se tratar de um veículo – ambulância – que fazia o transporte inadequado de peixes, alguns alunos não conseguiram compreender o pretense efeito de sentido.

Destarte, por não terem acesso às condições de produção e, por conseguinte não estabelecerem relações interdiscursivas, com o fato ocorrido em 2008 e sua repercussão em

veículos midiáticos locais, a compreensão da história em quadrinhos tornou-se deficitária para alguns.

Diante de tal proposição, avulta-nos a seguinte indagação: se o discente não consegue acessar determinados efeitos de sentido, às vezes por desatenção, ora por desconhecimento, o quê o docente pode/deve realizar em prol do ensino/aprendizado de língua portuguesa através das histórias em quadrinhos?

Após dialogar com a docente da turma, chegamos à conclusão de que não há uma “fórmula” certa, mas a partir de tal aula, começamos a incitar os alunos à percepção da necessidade de conhecer, acessar a exterioridade constitutiva dos discursos, dos textos, para a compreensão do todo. E uma das formas para tal, seria o acesso por conta própria – dos discentes – a estes meios. Salientamos durante as aulas subsequentes a necessidade deles(as), alunos(as) e cidadãos(ãs), estarem a par do que acontece diariamente; um constante trabalho em demonstrar que a internet e demais veículos midiáticos, não são apenas um meio para diversão e/ou distração, mas também de informação relacionadas à política, economia, meio ambiente e outros.

Por conseguinte, mesmo que o discente não consiga, em um primeiro momento, estabelecer as relações interdiscursivas, necessárias à produção dos efeitos de sentido propostos, cabe a nós, docentes, propiciar o contato inicial e não subestimar a turma e/ou alunos(as) específicos.

Há também o fato de que a retomada de alguns discursos precisa ser feita com o auxílio do docente, ora por serem pouco divulgados ora por serem veiculados em longa data – décadas, séculos – pois, às vezes, se levamos em consideração, se tratar de alunos(as) relativamente jovens, teremos casos e/ou fatos noticiados antes de seus respectivos nascimentos ou referente à fase pueril dos mesmos. Portanto, acreditamos que este poderá ter sido um dos problemas que obtivemos ao propor a análise da HQ (Anexo 1), sem antes a contextualizarmos.

Contudo, não significa inviabilizar o uso de determinadas HQs, mas abordá-las devidamente contextualizadas, ou seja, expor juntamente com a história em quadrinhos, as condições de produção do(s) pretendo(s) discurso(s).

Durante a análise conjunta e/ou individual é de suma importância que o docente permita que seus alunos visualizem não só as relações interdiscursivas e sua respectiva importância, mas também frise a questão da não-transparência da linguagem; do sujeito constituído por diversas vozes, discursos; conduza os(as) alunos(as) a uma percepção anti-egocentrista do sujeito, de si mesmos e seu consequente posicionamento e respeito à

diversidade de posições ideológico-discursivas, que adotem uma posição crítica e reflexiva acerca dos diversos assuntos abordados.

Ilustremos tal proposição, durante determinada regência foi proposta a análise de algumas tiras cômicas de Galvão – quadrinhista que publica suas HQs em vários jornais (Folha de São Paulo (SP); O Popular (GO); e outros) –, as quais versavam especificamente acerca da condição e atitudes humanas – ou personificações destas – com relação à religião (Anexo 2 e 3).

No anexo 2, tem-se a retratação de atitudes humanas correlacionadas à temática da religião. Na tira cômica é possível observarmos a heterogeneidade constitutiva do sujeito, atravessado por diversos discursos, como por exemplo, tem-se de um lado, um sujeito que manipula e comete atos considerados socialmente reprováveis e de outro lado, um sujeito perpassado por um discurso religioso que incita a remissão dos pecados.

Já no anexo 3, através da personificação – atribuição de sentimentos ou ações próprias dos seres humanos a objetos inanimados ou seres irracionais -, tem-se uma taça de vinho e um cinzeiro que dialogam sobre a crença em Deus, vida após a morte e reencarnação – discurso de cunho religioso, no qual o foco gira em torno do questionamento acerca de assuntos controversos relativos à religião, com final cômico devido à resposta dada pelo cinzeiro, no último quadrinho, que contraria a expectativa criada no início da história.

Após a leitura e análise da materialidade linguística correlacionada à exterioridade, aos diversos discursos que permeiam nossa sociedade, alguns(as) alunos(as) iniciaram a discussão acerca da temática, cada qual expondo diversas opiniões, muitas destas, contrárias uma às outras, embasados em seus conhecimentos de mundo, enfim a atividade foi bastante tensa – pois trata-se de um assunto relativamente polêmico –, mas também produtiva, pois ao abordar tal temática – religião – tão controversa, os discentes apesar de discordarem uns dos outros, foram conduzidos à percepção, juntamente com o auxílio docente, de que somos sujeitos heterogêneos, trespassados por diversos discursos, dentro os quais não há um certo ou errado, mas sim diferentes.

Portanto, acreditamos que através de tais análises e discussões é possível perceber, refletir e respeitar os diversos pontos de vista, os quais são denominados por vezes como o diferente, e propiciou também um momento de (re)formulação argumentativa, fator este que julgamos contribuir em produções textuais e/ou orais. E, para que tal premissa seja de fato alcançada é necessário que o(a) aluno(a) passe por momentos que instiguem o senso crítico-reflexivo acerca dos dados que lhes são apresentados, propiciados neste caso pelo uso das HQs em sala de aula.

Em outras palavras, após entrarem em contato com diversas opiniões, por vezes contrárias a sua, o discente tem a oportunidade de refletir sobre tal prática, sobre seus argumentos e prováveis verdades. E, ao realizar tal confronto de opiniões, o(a) aluno(a) inicia um processo de reflexão acerca da manipulação de seus discursos, começa a perceber a presença de ideologias nos diversos discursos e refletir sobre os assuntos que lhes são propostos, tanto na linguagem falada – participações durante as aulas – quanto na escrita, este último perceptível no Anexo 4, na qual o discente posiciona-se como sujeito e faz análise da tira proposta, levantando aspectos acerca da temática – alimentação saudável, acidentes de trânsito e preservação do meio ambiente – e dos discursos já produzidos, acessados via memória discursiva.

Contudo, é de suma importância que o corpo docente propicie durante as aulas, momentos, ora em grupos, ora individuais, que possibilitem tais discussões, para que o aluno seja de fato conduzido a posicionar-se como sujeito, cidadão ativo, o qual seja capaz de discernir, defender e respeitar os diversos pontos de vista presentes na sociedade.

Acreditamos que tal proposta de ensino é um dos grandes avanços em prol do ensino aprendido de língua portuguesa de qualidade, pois além de professores (as), somos também formadores de opiniões, portanto ao assumir o compromisso com a docência, temos o dever de propiciar ao alunado a maior gama possível de informações, as quais ofereçam a oportunidade para que eles(as) iniciem, desde a infância (ensino fundamental) e juventude (ensino médio), um posicionamento acerca das práticas sociais que lhes são impostas, para que estes possam crítica e reflexivamente, no que tange ao uso da linguagem, agir em prol e defesa de seus direitos e deveres como indivíduos envolvidos socialmente, inerente às ideologias, à heterogeneidade e à contradição .