



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIANA FERREIRA LOPES

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E MÍDIAEDUCAÇÃO:
A EXPERIÊNCIA DE OFICINAS MÍDIAEDUCATIVAS SOBRE HQ COM
ALUNOS DA 4ª SÉRIE DE UMA ESCOLA DE CAMBÉ-PR

Londrina
2012

MARIANA FERREIRA LOPES

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E MÍDIAEDUCAÇÃO:
A EXPERIÊNCIA DE OFICINAS MÍDIAEDUCATIVAS SOBRE HQ COM
ALUNOS DA 4ª SÉRIE DE UMA ESCOLA DE CAMBÉ-PR

Dissertação apresentada à Universidade
Estadual de Londrina como requisito
parcial para obtenção do título de mestre
em Comunicação

Orientador: Prof. Dr. Rozinaldo Antonio
Miani

Londrina
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L864h Lopes, Mariana Ferreira.

Histórias em quadrinhos e mídiaeducação : a experiência de oficinas mídiameducativas sobre HQ com alunos da 4ª série de uma escola de Cambé-PR / Mariana Ferreira Lopes. – Londrina, 2012.
234 f. : il.

Orientador: Rozinaldo Antonio Miani.

Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Comunicação de massa na educação – Teses. 2. Mídia – Educação – Teses. 3. Histórias em quadrinhos e crianças – Teses. 4. Intertextualidade – Teses. 5. Criatividade (Literária, artística, etc.) – Teses. I. Miani, Rozinaldo Antonio. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Comunicação. III. Título.

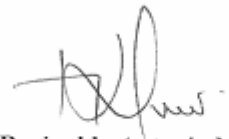
CDU 316.77:37

MARIANA FERREIRA LOPES

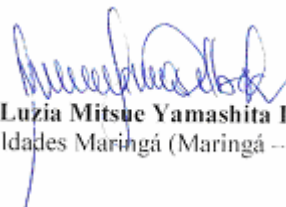
**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E MÍDIAEDUCAÇÃO:
A EXPERIÊNCIA DE OFICINAS MÍDIAEDUCATIVAS SOBRE HQ COM
ALUNOS DA 4ª SÉRIE DE UMA ESCOLA DE CAMBÉ-PR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Comunicação

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Rozinaldo Antonio Miani (Orientador)
Universidade Estadual de Londrina



Profa. Dra. Luzia Mitsue Yamashita Deliberador
Faculdade Maringá (Maringá – Pr.)



Prof. Dr. Waldomiro de Castro Santos Vergueiro
Universidade de São Paulo

Londrina, 14 de março de 2012.

Ao meu companheiro, Carlos, por sua cumplicidade
e pelo seu dom de tornar a vida mais leve e alegre.
A você todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu alicerce, por guiar meus passos;

Agradeço à minha mãe, Luciana, ao meu pai, Guto, e à minha irmã, Bárbara, pela fé em mim depositada e pelo amor incondicional. Aos meus pais, muito obrigada por sempre me incentivarem em minhas escolhas e meus estudos. Bazinha, sua companhia, sensatez e bom humor são essenciais em minha vida.

Agradeço aos meus avós, Luciano e Elaine, por sempre viverem comigo meus sonhos e projetos. Esta é mais uma conquista nossa;

Agradeço à minha família e aos meus amigos que de várias formas se fizeram presentes nesta trajetória e me mantiveram com a cabeça aberta, a espinha ereta e o coração tranquilo. Em especial, ao querido Ronaldo e à amada vó Fiíca (*in memoriam*).

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Rozinaldo Miani, pela parceria, pelas contribuições que tanto somaram à minha formação e por suas palavras que tranquilizaram os meus anseios nos “raros” momentos de desespero e confusão;

Aos professores e aos colegas do Mestrado, cujas contribuições se materializam neste trabalho. Em especial, à Prof. Dra. Florentina das Neves Souza, pelos apontamentos na qualificação e pelo interesse neste trabalho e aos amigos Daniel de Oliveira Figueiredo e Fabiana Aline Alves, que fizeram essa jornada ser divertida.

Agradeço à professora, à amiga e minha grande fonte de inspiração e admiração, Luzia Deliberador, por compartilhar comigo (e com todos) seu conhecimento, mostrar-me o mundo da mídiaeducação e ser minha guia nesta jornada.

Meu sincero agradecimento aos alunos que participaram das oficinas, seus pais, às professoras e à diretora da escola municipal Olavo Soares Barros, por mais essa parceria. A abertura dada e a confiança neste trabalho foram imprescindíveis para sua realização e sucesso;

Agradeço à CAPES, por possibilitar a concretização desta pesquisa.

Agradeço ao Tintin, ao Milu, à Mônica, à Magali, ao Cebolinha, ao Cascão, ao Chico Bento, ao Asterix e ao Obelix, minha porta de entrada e primeiras companhias no mundo das histórias em quadrinhos.



“And in the end, the love you take is equal to the love you make.”

In the end -The Beatles

LOPES, Mariana Ferreira. **Histórias em quadrinhos e mídiaeducação: a experiência de oficinas mídiaeducativas sobre HQ com alunos da 4ª série de uma escola de Cambé -PR.** 2012. 234f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

A forte presença das mídias na sociedade atual vem levantando uma série de debates e questionamentos acerca de sua relação com as crianças. Um dos vieses possíveis de reflexão e ação consiste na mídiaeducação, um campo que emerge da interdisciplinaridade entre as áreas da Comunicação e Educação, cujo intuito é contribuir para o consumo reflexivo e para a produção de uma resposta social aos meios de comunicação em diferentes espaços educativos, tantos formais quanto não-formais. Inserido neste contexto de práxis mídiaeducativa, o estudo em questão tem por objetivos realizar oficinas de mídiaeducação em histórias em quadrinhos com um grupo de nove alunos de uma turma de 4ª série (5º ano) do ensino fundamental da escola municipal Olavo Soares Barros, em Cambé – PR, bem como analisar como elas podem auxiliar na formação crítica e criativa dos sujeitos participantes. A escolha por este meio de comunicação baseia-se na observação prévia do interesse que os alunos da instituição escolar possuíam sobre este veículo. A metodologia da pesquisa, que conduziu o fazer científico, alinha-se aos pressupostos da pesquisa participante tais como a inserção e a interação do pesquisador na realidade estudada, a transformação do objeto de estudo em sujeito, a função de observador do pesquisador e o retorno do conhecimento aos sujeitos e contextos estudados. O percurso metodológico empregado na realização das oficinas e sua análise se apresenta como um conjunto de técnicas e abordagens que englobam a sondagem inicial com a turma, as entrevistas, a observação participante e a orientação das atividades no contexto produtivo da mídiaeducação e em sua metodologia progressista. A realização das oficinas ocorreu entre os meses de maio e julho de 2011, em um total de 15 encontros, e foi estruturada em quatro etapas complementares e por vezes simultânea: a alfabetização dos alunos na linguagem das histórias em quadrinhos, a leitura conotativa dos enredos e personagens, a leitura crítica de seu conteúdo e a produção de quadrinhos pelos participantes. O referencial teórico que sustenta as discussões e práticas engloba a contribuição de pesquisadores da mídiaeducação, das histórias em quadrinhos e de sua relação com os processos educativos. A análise das oficinas é baseada na articulação entre os aspectos conceituais da mídiaeducação, os dados observados no decorrer da pesquisa e a avaliação dos participantes, pais e professoras. As considerações realizadas apontam para a necessidade da práxis mídiaeducativa ser entendida como um espaço de mediação, na articulação entre a produção de sentido dos participantes e a sua leitura crítica, a valorização da autoexpressão e da criatividade por meio da linguagem midiática e abrem novas possibilidades de atuação juntamente com a escola.

Palavras chave: Mídiaeducação; Histórias em quadrinhos; Oficinas; Criticismo; Criatividade.

LOPES, Mariana Ferreira. **Comics and media education: the media education's workshop experience with 4th grade children from a school in Cambé-PR.** 2012. 234 f. Dissertation (Master in Communication) – State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

The media's mighty presence in current society has raised a series of debates and questions about its relationship with children. One of the possible biases of reflection and action consists in mediaeducation, an interdisciplinary field that emerges among the areas of Communication and Education, whose purpose is contribute to the reflective consumption and production of a social response to the media in various educational spaces, both formal and nonformal. Within this context of mediaeducative praxis, the present study aims to conduct mediaeducation workshops on comic books with a group of nine students in a 4th grade class (5th year) of basic education in Olavo Soares Barros public school, in Cambé – PR, as well as analyze how they can assist in critical and creative formation of participating subjects. The choice of this means of communication is based on prior notice of the interest that students of the educational institution had about this vehicle. The research methodology, which led to the scientific, aligns with the participatory research assumptions such as researcher's integration and interaction in the studied reality, the transformation of the object of study in the subject, the researcher's role of observer and the return of knowledge to the subjects and studied contexts. The methodological path employed in conducted workshops and its analysis is presented as a set of techniques and approaches that comprise the initial survey with the class, the interviews, the participant observation and activities direction in the mediaeducation productive context and its progressive methodology. The workshops implementation took place between the months of May and July of 2011, a total of 15 meetings, and was structured in four complementary and sometimes simultaneous steps: students' literacy in comic books language, connotative reading of plots and characters, critical reading of the content and the production of comic books by participants. The theoretical reference that supports the discussions and practices includes the contribution of researchers from mediaeducation, of comic books and their relationship to the educational processes. The workshops analysis is based on the articulation between the conceptual aspects of mediaeducation, the data observed during the research and evaluation of participants, parents and teachers. The considerations undertaken point to the need of understanding the mediaeducative praxis as a space for mediation, the articulation between the participants' production of meaning and their critical reading, the enhancement of self-expression and creativity through media language, by opening new possibilities to operate together with the school.

Keywords: Mediaeducation; Comic books; Workshop; Criticism; Creativity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tira da personagem Mafalda.....	16
Figura 4 - Esquema dos caminhos metodológicos da Pedagogia da Linguagem Total.....	100
Figura 5 - Tira do Cebolinha utilizada na oficina de leitura crítica.....	151
Figura 6 - Tira da Mônica e do Cebolinha utilizada na oficina de leitura crítica.....	153
Figura 7 - Tira da Mônica e do Cebolinha utilizada na oficina de leitura crítica.....	153
Figura 8 - Tira do Cebolinha utilizada na oficina de leitura crítica.....	154
Figura 9 - Tira do Cascão utilizada na oficina de leitura crítica.....	156
Figura 10 - Tira do Chico Bento utilizada na oficina de leitura crítica	159
Figura 11 - Tira do Chico Bento utilizada na oficina de leitura crítica	159
Figura 12 - Tira do Penadinho utilizada na oficina de leitura crítica.....	162
Figura 13 - Tira utilizada na oficina de roteiro	166

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação da idade dos alunos da 4 ^a C da Escola municipal Olavo Soares Barros em março de 2011	81
Gráfico 2 - Justificativas para o gosto de HQ apontadas pelos alunos	86
Gráfico 3 - Locais de interação e consumo de HQ citados pelos alunos	86
Gráfico 4 - Relação da preferência dos alunos pelos materiais ofertados na Hora da Leitura	88
Gráfico 5 - Relação dos materiais procurados pelos alunos na biblioteca escolar	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação do número de alunos matriculados na Escola municipal Olavo Soares Barros nos períodos matutino, vespertino e noturno	77
Tabela 2 - Relação das atividades favoritas dos alunos	89
Tabela 3 - Personagens favoritos e justificativa de predileção dos alunos do sexo masculino	90
Tabela 4 - Personagens relegados e justificativa de predileção dos alunos do sexo masculino	92
Tabela 5 - Personagens que os alunos do sexo masculino gostariam de ser e justificativa	93
Tabela 6 - Personagens favoritos e justificativa de predileção dos alunos do sexo feminino.....	94
Tabela 7 - Personagens relegados e justificativa de predileção dos alunos do sexo feminino.....	94
Tabela 8 - Personagens que os alunos do sexo feminino gostariam de ser e justificativa	95
Tabela 9 - Relação dos gibis recebidos pelos alunos na atividade de bibliotecário do dia.....	135
Tabela 10 - Relação dos personagens e ações considerados engraçados pelos alunos	138
Tabela 11 - Protagonistas e antagonistas de HQ identificados pelos alunos	142
Tabela 12 - Caracterização dos personagens da <i>Turma da Mônica</i> , do Penadinho e do Chico Bento realizada pelos alunos.....	143
Tabela 13 - Etapas de produção dos quadrinhos das oficinas	164
Tabela 14 - Levantamento dos temas para os quadrinhos dos alunos.....	165
Tabela 15 - Relação das respostas dos alunos sobre a avaliação da oficina.....	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

HQ – Histórias em quadrinhos

ME – Mídiaeducação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A PRÁXIS DA MÍDIAEDUCAÇÃO NA LINGUAGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	33
2.1 O CAMPO DA MÍDIAEDUCAÇÃO	36
2.1.1 Breve Histórico da Mídiaeducação	39
2.1.2 Princípios e Finalidades da Mídiaeducação.....	47
2.1.3 Formas de Atuação e Contextos de Intervenção Mídiaeducativos	53
2.2 BREVE TRAJETÓRIA DA APROPRIAÇÃO MÍDIAEDUCATIVA DAS HQ	56
2.3 CAMINHOS MÍDIAEDUCATIVOS PARA A FORMAÇÃO DE UM RECEPTOR CRÍTICO E CRIATIVO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	62
2.3.1 A Alfabetização nos Códigos e Linguagem dos Quadrinhos como Pressuposto Básico para o Desenvolvimento da Criatividade e Criticidade do Receptor de HQ.....	63
2.3.2 Formação de um Sujeito Criativo no Uso das HQ como Forma de Expressão	65
2.3.3 Formação de um Sujeito Crítico Frente às HQ.....	67
3 PERCURSO METODOLÓGICO	72
3.1 TÉCNICAS EMPREGADAS NA SONDAGEM INICIAL	72
3.2 SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA	75
3.2.1 Sujeitos da Pesquisa	76
3.2.2 O Contexto da Pesquisa	77
3.3 A RELAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS DA PESQUISA E AS HQ	79
3.3.1 Olhares da Observadora Sobre os Alunos e a Sua Relação com as Histórias em Quadrinhos	80
3.3.2 Os Olhares das Crianças Sobre as Histórias em Quadrinhos	85
3.4 METODOLOGIA DAS OFICINAS DE MÍDIAEDUCAÇÃO	97
3.5 ESTRUTURA DAS AULAS	102
3.6 TÉCNICAS DE COLETA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	103

4 DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE E DA CRIATIVIDADE: A ALFABETIZAÇÃO MUDIÁTICA NA LINGUAGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	104
4.1 APONTAMENTOS DA HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO CONTEXTO DAS OFICINAS	104
4.2 OS ELEMENTOS ICÔNICOS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	107
4.2.1 O quadrinho	108
4.2.2 Traços dos Personagens	109
4.2.3 Planos e Ângulos de Visão	110
4.3 INSERÇÕES TEXTUAIS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: BALÕES E ONOMATOPEIAS	113
4.4 FORMAS DE APRESENTAÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: FORMATOS E GÊNEROS	117
4.5 PARTICULARIDADES DA NARRATIVA QUADRINIZADA: A AÇÃO NO ENTRE QUADROS OU ELIPSE	120
5 DESENVOLVIMENTO DO CRITICISMO E DA CRIATIVIDADE NAS OFICINAS DE QUADRINHOS: AS LEITURAS CONOTATIVA E CRÍTICA E A PRODUÇÃO DE HQ	122
5.1 AS FALAS E AS IMPRESSÕES DOS SUJEITOS SOBRE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CONOTATIVA	122
5.1.1 A Subjetividade em Questão: Conhecendo os Alunos Participantes	124
5.1.2 Leitura Conotativa dos Enredos e dos Personagens das Histórias em Quadrinhos	131
5.2 O CRITICISMO DIANTE DOS PERSONAGENS D CENÁRIOS DA <i>TURMA DA MÔNICA</i> , DA <i>TURMA DO PENADINHO</i> E DA <i>TURMA DO CHICO BENTO</i>	145
5.2.1 Leitura Crítica nas Oficinas: a Relação de Poder entre Mônica e Cebolinha e a Violência Desferida pela Mônica	148
5.2.2 Leitura Crítica nas Oficinas: o Problema de Fala do Cebolinha	153
5.2.3 Leitura Crítica as Oficinas: a Relação entre Cascão e a Água	155
5.2.4 Leitura Crítica nas Oficinas: Chico Bento como Representação do Homem do Campo	157

5.2.5 Leitura Crítica nas Oficinas: a Morte nas Histórias da Turma do Penadinho.....	160
5.3 A PRODUÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NAS OFICINAS COMO ESTÍMULO À CRIATIVIDADE.....	162
6 AVALIAÇÕES DAS OFICINAS MÍDIAEDUCATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO CRÍTICO E CRIATIVO DOS PARTICIPANTES DIANTE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.....	171
6.1 AVALIAÇÃO DOS ALUNOS.....	171
6.3 AVALIAÇÃO DOS PAIS.....	172
6.3 AVALIAÇÃO DAS PROFESSORAS DA 4ªC, DA BIBLIOTECÁRIA E DIRETORA DA ESCOLA.....	174
6.4 AVALIAÇÃO DA PESQUISADORA.....	176
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS.....	194
APÊNDICE.....	201
APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DAS OFICINAS E DA OBSERVAÇÃO NA 4ªC - CD.....	202
APÊNDICE B – TABELA COM O CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DAS OFICINAS.....	203
APÊNDICE C – MANUAL DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DAS OFICINAS.....	208
APÊNDICE D – MATERIAL SOBRE LEITURA DE HQ.....	221
APÊNDICE E - PLANOS E ÂNGULOS DE VISÃO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.....	224
APÊNDICE F– O PROCESSO CRIATIVO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.....	229
ANEXOS.....	232
ANEXO A – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PRODUZIDAS PELOS PARTICIPANTES DAS OFICINAS	233

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 - Tira da personagem Mafalda



Fonte: Quino (2003)

Fazer uso de uma tira para introduzir as problematizações que nos levaram a realizar uma pesquisa cujo universo aborda a interação entre criança e histórias em quadrinhos (HQ) e relata uma experiência que objetiva a formação crítica e criativa de determinados receptores de HQ, por meio de uma proposta de mídiaeducação (ME), poderia soar como previsível ou até mesmo clichê. Porém, creio que não o seja e, pelo contrário, se torne válido como mote para as discussões que sustentam nosso trabalho.

Quino nos provoca por meio de sua personagem Mafalda, ainda nas décadas de 1960 e 1970, a uma reflexão sobre o lugar que as mídias – no caso a televisão – ocupam em nossas vidas. Frente aos seus colegas, Mafalda se considera um animal raro por não possuir um aparelho de TV. Como seria isso nos dias atuais, mais de quatro décadas adiante, durante as quais o desenvolvimento de novas tecnologias da comunicação e da informação nos trouxe e disseminou outros suportes midiáticos que configuraram e reconfiguraram os processos comunicativos e, para além disso, a relação entre sujeito e mundo? De animal raro, Mafalda passaria a ser um animal pré-histórico.

Vivemos em um mundo no qual as mídias – e aqui nos referimos às mídias como todos os meios de comunicação, dos mais tradicionais, como as histórias em quadrinhos, às tecnologias mais avançadas –, de acordo com Roger Silverstone, fazem parte da “textura geral da experiência”, termo empregado por Isaiah Berlin para conceituar a “expressão que toca a natureza estabelecida da vida no mundo, aqueles aspectos da experiência que tratamos como corriqueiros e que devem subsistir para vivermos e nos comunicarmos uns com outros”

(SILVERSTONE, 2002, p.13), e dentro dessa esfera as mídias devem ser estudadas.

Assim sendo, o primeiro ponto que justifica o estudo e a prática da mediaeducação consiste no lugar que os meios de comunicação ocupam na cultura contemporânea e suas consequências na interação entre sujeito e mundo. O processo de midiatização da sociedade à luz do pensamento de Muniz Sodré consiste em:

[...] uma ordem de mediações socialmente realizadas – um tipo particular de interação, portanto a que poderíamos chamar de tecnomediações – caracterizadas por uma espécie de prótese tecnológica e mercadológica da realidade sensível, denominada *médium*. Trata-se de dispositivo cultural socialmente emergente no momento em que o processo da comunicação é técnica e mercadologicamente redefinido pela informação, isto é, por um produto a serviço da lei estrutural do valor, também conhecida como capital (SODRÉ, 2006, p.20-21).

A midiatização pode ser comparada, segundo o autor, a uma quarta esfera existencial dotada de uma qualificação cultural característica, chamada de tecnocultura, que provoca uma nova forma de presença do homem no mundo. Enquanto instâncias para produção, veiculação e recepção de formas, as diversas mídias, ao determinarem comportamentos e juízos de valor, reestruturam as experiências do sujeito e rearticulam o espaço humano de realização (SODRÉ, 2006, p.24). Assim, os meios de comunicação se colocam como *lócus* de apropriação do cotidiano pelo qual os indivíduos passam a se relacionar e compreender o mundo que os cerca, gerando novas formas de socialização.

Contudo, as alterações das relações entre sujeito e mundo não se colocam nesta pesquisa à totalidade dos indivíduos, mas sim a um grupo específico formado pelas crianças, que assim como nos sugere a tira de Mafalda, crescem envoltos pela cultura midiática. Em seu livro, *Crescer na Era das Mídias Eletrônicas*, David Buckingham apresenta dois posicionamentos divergentes sobre as implicações das mídias na infância. O primeiro assume um viés mais fatalista, que sustenta a morte da infância na sociedade atual cujo expoente desta corrente é Neil Postman, autor do livro *O desaparecimento da infância*. Postman coloca como implicações que uma cultura midiática na qual prevalecem, as imagens geram à infância o declínio da taxa de alfabetização, a perda das habilidades de

argumentação racional, de pensamento linear e analítico e a perda da racionalidade na vida pública (*apud* KELLNER, 2008, p.108).

Na outra margem, encontram-se os defensores de uma geração eletrônica, para quem as mídias eletrônicas fornecem às crianças e jovens mais liberdade e poder. Para além de um embate entre apocalípticos e integrados ¹, sobre a relação entre criança e mídia Buckingham reflete que

Para aqueles de nós que estamos próximos de crianças na vida diária – pais e mães, familiares, professores ou outros profissionais – é difícil ignorar a importância cada vez maior das mídias eletrônicas. Em todas as sociedades industrializadas – e também em muitos países em desenvolvimento – as crianças hoje passam mais tempo em companhia dos meios de comunicação do que com seus familiares, professores e amigos. As crianças parecem cada vez mais viver “infâncias midiáticas”; suas experiências diárias são repletas de narrativas, imagens e mercadorias produzidas pelas grandes corporações globalizadas de mídia (BUCKINGHAM, 2007, p.01).

A relação entre crianças e mídias remete à discussão sobre os direitos das mesmas, estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Crianças e dos Adolescentes e regulamentados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, o tema criança e mídia abrange o direito à proteção, à participação e à provisão e que, segundo as análises de Paulo David, se configuram como as medidas mais complexas a serem implementadas pelos países (DAVID, 2002, p. 37). Buckingham realiza uma reflexão acerca de tais direitos e acrescenta um último que a seu ver se coloca como fundamental para a garantia dos três primeiros, o direito à educação.

As análises em torno da configuração entre mídias e infância tanto debatem como ratificam a importância de proteger esse público dos efeitos nocivos de mensagens identificadas como impróprias ou ainda pela submissão a esses conteúdos sem uma prévia escolha ou questionamento dos mesmos. O direito à provisão recai nas iniciativas de defender e exigir programas e materiais de alta qualidade, planejados especificamente para as crianças e baseados em suas necessidades e interesses. Buckingham salienta que este é um processo que não deve sustentar-se apenas na regulamentação das mídias para este fim, “é preciso

¹ Termos empregados por Umberto Eco em sua obra *Apocalípticos e Integrados* para designar o posicionamento de duas correntes distintas diante da cultura de massa, a Teoria Crítica e a Funcionalista, respectivamente.

também haver propostas mais ativas de financiar a produção de materiais a que as crianças realmente queiram assistir, e de habilitar as crianças a produzir esses materiais elas próprias” (BUCKINGHAM, 2007, p.289).

A defesa à participação das crianças no espaço midiático que as cerca ampara-se na busca pela democratização aos canais de comunicação e no seu envolvimento com o funcionamento dessas instâncias. O quarto direito acrescentado por Buckingham, a educação, é de acordo com o pesquisador a chave de todo esse processo.

As instituições educacionais entendidas de modo amplo, têm um papel vital para tornar o acesso das crianças mais igualitário, tanto às tecnologias de mídia como ao capital cultural necessário para usá-las da forma mais produtiva. Elas podem fornecer os meios e o apoio necessário para a participação das mídias dos dois tipos identificados acima. E elas podem desenvolver nas crianças a habilidade de proteger a si mesmas do ambiente das mídias – ou de forma mais positiva, de entendê-lo e de lidar efetivamente com ele (BUCKINGHAM, 2007, p.293).

Trata-se, portanto, da mídiaeducação, que consiste no objeto de estudo deste trabalho e cujas comprovações da importância de pesquisas nesse sentido estão situadas no panorama da sociedade midiaticizada, na relação entre crianças e mídias, e na garantia de seus direitos em relação aos meios de comunicação.

Paralelamente às justificativas sociais e científicas para se estudar a inter-relação entre os campos da Comunicação e Educação, da qual se deriva a mídiaeducação, estão meu gosto e minha identificação pessoal com o tema, que se emergiram ainda em 2008, quando iniciei a especialização em Comunicação Popular e Comunitária na Universidade Estadual de Londrina e tive contato com a disciplina de Práticas Educativas e Comunicação.

Ministrada pela professora Dr^a. Luzia Yamashita Deliberador, a cadeira possibilitou um primeiro contato sistemático com a temática, porém com um viés particular, que era de pensar e praticar a mídiaeducação (ME) em um diálogo com a Comunicação Comunitária. Esta perspectiva de atuação entende que a ME utiliza os meios de comunicação como forma de expressão para incitar o sentimento de pertença dos sujeitos envolvidos em sua comunidade, seja ela a escola, o bairro ou a cidade, e assim buscar a sua formação cidadã.

Inserida nessa proposta, realizei oficinas de rádio juntamente com uma colega da especialização para alunos da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental da escola municipal Olavo Soares Barros, entre os meses de agosto a dezembro de 2008². A escolha pelo local de realização do projeto foi indicação da professora Drª. Luzia Yamashita Deliberador, que já havia orientado um trabalho anterior na escola e sabia que lá encontraríamos todo o apoio necessário para o desenvolvimento de nosso estudo.

As oficinas foram divididas em três etapas complementares, na primeira foram trabalhadas questões de reconhecimento e pertencimento, a segunda apresentou as especificidades do rádio, e por fim, na terceira etapa, foi realizada a produção de programas radiofônicos. As atividades aconteciam na biblioteca da escola e observei em diversas situações o interesse dos participantes pelas histórias em quadrinhos, pois sempre que haviam terminado algum trabalho ou ao chegar e finalizar as oficinas, as crianças nos pediam para ler gibis. Na época conversei sobre esse comportamento com a bibliotecária e com a diretora que ratificaram a minha hipótese de que as histórias em quadrinhos não apenas estão presentes no universo infantil, mas também são muito apreciadas por elas.

Essas observações ficaram latentes durante o período em que redigi a minha monografia de especialização relatando nossa experiência e emergiram quando iniciei minhas indagações sobre meu projeto de pesquisa para o mestrado. O interesse dos alunos pelos quadrinhos me fez lembrar o meu próprio encanto por este meio de comunicação, que esteve presente durante toda a minha infância e comecei a pesquisar sobre a relação entre quadrinhos e educação.

Em minhas análises iniciais descobri alguns trabalhos já consolidados que tratavam de forma propositiva do uso de HQ na sala de aula, como os estudos de Waldomiro de Castro Santos Vergueiro³, porém nada que fizessem alusão à mídiameducação propriamente dita. Durante esse primeiro contato, pude conhecer melhor as especificidades de um meio de comunicação cujos elementos constituem uma linguagem, ou melhor, um hibridismo de linguagens – visual e verbal

² O trabalho com as oficinas de rádio na Escola municipal Olavo Soares Barros foi relatado em minha monografia de especialização. Para mais, cf: DELIBERADOR e LOPES. Mídiaeducação e a formação cidadã: análise das oficinas de rádio da Escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé-PR. In: Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, v.34, n.1, jan/jun.2011 – São Paulo: INTERCOM, 2010. (N.E).

³ RAMA e VERGUEIRO (ORGs). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Editora Contexto, 2004 e VERGUEIRO e RAMOS (orgs). Quadrinhos na educação. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

–, componentes de um sistema narrativo rico e complexo e que ao mesmo tempo é consumido por milhares de crianças, jovens e adultos.

Encontrei no programa de pós-graduação em Comunicação da Universidade Estadual de Londrina um ambiente que me possibilitaria agregar conhecimentos ao meu novo objeto de interesse, uma vez que a comunicação visual é sua área de concentração. Neste programa, existiria a possibilidade de eu me aprofundar nas discussões sobre as linguagens iconográficas, no caso as HQ, por meio da disciplina ministrada pelo professor Dr. Rozinaldo Antonio Miani, e também sobre a condição das imagens em seus diversos suportes e sua relação com a cultura midiática.

Walter Benjamin, em seu texto de 1936 sobre os aspectos da reprodutibilidade técnica a partir do advento da fotografia e do cinema, realizou um prognóstico de que a receptividade coletiva propiciada pelas novas formas de reprodução relacionadas à imagem geraria uma universalização do conhecimento, encaminhando a sociedade para uma politização da estética. Após quase oitenta anos, a sociedade atual vive um descontrole de imagens que compõem e modificam a vida cotidiana dos sujeitos. A esse respeito, Norval Baitello Jr. explica que,

A desmedida proliferação das imagens, sobretudo comprovadamente das imagens exógenas, fruto das imensas facilidades da reprodutibilidade técnica, trouxe muito mais do que a democratização da informação prometida pelo prognóstico benjaminiano; ela trouxe o surgimento de uma instância crescente de imagens que se insinuam para serem vistas, enquanto decresce em igual proporção a capacidade humana de enxergá-las (BAITELLO JR., 2005, p.96).

As imagens que segundo Vilém Flusser (2002, p.09) fazem as mediações entre o homem e o mundo, perdem o propósito de representar e aproximar este mundo dos indivíduos e passam a ser biombos evocando outras imagens e, assim, distanciando-os da realidade. Tais análises e inúmeras outras que foram discutidas ao longo das disciplinas do programa se colocam nesta pesquisa como substratos que me permitiram compreender os desdobramentos de uma sociedade pautada pela imagem e, assim, me auxiliaram a desenvolver um trabalho mediaeducativo mais coerente e condizente com as problematizações do cenário atual, especificamente no que diz respeito ao universo infantil. Contudo, cabe ressaltar que não pretendemos e nem entendemos que a mediaeducação seja

colocada como única forma de salvar ou tornar mais produtiva a relação entre crianças e comunicação visual.

Já como aluna regular do mestrado, realizei um projeto também na Escola municipal Olavo Soares Barros com alunos da 4ª série sobre as histórias em quadrinhos que durou de maio a novembro de 2010. Trabalhamos com as crianças a linguagem das HQ, a leitura crítica e a produção de quadrinhos. Essa experiência, juntamente com o aprofundamento nos referenciais teóricos sobre ME e HQ, me forneceram a segurança e o aprimoramento necessários para a minha investigação e também o direcionamento indispensável para delimitar o meu problema de pesquisa e os objetivos pretendidos com a minha entrada em campo, de tal forma que o problema que rege esta pesquisa científica é: **como as oficinas mediaeducativas sobre as histórias em quadrinhos podem auxiliar a formação crítica e criativa dos seus participantes frente a esse meio de comunicação?** Seu objetivo geral consiste em realizar oficinas mediaeducativas com um grupo de alunos da 4ªC da escola municipal Olavo Soares Barros sobre histórias em quadrinhos e avaliar como elas podem auxiliar na formação crítica e criativa dos receptores frente a esse meio.

Optamos por realizar as oficinas dentro do espaço escolar por entendermos que se trata de um local no qual existe a circulação de sentidos sobre as mensagens midiáticas. Maria Isabel Orofino (2005), pesquisadora brasileira sobre mediações e mediaeducação, explica que no espaço educativo as crianças e adolescentes prolongam o seu papel de receptores ao atribuírem novos sentidos aos conteúdos dos meios de comunicação em suas brincadeiras e conversas. Guillermo Orozco-Gómez, pesquisador mexicano sobre a recepção televisiva pelo público infantojuvenil e a educação para os meios de comunicação, entende que a recepção não ocorre em um momento determinado e isolado de contato direto com a mensagem, pelo contrário, ela se delinea como um processo que antecede e sucede a interação do indivíduo com o meio de comunicação, baseada na escolha do veículo, do canal, do programa e chega aos diálogos entre pares como trocas de apropriações de significados entre os sujeitos.

Para o pesquisador mexicano, professores e escola devem se posicionar como agentes mediadores entre os conteúdos dos meios de comunicação e o processo de recepção dessas mensagens, pois o espaço educativo é um local de ressignificação da mídia e deve se colocar como lugar para a reflexão crítica

sobre os meios e para a produção de uma resposta social a eles utilizando das mesmas tecnologias. Este posicionamento é base para a reflexão de Orofino ao afirmar que

[...] a escola subestima esta condição e deixa este papel relegado ao espontaneísmo do dia-a-dia, sem potencializar sua condição de mediadora e sem assumir a responsabilidade sobre isto. Desta forma, a escola torna-se muito mais um espaço de mediação situacional do que institucional. Uma vez que as mediações ocorrem muito mais no pátio da escola do que na sala de aula (OROFINO, 2005, p.65).

Tais reflexões sobre a questão dos espaços educativos se posicionarem como lugares de mediação entre os meios de comunicação, as crianças e os adolescentes estão compreendidas dentro do referencial teórico sobre mídiaeducação que sustenta esta pesquisa.

Primeiramente, faz-se necessário justificar o emprego do termo mídiaeducação frente a outras terminologias que expressam as formas de atuação e reflexão sobre a relação entre os campos da Comunicação e Educação. A opção empregada nesta pesquisa deriva das colaborações de Monica Fantin para quem o termo conserva e dá a autonomia e complexidade constitutiva de seus dois campos primitivos: a Comunicação e a Educação. Em segundo lugar, cabe apresentar o papel da pesquisadora em questão no decorrer das oficinas mídiaeducativas. A postura assumida foi a de mídiaeducadora, ou seja, de mediadora na relação entre as histórias em quadrinhos e os sujeitos participantes na busca pelo seu desenvolvimento crítico e criativo diante de tal meio. Monica Fantin conceitua um dos perfis deste profissional como sendo o “[...] educador-pesquisador, que faz da sua atividade de pesquisa uma ação e opção de intervenção e desta, da intervenção, uma oportunidade de reflexão” (FANTIN, 2006, p.98). Portanto, ao longo do relato das atividades de ME realizadas preserva-se em determinados momentos o tom pessoal do relato.

A conceituação de mídiaeducação adotada no trabalho será devidamente explicada e problematizada, mas cabe a este espaço apresentar a quais pensadores esta discussão se encontra alinhada. Alguns dos autores já foram mencionados anteriormente, como é o caso das pesquisadoras brasileiras Maria Isabel Orofino e Monica Fantin, do pesquisador mexicano Guillermo Orozco-Gómez

e do inglês David Buckingham. A eles somam-se outros pensadores brasileiros, - como Maria Luiza Belloni, Maria Aparecida Baccega, Paulo Freire e Ismar de Oliveira Soares -, latino-americanos, dentre os quais enfatizamos as contribuições de Mário Kaplún e Jesus Martin-Barbero; e dos europeus Pier Cesare Rivoltella, Francisco Gutiérrez e Geneviève Jacquinet. Apesar das diferenças de contextos de seus trabalhos e pesquisas, que não necessariamente se colocam de maneira específica à mídiaeducação, suas experiências e teorizações sobre a temática objetivam a formação de receptores críticos e criativos e está compromissada com uma educação para a cidadania.

Outro referencial teórico abordado na pesquisa gira em torno das histórias em quadrinhos. Sua apropriação nos processos educativos está presente em um capítulo específico, destinado a apresentar os caminhos midiáticos para a formação de um receptor crítico e criativo deste meio. Outras questões intrínsecas às HQ enquanto linguagem escolhida para a práxis de ME encontram-se na descrição de todas as atividades realizadas ao longo das oficinas. Foram trabalhados aspectos da linguagem desse meio de comunicação, a análise de seu conteúdo, questões sociológicas e sua relação com a educação, baseados em autores clássicos como Will Eisner, Antonio Luiz Cagnin, Moacyr Cirne, além de Waldomiro Vergueiro, Paulo Ramos, Flávio Calazans e Djota Carvalho.

Cabe agora realizar uma discussão em torno da metodologia *da* pesquisa, termo utilizado para “indicar a investigação ou a teorização da prática da pesquisa científica [...]” (LOPES, 2003, p.93). Sendo assim, este será um espaço para delimitar e justificar as escolhas adotadas dentro de um universo de pluralidades e diversidades de paradigmas em Ciências Sociais, considerando as concepções e posições políticas e ideológicas que embasam a visão de mundo da pesquisadora e se estendem para o entendimento do fazer científico. Segundo Maria Immacolata Vassallo de Lopes,

A discussão epistemológica é necessária para a criação de uma atitude crítica e consciente por parte do investigador quanto às operações científicas que realiza na investigação e ao questionamento constante a que deve submeter os métodos ante às exigências que lhe impõe a realidade (LOPES, 2003, p.92).

Portanto, é necessário que o pesquisador possua um domínio crítico da metodologia e de seus quadros de referência, a fim de conjugá-la adequadamente ao objeto pesquisado e às teorias que os sustentam, uma vez que,

Os métodos não são simples instrumentos ou meios, são antes cristalizações de enunciados teóricos que permitirão ou não revelar os aspectos e relações fundamentais do objeto estudado. É da adequação entre teoria, método e objeto concreto que emerge a primeira formulação da problemática da pesquisa, e, portanto do próprio objeto científico e dos resultados da investigação (LOPES, 2003, p.103).

Surge, assim, a necessidade de retomar o objeto de estudo desta pesquisa e seus fundamentos teóricos que serviram de critério para a construção metodológica. Temos por objeto a mídiaeducação enquanto práxis que possibilita a formação de um receptor crítico e criativo frente aos meios de comunicação. Segundo Soares (1999), a interface entre Comunicação e Educação, a Educomunicação, se estabelece enquanto campo de intervenção social. Da mesma forma, a mídiaeducação é apresentada por Rivoltella como “dialética entre ciência e movimento, reflexão e ativismo” (RIVOLTELLA *apud* FANTIN, 2006, p.69), o que subsidia nosso pensamento de que trabalhar o objeto da mídiaeducação pressupõe aliar teoria e prática, que se fundamentam enquanto práxis, ou seja, uma ação e reflexão sobre a realidade (FREIRE, 2011).

Tem-se aqui o critério que delinea a nossa opção metodológica em sua instância epistemológica, o entendimento que a mídiaeducação opera em uma realidade específica tendo em vista transformá-la. Nesta pesquisa, a realidade se apresenta como a relação entre os alunos participantes das oficinas e as histórias em quadrinhos, buscando a formação crítica e criativa dos receptores baseada em um consumo reflexivo dos conteúdos quadrinizados e na produção de uma resposta social a esse meio, segundo a perspectiva adotada neste trabalho.

Ao situar a mídiaeducação enquanto práxis que visa a transformação social dos sujeitos envolvidos, alinha-se nossa discussão metodológica aos paradigmas das metodologias alternativas - especificamente a pesquisa participativa. São tomados de empréstimo seus pressupostos metodológicos que tornam a conduta do pesquisador diferenciada frente ao fazer científico.

A intervenção social nas pesquisas acadêmicas no Brasil emerge da insatisfação dos pesquisadores com as formas tradicionais de investigação científica, sobretudo nas áreas de Educação e Ciências Sociais. O contexto sócio-político do país, inserido em um regime ditatorial civil-militar e pautado pela exclusão social, fato que não é restrito a este período mas à lógica neoliberal, insurgiu em determinados segmentos da sociedade o descontentamento com a ordem social vigente. Emergiu o desejo de transformação social, que, conforme nos elucida Cicília Peruzzo, fez com que a universidade refletisse “seu papel na sociedade e a discussão sobre a epistemologia da ciência encontram um campo fértil” (PERUZZO, 2009, p.127), especificamente a necessidade de descolar as discussões científicas dos gabinetes acadêmicos para a realidade concreta. Desta forma, foram iniciadas as críticas à concepção positivista da Ciência como único discurso e prática de investigação legítimos, que de acordo com Augusto Triviños:

Reconhecia apenas dois tipos de conhecimentos autênticos, verdadeiros, legítimos; numa palavra *científicos*: o *empírico*, representado pelos achados das ciências naturais, o mais importante de ambos; e o *lógico*, constituído pela lógica e pela matemática (TRIVIÑOS *apud* PERUZZO, 2009, p.128).

Pedro Demo apresenta uma sistematização dos argumentos de descontentamento dos pesquisadores com a perspectiva positivista de investigação, dentre as quais se encontram a ditadura do método sobre a realidade, uma vez que a pesquisa, sobretudo empírica, tende a adequar a realidade social ao método, excluindo outras dimensões do fenômeno social tais como a sua dimensão política e a subjetividade. Demo nos coloca também a crítica frente à compreensão da realidade social enquanto objeto de estudo, que não estabelece no pesquisador uma relação de compromisso com a realidade estudada, pois

O pesquisador vai às comunidades, levanta todos os dados possíveis, pede a sua colaboração no sentido de proporcionar as informações sem restrição, mas as trata como “mero objeto”, não restituindo o conhecimento elaborado às suas custas e nas suas costas, e, pior que isto, colocando tal conhecimento a serviço do sistema dominante, que o usa para refinar as estratégias de controle social (DEMO, 1995, p.233).

As outras considerações elencadas por Demo versam sobre o distanciamento entre teoria e prática, a supervalorização do conhecimento formal, o descompromisso dos pesquisadores e o conservadorismo das Ciências Sociais. Peruzzo retoma as críticas de Triviños ao explicar que os questionamentos lançados ao paradigma positivista também ressaltaram a questão da objetividade e neutralidade científica, além do entendimento de que este tipo de pesquisa atinge apenas a superficialidade dos fenômenos sociais (PERUZZO, 2009). A autora entende que pesquisar a realidade social tendo em vista sua transformação insere-se nos pressupostos do método dialético, pois, considerando a sua abordagem, se torna possível compreender e estudar o fenômeno social em todos os seus aspectos constitutivos. Para a autora,

Acredita-se que uma pesquisa ancorada na dialética possa apanhar o fenômeno em sua complexidade e profundidade, ou seja, suas origens, suas partes constitutivas, os significados e as transformações sofridas. Em outras palavras, procura captar “o movimento” e nele compreender a essência e todas as dimensões do fenômeno (PERUZZO, 2009, p.130).

A busca por novos paradigmas científicos dos investigadores brasileiros encontra na conjunção entre uma modalidade da pesquisa qualitativa e seu respaldo no método dialético um percurso metodológico que está alinhado com suas expectativas e perspectivas. Trata-se da pesquisa participante, na qual existe a “*inserção* do pesquisador no ambiente natural de ocorrência e de sua *interação* com a situação investigada” (PERUZZO, 2009, p.125), e que, devido as suas especificidades, empresta a este trabalho seus pressupostos acerca da postura adotada pela observadora frente à problemática pesquisada.

Peruzzo, partindo das elucidações apresentadas por diversos autores sobre o tema, realiza uma sistematização das principais características da pesquisa participante que consistem na presença constante do observador no ambiente pesquisado; no envolvimento do pesquisador nas atividades do grupo ou contexto estudado e na necessidade de o pesquisador assumir o papel do outro (PERUZZO, 2009, p.126). A autora elenca ainda três possibilidades de pesquisa participante praticadas no âmbito da comunicação: a observação participante, a pesquisa-ação e a pesquisa participante propriamente dita, demonstrando as suas proximidades e diferenciações.

Os trabalhos cujo objeto se insere na área da Comunicação e se embasam em tais metodologias possuem três finalidades. A primeira seria a de observar fenômenos e ações consideradas importantes. Em segundo concentram-se as pesquisas de recepção, cujo intuito consiste em compreender a apropriação de sentidos dos conteúdos midiáticos e as influências exercidas por outras fontes, o que se caracteriza pela análise das mediações. Por fim, encontram-se os estudos nos quais o processo de realização da pesquisa e seu resultado são convertidos para o próprio contexto estudado (PERUZZO, 2009, p.131).

A pesquisa participante propriamente dita é definida por um “tipo de investigação em que o pesquisador interage com o grupo pesquisado, acompanha as atividades relacionadas ao “objeto” em estudo e desempenha algum papel cooperativo no grupo” (PERUZZO, 2009, p.137), que pode tanto ser originada pelo pesquisador quanto pelo grupo investigado. Segundo Cicília Peruzzo, o interesse por seu emprego no campo da Comunicação é suscitado pelo empenho em:

Compreender de modo sistemático e com base científica os processos de comunicação existentes, como forma de identificar suas inovações, virtudes e avanços, mas também as falhas e os desvios de práticas comunicacionais, levantar as práticas participativas e de gestão, entender os mecanismos de recepção de mensagens e auscultar as aspirações dos receptores, de modo a aperfeiçoar o trabalho desenvolvido nos meios de comunicação grupais ou midiáticos de alcance comunitário ou local. Paralelamente, poderá ter a preocupação de documentar a história de experiências consideradas relevantes e dignas de serem registradas e dadas a conhecer outros públicos – como o acadêmico – e ao conjunto da sociedade (PERUZZO, 2009, p.138).

Os pressupostos metodológicos da pesquisa participante são também apresentados por Peruzzo, definidos como a discussão sobre a transformação da relação entre sujeito-objeto, o papel do pesquisador/observador e o retorno do conhecimento e a permanência no contexto estudado. Todas implicam na constituição dos elementos bases para a adoção de uma determinada postura metodológica no interior da presente pesquisa, que serviram como direcionamento para a entrada e atuação em campo neste trabalho. Segundo a autora, nas pesquisas participantes engajadas – a pesquisa participante propriamente dita e a pesquisa-ação – existe a transformação do objeto de estudo em sujeito. Esta postura é exemplificada pelo pensamento de Paulo Freire ao entender que:

Se minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento, que sendo para eles um conhecimento anterior (o que se dá ao nível da experiência) se torna um novo conhecimento (FREIRE *apud* PERUZZO, 2009, p.140-141).

Cicília Peruzzo explica que tal transformação se opõe aos métodos científicos que excluem o subjetivismo humano. Contudo, a autora salienta que as pesquisas participantes ao terem como suporte tal subjetivismo não podem permitir que ele interfira deliberadamente nos estudos, assim como os pressupostos ideológicos e políticos intrínsecos a cada observador. Para tanto, exige-se do pesquisador o que Peruzzo (2009, p.141) denomina de maturidade intelectual, ou seja, o atrelamento da investigação em alicerces teóricos e o distanciamento do olhar que permite uma observação total do fenômeno estudado, sem dar margem para especulações e visões parciais e deturpadas.

O segundo aspecto da pesquisa participante apresentado pela autora consiste no papel exercido pelo pesquisador ao longo da investigação. Se por um lado afirma-se que não existe objeto estudado, mas sim sujeitos, por outro o pesquisador se coloca na função de observador ou de mais um sujeito da pesquisa participante. Entende-se que sua presença pode modificar o contexto investigado da mesma forma em que o próprio contexto pode influenciar as suas análises e interpretações. Assim, na busca por resultados fidedignos, torna-se necessário o correto uso de procedimentos metodológicos e também sua correlação com as teorias que os embasam.

O período de permanência em campo é colocado como terceiro pressuposto da pesquisa participante. Para Peruzzo, não existe um tempo mínimo ou máximo que o observador deva permanecer no contexto investigado por conta das variações determinadas pelo caráter de sua investigação. Contudo, a autora salienta que a detença do investigador não deve ser muito curta, pelo contrário, poderá estender-se por meses e anos.

O último ponto que serve de sustentação metodológica para a pesquisa participante se apresenta no retorno do conhecimento aos sujeitos e contextos estudados, o que também se coloca como um elemento de ruptura com as metodologias positivistas. Peruzzo explica que

A devolução dos resultados do estudo científico àqueles que foram pesquisados é algo esperado e às vezes até exigido pelos grupos. Afinal, é uma forma de perceberem que os resultados estarão ao seu dispor e poderão subsidiar seu autoconhecimento e as ações em prol da melhoria de processos organizativos e de comunicação interna e externa (PERUZZO, 2009, p.143).

A opção pela pesquisa participante enquanto referencial metodológico para o fazer científico realizado na pesquisa diz respeito primeiramente ao entendimento de que a mídia educação, uma vez que se coloca como proposta de intervenção social que tenha por finalidade o consumo reflexivo das mídias e a produção de uma resposta criativa a estes meios, deva sustentar-se em pressupostos metodológicos que caracterize e priorize a possibilidade de práticas sociais engajadas. Seus processos e resultados se tornam espaços de estudo, análise e disputas, que se revertem para a população e contextos investigados.

Da mesma forma, salienta-se a ideia de que os participantes devam ser assumidos enquanto sujeitos da pesquisa, uma vez que a sua atividade como receptores dos meios de comunicação, especificamente das histórias em quadrinhos, é aqui defendida considerando sua posição ativa no processo comunicativo, o que pressupõe a busca e afirmação de uma comunicação dialógica. A produção de sentido das crianças que participaram das oficinas, suas falas e impressões serviram de base para todo o processo das oficinas e são o eixo axial da observação que delinea todo o trabalho.

Assim, alinhar este estudo nos pressupostos metodológicos da pesquisa participante, seja em maior ou menor grau, significa a adoção de uma postura diferenciada daquela oferecida pelos métodos tradicionais e que podem ser sintetizada pela ideia de “compromisso do profissional com a sociedade” sabiamente problematizada por Paulo Freire em sua obra *Educação e Mudança*. Freire (2011) nos explica que a condição inicial para que um ser possa comprometer-se é a sua capacidade de agir e refletir, pois

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se (FREIRE, 2011, p.20).

Este ser, segundo Freire, é o homem, que por si só existe enquanto ser de práxis, capaz de agir e refletir sobre a realidade, podendo transformá-la e tal práxis não pode se concretizar senão na interação entre homem e realidade. Esta relação pode, no entanto, oferecer ao homem condições para o desenvolvimento de sua ação-reflexão, ou pelo contrário, inibi-la. À dicotomia instaurada pela relação proibitiva ou não para a práxis que a realidade opera nos homens, Freire ressalta que esta realidade é criada historicamente pelos homens, que podem transformá-la quando passam a visualizar os obstáculos que os impedem de pensar-agir de forma autêntica. Um homem comprometido, ao deparar-se com alguma situação que o impeça de atuar, frustra-se e busca superá-la.

O comprometimento, para Freire, não pode basear-se em palavras e ações não engajadas, uma vez que ele se constrói na realidade concreta na qual os sujeitos o assumem conscientemente. O comprometimento do profissional com a sociedade sucede o compromisso social do homem com a humanização, pois antes de se fazer profissional se é humano, que pode tanto se colocar como autenticamente comprometido, falsamente comprometido ou impedido de comprometer-se. Para Freire (2011), além de seu compromisso verdadeiro enquanto ser humano, o compromisso profissional é uma dívida assumida pelo sujeito ao fazer-se profissional e ambos não podem negar-se, pois como ainda afirma o autor,

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem se servir, mais aumenta a minha responsabilidade com os homens. [...] Não devo julgar-me, como profissional, habitante de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os “perdidos”, que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno (FREIRE, 2011, p.25).

Para os profissionais comprometidos autenticamente, a realidade não se constitui como fato dado e imutável, ou ainda como partes isoladas. O comprometimento autêntico pressupõe assumir uma visão crítica do mundo que o problematiza em sua totalidade, já que “é transformando a totalidade que se transforma as partes e não o contrário” (FREIRE, 2011, p.26). Nesse sentido, busca-se não apenas apresentar uma proposta midiaeducativa para a formação de um

receptor crítico e criativo realizada em um contexto específico, mas também problematizar as condições nas quais se estruturam as relações entre infância e mídia. Assim, se procura questionar os processos comunicativos em um âmbito global, pois estes devem ser transformados em suas instâncias políticas, econômicas, sociais e ideológicas conforme será apresentado no entendimento que temos dos campos da Comunicação e da Educação e, por consequência, da finalidade da mídiaeducação.

Inserida nesta proposta de fazer científico, a nossa pesquisa fez uso de diversas técnicas e métodos de coleta de dados conjugados, como o levantamento bibliográfico, as entrevistas e a observação participante, esta, sobretudo, enquanto postura tomada pela pesquisadora na realização das oficinas. Os caminhos percorridos na realização e análise das oficinas serão devidamente explicitados no capítulo sobre a metodologia *na* pesquisa.

Considerando o panorama aqui apresentado, a estrutura da dissertação está organizada em sete capítulos que buscam articular em seu interior aspectos teóricos e práticos de nossa pesquisa. O primeiro, esta introdução, é seguida pela discussão teórica em torno da mídiaeducação e dos caminhos midiáticos possíveis para a formação de um receptor crítico e criativo diante das histórias em quadrinhos. O terceiro capítulo explana os caminhos metodológicos percorridos na realização deste trabalho, no qual também são apresentados os dados referentes à identificação da relação entre os alunos da 4^aC da escola municipal Olavo Soares Barros e as histórias em quadrinhos, que serviram de substratos para a realização das oficinas. O quarto e quinto capítulos se debruçam sobre a descrição das atividades das oficinas enquanto o sexto versa sobre a análise das oficinas à luz das avaliações dos participantes, de seus pais, professores, da direção da escola e da pesquisadora. O sétimo e último capítulo contém as considerações finais sobre a pesquisa.

2 A PRÁXIS DA MÍDIAEDUCAÇÃO NA LINGUAGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Uma vez que a presente pesquisa possui como objeto de estudo a mídiameducação (ME) e sua relação com as histórias em quadrinhos (HQ), este capítulo traçará um panorama acerca deste tema, explicitando as questões referentes ao estabelecimento de seu campo de atuação, seus conceitos, histórico, especificidades, contexto de investigação e prática, assim como seus objetivos. Entende-se que a ME é praticada e assumida por diferentes vieses que se distinguem ou convergem conforme os paradigmas que os sustentam e as finalidades a que se propõem. Portanto, admite-se que não existe uma única perspectiva teórica ou prática sobre a mídiameducação e que este espaço deve servir para demonstrar a qual proposta de ME a pesquisa se encontra alinhada. Baseado na apresentação e discussão sobre o campo da mídiameducação serão apresentadas as perspectivas apropriadas para o desenvolvimento das oficinas tendo em vista a análise da contribuição da ME para a formação de um receptor crítico e criativo na linguagem das HQ.

Segundo Kaplún, o entendimento da finalidade a que se propõe a mídiameducação deve perpassar pela conceituação de Educação e Comunicação que permeiam este debate, pois

Educação e comunicação são dois termos que podem ser entendidos de diversas maneiras; e conforme este entendimento se configura, será abordado com diferentes critérios o uso dos meios no processo de ensino. Com todo risco de uma simplificação esquemática, se pode distinguir entre dois modos de entendê-los, e a opção por um deles atravessará e permeará toda a prática educativa (KAPLÚN, 1997, p.04) ⁴.

Os dois modos de entendimento ao qual o pensador argentino refere-se são, primeiramente, à Comunicação e à Educação como processos baseados na transmissão de informação, que culminam em um entendimento de mídiameducação instrumentalista, agregando às mídias a função de recurso

⁴ Tradução livre da autora de "Educación y comunicación son dos terminus que pueden ser entendidos de muy diversa forma; y según se los entendía, se abordará con muy diferente criterio el uso de los medios em la enseñanza. Com todo el riesgo de uns simplificación esquemática, se puede distinguir entre dos modos de entenderlos; y la opción por uno de ellos atravessará y permeará toda la práctica educativa" (Kaplún, 1997, p.04).

pedagógico. E o segundo viés consiste no entendimento da Educação e da Comunicação como práticas dialógicas, com fins libertadores, sendo a mídiaeducação um processo no qual existe a transformação dos meios de informação em meios de comunicação.

A educação bancária, termo utilizado por Paulo Freire, se refere às práticas educativas pautadas pela transmissão de conhecimento que primam pela recepção passiva dos conteúdos transmitidos pelo educador ao aluno. Ou seja, “Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça” (FREIRE, 1979, p.38). A condenação a este modelo recai na perspectiva de que alienado de uma consciência crítica, o indivíduo não consegue compreender e transformar a sua realidade.

A educação, para Freire, deve ter como princípios a liberdade, a democracia e a justiça, buscando menos uma conformação do homem ao mundo e mais uma atividade crítica e criadora do ser humano para que saiam da posição de espectadores do processo histórico e assumam a alcunha de cidadãos críticos e sujeitos de sua história. Para isso, a educação deve estimular o ímpeto criador do ser humano como forma de combater a acomodação ao mundo. Um dos preceitos fundamentais para a compreensão das práticas educativas dotadas de uma finalidade libertadora e emancipatória consiste em considerar o educando como ser inacabado, que por meio da consciência de seu inacabamento encontra na educação um processo permanente de busca.

A comunicação, por sua vez, pode ser determinada considerando seu papel de transmissora de mensagens, como uma relação unilateral, da qual se presume o papel preponderante do emissor em detrimento do receptor, situação esta que, segundo Antonio Pasquali,

[...] diminui a força expansiva e autocriadora do saber, ficando reduzida a sua função popular a uma relação unilateral entre uma oligarquia informadora convertida em *elite* e uma multidão indiferenciada de receptores, convertida em *massa* (PASQUALI, 1973, p.09).

O processo de difusão da informação coloca os receptores em patamar desigual em relação aos transmissores, como nos afirma Jonh B. Thompson, ao ressaltar que “comparados com os indivíduos envolvidos no processo

de produção e transmissão, os receptores de mensagens mediadas pouco podem fazer para determinar os tópicos ou o conteúdo da comunicação” (THOMPSON, 1998, p.35). Por outro lado, os processos comunicativos podem levar a uma condição dialógica, situando-se, como afirma Pasquali, em “uma interação biunívoca de ambivalência: todo transmissor pode ser receptor, todo receptor pode ser transmissor” (PASQUALI, 1973, p.10).

Assim, ao se pensar a mídiameducação e sua finalidade, deve-se levar em conta qual o tipo de comunicação e educação se está buscando, para que os meios de informação tornem-se meios de comunicação e para que a educação seja cada vez mais participante. Esta é a sugestão de Francisco Gutiérrez ao afirmar que,

[...] “podemos e devemos fazer de tudo o que estiver ao nosso alcance, como educadores, para transformar os meios de informação em meios de comunicação; temos que estimular e promover a perceptividade, criticismo e criatividade através desses próprios meios (GUTIÉRREZ, 1978, p.25).

Esse entendimento de Comunicação e Educação vislumbra discurso transversal calcado em uma proposta libertadora, dialógica e de intervenção social, em detrimento do uso tecnicista dos meios de comunicação como suporte pedagógico. Assim, a definição de mídiameducação assumida neste trabalho afirma-se nas palavras de Monica Fantin, para quem a ME é definida como

[...] adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também. Neste sentido, esta discussão também envolve os direitos das crianças, pois mais que prover e/ou proteger as crianças dos meios há que se pensar em formas de prepará-las mais eficazmente para as responsabilidades do ser criança hoje. Capacitá-las a partir de suas especificidades, analisar e refletir sobre suas interações com as mídias e criar condições para a participação (na medida do possível) em decisões que dizem respeito a este contexto. E isso deve estar claro nas mediações escolares, visto que a educação para as mídias não se reduz aos seus meios e aos seus aspectos instrumentais, pois as mídias situam-se numa arena de produção de significados (FANTIN, 2006, p.31).

2.1 O CAMPO DA MÍDIAEDUCAÇÃO

Após elucidar sobre o sentido pelo qual a mídiaeducação foi apropriada neste trabalho, nos cabe refletir sobre a constituição deste campo emergente, apresentando seus fundamentos com base no diálogo de diversos pesquisadores. A fluidez das fronteiras entre os campos do saber tem possibilitado, segundo Maria Aparecida Baccega, o intercâmbio de conhecimento uma vez que os pressupostos teóricos de uma única disciplina já não são capazes de analisar e esgotar o objeto como um todo. Tal convergência é o local onde se situa o campo da Comunicação e Educação enquanto espaço que permite a aglutinação de saberes. A inter-relação entre tais áreas de saber é afirmada como principal mediadora do processo de recepção cujo espaço consiste em uma arena permanente de luta pela hegemonia e atribuição de significados sociais, visando à formação cidadã dos sujeitos envolvidos.

Para a autora,

O campo da Comunicação/Educação, cujo objetivo, consideramos, é o estudo do “lugar” da constituição dos sentidos sociais, resultado do embate escola-mídia, é multi e transdisciplinar: Economia, Política, Estética, História, Linguagens e outros saberes, o compõem. Agora, são os vários saberes em conjunção, que vão olhar o campo. E não um saber de cada vez, como era a tradição. Cada um desses saberes dialoga com os outros, elaborando, desse modo, um aparato conceitual que coloca a comunicação - não apenas a midiática, embora esta modalidade seja a de maior alcance - e suas relações com a educação no centro das investigações e procura dar conta da complexidade desse diálogo (BACCEGA, 2009, p.18).

A primeira menção ao termo mídiaeducação pela UNESCO ocorreu em 1973, que o conceituou inicialmente como capacidade de ensinar os meios de comunicação especificamente no âmbito escolar. Porém, em 1979, houve uma redefinição do conceito estendendo sua competência para espaços além da escola (BELLONI, 2001;FANTIN, 2006;). Fantin sustenta que existem duas dimensões pelas quais a mídiaeducação pode ser compreendida. A primeira consiste em um campo de conhecimento interdisciplinar e se apresenta como possível disciplina e a segunda como prática social que ocorre em diversos contextos de atuação. Ambos os aspectos são imprescindíveis às intervenções mídiaeducativas, “Ou seja, podemos entender a mídia-educação como um campo metodológico e de

intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta práxis (com metodologias, objetivos e avaliações)” (FANTIN, 2006, p.37).

A pesquisadora apresenta a reflexão de Rivoltella para quem a ME não pode ser pensada apenas como um movimento por correr o risco de não obter uma legitimidade que garanta a sua definitiva afirmação, mas sim como uma “dialética entre ciência e movimento, reflexão e ativismo” (FANTIN *apud* RIVOLTELLA, 2006, p.69). Fantin aponta que a mídiameducação pode ser uma possibilidade de reaproximar cultura, educação e cidadania.

Maria Luiza Belloni (2001) atribui à integração das tecnologias da informação e da comunicação à educação um duplo caráter indissociável, de ferramenta pedagógica e de objeto de estudo. A pesquisadora os distingue enquanto duas disciplinas distintas, porém o faz ressaltando a importância de uma abordagem integradora que sustente uma interação criativa e crítica das tecnologias comunicacionais junto aos alunos e professores. Belloni, em sua concepção teórica sobre o campo da Comunicação e Educação, entende que

Neste contexto de mudanças aceleradas, duas novas disciplinas ou áreas de estudo e pesquisa delineiam-se, embora ainda muito confusamente, em nossas universidades: *mídiameducação* (ou educação para as mídias), que diz respeito à dimensão “objeto de estudo” e tem importância crescente no mundo da educação e da comunicação. Corresponde a *media education*, em inglês; *éducation aux médias*, em francês; *educación en los medios*, em espanhol, educação e mídia, em português; e *comunicação educacional* que se refere mais à dimensão “ferramenta pedagógica” e vai se desenvolvendo como uma “nova disciplina” ou campo que vem ampliar a “tecnologia educacional” (também não tem termo ainda consagrado no Brasil) (BELLONI, 2001, p.09).

Ismar Soares (1999), baseado na pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da USP – (NCE/ECA/USP) ⁵, apresenta que da relação entre a Comunicação e Educação surge um campo de intervenção social específico do qual emerge a figura de um novo profissional, o educomunicador. Segundo o pesquisador, existem três possibilidades de inter-relação entre a Comunicação e Educação, de acordo com as

⁵ Durante os anos de 1997 e 1998, um grupo de pesquisadores do NCE realizou uma pesquisa acerca da existência de um novo campo de intervenção social, confluindo a Comunicação e Educação. Foram consultados 178 especialistas de 12 países por meio de questionários, entrevistas e a realização de um workshop. Os resultados desta pesquisa podem ser conferidos em SOARES, 1999 e SCHAUN, 2002.

especificidades dos dois antigos campos: a supremacia da Comunicação em detrimento da Educação, a supremacia da Educação em detrimento da Comunicação e, por fim, o surgimento de um novo *locus* de estudo e prática.

Para aqueles que ratificam o delineamento do novo campo epistemológico, este deve apresentar como pressuposto a inauguração de um discurso-transverso, que é empregado por Soares como sendo “um discurso apoiado em inter-relacionamentos, em processos circulares de interpretação ao invés da análise de processos lineares marcados pela visão fragmentada pelo todo” (SOARES, 1999, p.54). A educomunicação, termo cunhado por Kaplún, foi ressignificado pelas ações e reflexões do NCE/ECA/USP e é apresentada como

[...] um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação dos processos comunicativos, assim como de programas e produtos com intencionalidade educativa, destinados a criar e fortalecer ecossistemas criativos, abertos, sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática dos recursos da informação (SOARES, 2009, p. 162).

O entendimento da constituição do campo de inter-relação entre Comunicação e Educação perpassa pelo embate em torno da apropriação terminológica que define esta área de saber e atuação. Longe de haver um consenso sobre o seu emprego, este campo, no Brasil, se desmembra em um rol de termos e concepções conforme pode ser observado nas reflexões realizadas pelos pesquisadores supracitados. Fantin salienta que embora não haja um acordo sobre o termo *midiaeducação*, os objetivos das ações de educação para as mídias/meios em suas diferentes tecnologias se convergem na proposta de “formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias da comunicação e informação” (FANTIN, 2006, p.30).

A autora questiona qual, então, seria a diferença entre *educomunicação*, *educação para as mídias* e *midiaeducação*, nomenclaturas utilizadas no Brasil. Sobre o termo *educomunicação* e *midiaeducação*, Fantin realiza uma discussão terminológica que a seu ver culmina em uma armadilha conceitual, pois o termo *educomunicação* indicaria uma ênfase à comunicação em detrimento à educação, enquanto que *midiaeducação* conserva as duas palavras que mencionam os campos educação e comunicação, revelando a autonomia de ambos.

Alinhados a este entendimento de autonomia dos dois campos primitivos, empregamos o termo *midiaeducação* ao longo deste trabalho para nomear a inter-relação entre Comunicação e Educação. Sobre o termo educação para as mídias, Fantin explica que quando utilizado como sinônimo de *midiaeducação* pode abarcar tanto uma leitura crítica e reflexiva sobre as mídias como seu uso instrumental. Contudo, cabe ressaltar que discordamos do direcionamento que a autora dá à *midiaeducação* enquanto práxis exclusiva do campo das ciências da educação ⁶.

2.1.1 Breve Histórico da Midiaeducação

Pensar a relação entre a Comunicação e a Educação é uma tarefa que vem sendo desenvolvida desde o início do século XX, particularmente a partir do movimento educacional conhecido como Escola Nova, que promoveu o deslocamento do cerne do processo pedagógico do professor para o aluno. Suas principais características são: o ensino individualizado, a educação ativa, a educação prática, a vida no campo, exercício de autonomia e a educação integral – intelectual, moral, física. Para a aplicação desta nova visão pedagógica foi necessária uma ruptura com o método de ensino tradicional. As atividades realizadas pelos discentes foram enfatizadas, houve a promoção de um relacionamento mais pessoal entre alunos e professores, a inclusão de disciplinas de cunho artístico e esportes, assim como a elaboração e o uso de materiais didáticos diferenciados (FONSECA, 2004). Sobre a concepção escolanovista, Maria Lucia de Arruda Aranha afirma que

Isso exige métodos ativos, que dêem mais ênfase aos *processos* do que propriamente ao *produto*. Para tanto, as atividades são centradas nos alunos, e a criação de laboratórios, oficinas, hortas ou até imprensa, conforme a linha a ser seguida, tem em vista a estimulação da iniciativa (ARANHA, 1996, p.173).

Na perspectiva da História da Educação, a interface entre esses dois campos de saber, a partir de um início comum – a Escola Nova –, suscitaram duas

⁶ Fantin amparada pela conceituação de Rivoltella define que a *midiaeducação* se situa no “particular âmbito das ciências da educação e do trabalho educativo que consiste em produzir reflexões e estratégias operativas considerando as mídias como recurso integral para a intervenção formativa” (RIVOLTELLA *apud* FANTIN, 2006, p.69).

vertentes, o tecnicismo pedagógico e a proposta construtivista. O primeiro viés advém dos estudos da psicologia behaviorista, centrados na figura do psicólogo norte americano Burrhus Frederic Skinner, cujo trabalho *The Science of Learning and The Art of Teaching*, publicado em 1954, disseminou o emprego de meios tecnológicos à educação. Sua proposta, advinda das ideias de máquinas de aprender ⁷, entendia que os meios de comunicação poderiam ser empregados na educação como recursos de aprendizagem mais eficientes que os já existentes,

A presença de recursos de som, imagem e animação, característicos dos meios de comunicação, “atrairiam”, em alguma medida, a atenção dos estudantes, servindo como reforço positivo a um fim pretendido – uma assimilação mais rápida e eficiente dos conteúdos curriculares, respeitando o aluno como centro do processo de aprendizagem (FONSECA, 2004, p. 27).

As teorias de Skinner, como aponta Soares, serviram de justificativa para as ações de educadores em empregar as tecnologias de comunicação e informação no ensino à distância e presencial, “levando muitos a sustentarem que nesta aproximação instrumental residia toda e qualquer possibilidade de convivência entre os dois campos” (SOARES, 1999, p.22).

A segunda vertente, denominada Construtivismo, apresenta como princípio que o homem é um ser histórico-social, sendo a sua aprendizagem sobre o mundo um processo dinâmico que, ao longo do tempo, pode ser expresso de diversas maneiras. O conhecimento, para os construtivistas, advém da interação social, ou seja, das relações entre os homens e suas ações no mundo (ARANHA, 1996). Assim, a aprendizagem é motivada pela experiência ativa dos alunos.

Nesta perspectiva, o pedagogo francês Célestin Freinet desenvolveu um método de ensino centrado no emprego da imprensa na escola, ainda na primeira metade do século XX. Seu trabalho consistiu em utilizar o jornal em sala de aula, excluindo os manuais escolares. Por meio da imprensa, os alunos aprendiam gramática, matemática, além de outros conteúdos.

⁷ Cláudia Chaves Fonseca explica que “As máquinas de aprender ou de instrução programada constituíam-se em dispositivos mecânicos dotados de programação rudimentar, para que determinados conteúdos escolares pudessem ser estudados pelo próprio aluno, que manteria uma seqüência de comandos, sem interferência direta do professor no momento da aprendizagem. A eficiência e o ritmo do processo seriam determinados por mecanismos de recompensa ou punição ligados aos comandos” (FONSECA, 2004, p.26).

Supondo que o conhecimento verdadeiro é sempre recriação, Freinet estimula a exploração da curiosidade, a coleta de informações – feita tanto pelos alunos como pelos professores -, o debate e, por fim, a expressão escrita (ARANHA, 1996, p.174).

A técnica Freinet surgiu da insatisfação com a pedagogia tradicional, que na visão de seu fundador não atendia às necessidades dos alunos, fazendo-se necessários novos métodos de atuação. Freinet utiliza como princípio o texto livre, ou seja, “um texto que a criança escreve livremente, quando tem o desejo de fazê-lo, em conformidade com o tema que a inspira” (FREINET, 1976, p.60). Como suporte para essa nova metodologia baseada igualmente na observação e na experiência, é que o pedagogo desenvolve o jornal escolar, que reúne textos livres realizados diariamente pelos alunos e agrupados mensalmente. As vantagens do jornal escolar são elencadas pelo pedagogo francês no âmbito pedagógico, psicológico e social, tendo em vista a educação pelas experiências vividas.

Por meio do texto livre, da imprensa e do jornal, vamos buscar, não aos livros mas à vida e ao trabalho dos homens, os próprios fundamentos da cultura a promover; falemos a linguagem do meio, aproveitemos a experiência tão rica hoje de um mundo cujo o ritmo pelo menos devemos seguir se não soubermos preceder (FREINET, 1974, p.87).

A história do debate que acompanhou as práticas envolvendo a Comunicação e a Educação foi permeada por concepções teórico-práticas assumidas ao longo do tempo. Fantin apresenta um panorama histórico desta interface que compreende as seguintes fases: inoculatória, leitura crítica, ideológica e das ciências sociais. Seu nascimento e desenvolvimento dão-se nas primeiras décadas do século XX, concomitantemente à formação da indústria cultural, termo empregado pela primeira vez no livro *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer, de 1947. Trata-se de um conceito que se refere ao processo de criação das manifestações culturais no cerne do capitalismo e a transformação da cultura em mercadoria. Adorno explica a indústria cultural como sendo um sistema no qual

Em todos os seus ramos fazem-se, mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo. [...] A indústria cultural é a integração deliberada a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com o prejuízo de ambos. (ADORNO, 1978, p.287).

Neste cenário, as mídias eram tidas como algo negativo e objeto de combate por parte da educação. Entre os educadores, dois posicionamentos foram adotados, ignorar os meios de comunicação – tido como irrelevantes – ou adotar uma postura de resistência cultural. Fantin explica que, “[...] em sua fase inicial a mídia educação configurou-se como uma educação contra os meios e seus objetos de estudo privilegiados foram a publicidade, a literatura popular, revistas em quadrinhos e outros textos fáceis para atrair a atenção do público” (FANTIN, 2006, p.43) .

Esta visão compreende a concepção inoculatória da mídia educação, que se sobressaiu no Reino Unido e nos Estados Unidos, entre as décadas de 1930 e 1960, ainda que atualmente esta percepção seja compartilhada por alguns professores. Tal visão subsidiou duas vertentes de pensamento e atuação. A primeira, de cunho defensivo, atribuía à cultura de massa uma fonte ameaçadora aos textos literários da cultura de elite. A segunda, de resistência cultural, entendia que a mídia educação poderia servir como elemento de combate às formas de cultura popular. Seus pressupostos estão balizados nas proposições teóricas da Escola de Frankfurt ⁸. De acordo com Francisco Rüdiger, para os pensadores da Escola

A comunicação representa uma categoria profundamente comprometida com o projeto de dominação contido nas estruturas da racionalidade moderna, representa a conexão estabelecida entre os sujeitos no processo de dominação da natureza, remete à lógica da troca mercantil, em que todas as coisas se comunicam, em que todas as particularidades são subsumidas à medida comum do dinheiro (RÜDIGER, 2003, p.89).

Assim, a relação entre Comunicação e Educação, neste entender, tem por objetivo proteger os receptores dos efeitos nocivos dos meios de comunicação de massa.

A partir da década de 1960, emerge uma nova concepção chamada leitura crítica. Pesquisadores começaram a perceber e valorizar formas de cultura popular, sobretudo o cinema. Na Europa, em especial, disseminou-se a prática do

⁸ A Escola de Frankfurt é uma escola de pensamento social fundada em 1924 por Félix Weil, Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse. Os seus pensadores embasaram seus estudos na crítica à razão, uma vez que, segundo suas análises, este movimento gera desrazão. Visto que, “a modernidade, cujo projeto se colocou sob abrigo da razão, visa a emancipação e à autorealização do ser humano, mas seu resultado histórico é, antes, o contrário, a racionalização da dominação social, a destruição da natureza e a coisificação do homem” (RÜDIGER ,2003, p.89).

cinclubismo que culminou numa série de projetos ligados à análise crítica das mensagens veiculadas por este meio (SOARES, 1999).

Despontaram, assim, os estudos semióticos que viam na interface entre Comunicação e Educação uma possibilidade de munir os usuários de conhecimentos acerca dos conteúdos midiáticos. A semiótica é um dos arcabouços teóricos que respaldam a mídiaeducação, uma vez que eles fornecem uma metodologia de análise dos textos e imagens, para desconstruir a naturalização dos meios de comunicação. Francisco Gutiérrez ressalta as contribuições desses estudos, colocando-os como premissa para que os sujeitos se apropriem dos meios de comunicação a fim de que eles deixem de ser instrumentos de opressão para tornarem-se agentes positivos de mudança.

Dominando a semiótica e a criatividade, o homem reduzirá as probabilidades de ser um mero “objeto” a mercê das forças externas e aumentará como “sujeito” as possibilidades de dominá-las, permitindo-lhes ser um “consumidor”, inteligente, seletivo e crítico dos Meios de Comunicação Social (GUTIÉRREZ, 1978, p.37).

Contudo, a proposta dos estudos semióticos, ao focar-se na análise textual, não se ateve ao contexto de produção, distribuição e consumo destes textos. Esta postura representou a força e a fraqueza desta concepção, já que “ignorou a problemática relativa às possibilidades interpretativas” (FANTIN, 2006, p.44).

O viés político da relação Comunicação e Educação emergiu nos anos de 1970, em um contexto de resistência às políticas ditatoriais, principalmente na América Latina. Os pensadores da Escola Latino-Americana de Comunicação - Elacom⁹ - representados sobretudo pelo brasileiro Paulo Freire, o argentino Mario Kaplún e o espanhol Francisco Gutiérrez criticavam o uso ingênuo e reducionista das tecnologias de comunicação e informação dentro da sala de aula. Seu uso, na maioria das vezes, era apenas como atrativos para transmissão dos mesmos

⁹ A Escola Latino Americana de Comunicação consiste em uma corrente de pensamento acerca das práticas comunicativas, cunhado na realidade dos países da América Latina e influenciado pelos Estudos Culturais. Seu histórico de pesquisa advém do fim do século XIX e pode ser dividido em quatro partes: até 1959 – marcado pelo início da pesquisa científica na área e disseminação dos meios de comunicação de massa; de 1960 até meados da década de 70 - com a criação do Ciespal, ruptura com as correntes difusionistas e atuação de movimentos populares; de meados da década de 70 até o fim dos anos 80 – na busca por teorias e métodos específicos para a realidade latino-americana; e a fase atual – que consiste em um prolongamento da fase anterior, com ênfase nos estudos de recepção e hibridização cultural. Entre seus principais autores estão Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco-Goméz, Luíz Ramiro Beltrán e Nestor García Canclini. (DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso *et al*, 2006).

conteúdos, nos mesmos moldes, sem haver um entendimento crítico da programação veiculada. Segundo Fonseca,

Para esses autores, os meios de comunicação refletiriam os interesses do imperialismo cultural norte-americano sobre o continente. Opunham-se a uma comunicação que, na concepção do grupo, seria vertical e unilateral; propondo em contrapartida uma comunicação horizontal, participativa e dialógica. A tentativa de democratizar radicalmente o processo comunicativo, enfatizando sua dimensão formativa e, portanto, pedagógica, encetou várias experiências de educação para os meios de comunicação, promovidas por universidades, movimentos sociais e igrejas (FONSECA, 2004, p.30).

À concepção denominada ideológica somam-se a ampliação dos estudos semióticos focados na não transparência dos meios de comunicação, assim como os apontamentos neomarxista de Antonio Gramsci acerca do espaço midiático como arena de luta hegemônica e sistema de reprodução social, e ainda a análise da audiência e seu papel na interpretação das mensagens das mídias. Este posicionamento emprega à interrelação entre Comunicação e Educação uma leitura crítica não mais baseada em juízo de valor, mas sim na desconstrução da lógica dos meios de comunicação (FANTIN, 2006, p.45).

A partir dos anos 1980, influenciados pela interpretação dos meios de comunicação no campo dos estudos culturais realizados pelo *Centre for Contemporary Cultural Studies*, de Birmingham (CCCS) – a relação entre Comunicação e Educação ganha o viés das Ciências Sociais. Os estudos culturais emergem no século XX face à alteração do modo de vida e dos valores da classe operária inglesa, no pós-guerra, como campo de estudo da relação entre cultura contemporânea, história e sociedade.

O grupo do CCCS amplia o conceito de cultura, considerando o entendimento que esta se constitui também de intervenções ativas, manifestando-se de maneira diferenciada a partir de dada formação social ou época histórica. Esse posicionamento rechaçou a hierarquia entre formas culturais, tornando múltiplos os objetos de estudo desse campo, incluindo os meios de comunicação, primeiramente a partir de um cunho ideológico - análise textual - e posteriormente os estudos de audiência (ECOSTEGUY, 2001). Entende-se que o processo envolvendo a interface entre Comunicação e Educação se configura por um entendimento das mídias como “uma das instâncias da prática social que estabelece complexas relações com as

outras, o estudo de tais relações permite redefinir o papel da mídiaeducação nesses contextos” (FANTIN, 2006, p.46).

Na construção do panorama histórico envolvendo as diversas concepções que balizaram o estudo e a prática da mídiaeducação no último século, Fantin afirma não se tratar de visões lineares ou estanques. A autora explica que esses referenciais consistem em dar bases para identificar a relação entre Comunicação e Educação, uma vez que as ideias produzidas em um determinado tempo histórico podem ser percebidas em distintos períodos.

Ao passo que as bases teóricas do pensamento entre Comunicação e Educação foram sendo construídas, várias foram as práticas realizadas, sobretudo, nas escolas, variando conforme a cultura local. As experiências latinoamericanas de mídiaeducação foram orientadas pelas propostas de Comunicação e Educação realizadas na Europa e América do Norte cujo intuito era criar mecanismos de defesa frente aos aspectos negativos dos meios de comunicação. Tais iniciativas centravam-se na alfabetização midiática, sobretudo na linguagem audiovisual, graças aos aportes metodológicos e teóricos utilizados no que o manual latinoamericano de educação para os meios de comunicação coloca como a educação cinematográfica desenvolvido por órgãos da Igreja Católica, principalmente no Chile ¹⁰. Desde então, foram criadas diversas denominações para os processos midiáticos realizados na América Latina, como leitura crítica, educação para a recepção crítica, educação para a comunicação e educação para a televisão (CENECA, 1992, p.16).

O referido manual sistematiza as experiências midiáticas latinoamericanas com base em seus diversos marcos teóricos e metodológicos. Em um primeiro grupo encontram-se as práxis que tratam da análise em torno da economia política dos meios de comunicação com enfoque na análise da concentração dos grandes conglomerados midiáticos. Outras experiências se agrupam no ideal de analisar ideologicamente e culturalmente as mensagens transmitidas pelos meios de comunicação. O terceiro ramo da ME desenvolvida na América Latina apresenta como ênfase a alfabetização midiática como possibilidade

¹⁰ O texto refere-se ao Plan DENI (*Centro de Formación Cinematográfica para Niños*) desenvolvido no Chile com crianças entre 04 e 13 anos pela *Organización Católica Internacional de Cine y del Audiovisual* da América Latina. Para mais, conferir: CENECA. Educación para la Comunicación: Manual Latinoamericano de Educación para los Medios de Comunicación. Santiago, CENECA, 1992, p.27-33.

para o desenvolvimento da criticidade e da criatividade dos sujeitos. Por fim, encontram-se os trabalhos cujo pressuposto consiste no entendimento do receptor como sujeito que constrói e reconstrói ativamente os significados transmitidos pelos meios de comunicação. Grande parte dessas propostas foi apresentada e debatida em encontros regionais nos seminários latinoamericanos de educação para a comunicação, ocorridos substancialmente na década de 1980.

Assim como nos demais países da América Latina, no Brasil as experiências em mídiaeducação surgem em um contexto político peculiar, a ditadura civil-militar. As práticas de ME emergem como resistência ao autoritarismo entre as décadas de 1960 e 1980 e se concretizam longe das escolas, em iniciativas de educação popular, promovidas pela Igreja Católica com as experiências dos Centros Populares de Cultura, Movimentos de Educação de Base e Movimentos de Cultura Popular, todos amparados no ideal da educação libertadora de Paulo Freire. Fonseca explica que o objetivo desses movimentos era

Problematizar a presença dos meios de comunicação na vida diária das comunidades, buscando uma “visão crítica”, e a utilização dos dispositivos comunicacionais como recursos expressivos, dialógicos, de um conhecimento que parte do cotidiano do educando. Essas concepções foram exploradas pelos movimentos sociais, pela Igreja e pela Universidade (FONSECA, 2004, p.35).

Com o processo de redemocratização do país na década de 1980, inicia-se uma reflexão teórica acerca dessas práticas. O Ateliê da Aurora ¹¹, projeto vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, que disponibiliza em seu site experiências e discussões teóricas sobre Comunicação e Educação é um dos exemplos de iniciativas pela consolidação deste campo, assim como o Núcleo de Comunicação e Educação da USP.

Fantin aponta o trabalho de algumas instituições em propor essa inclusão curricular como o Núcleo de Comunicação e Educação da USP e o Núcleo de Infância, Comunicação e Artes da UFSC, as ONGs Andi e Mediática e a empresa Multirio (FANTIN, 2006, p.62). A interrelação entre Comunicação e Educação discutida na academia também é levada para o campo prático. Verificam-se iniciativas ligadas a organizações, instituições, escolas, que contam com parceria de

11 Trata-se de um espaço na internet criado por um grupo de pesquisadores da relação mídia e infância, ancorado na Universidade Federal de Santa Catarina. Cf: <http://www.aurora.ufsc.br/projeto.htm>

universidades. Um destes exemplos é o projeto Educomunicação pelas Ondas do Rádio, desenvolvido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, que entre 2001 e 2004 manteve rádios escolas na rede municipal de ensino de São Paulo. A iniciativa atendeu cerca de 10 mil pessoas em 455 unidades de ensino, entre alunos, professores e membros da comunidade que se tornaram produtores de informação por meio da rádio escola (SOARES, 2009, p.163).

Apesar do crescente número de experiências em torno da Comunicação e Educação no Brasil, Fantin aponta que não há uma sistematização ampla destas práticas e reflexões. Segundo a autora, isto ocorre porque as práxis são consideradas projetos isolados que contam com o trabalho de profissionais e muitas vezes estão à margem das políticas públicas, o que se coloca como um desafio para os pesquisadores da área.

2.1.2 Princípios e Finalidades da Mídiaeducação

Os meios de comunicação têm se tornado uma escola paralela às instituições que tradicionalmente eram encarregadas da educação dos indivíduos, a escola e a família. No âmbito da educação informal, a mídia se mostra como importante instrumento por meio do qual a sociedade vem se relacionando e compreendendo o mundo que a cerca. A realidade é perpassada pela presença dos meios de comunicação que ocupam um lugar de destaque no processo educativo (BACCEGA, 2009).

Contudo, a interação entre indivíduo / meios de comunicação / mundo insere-se nas lógicas de produção da comunicação, na qual estão incluídas as questões ideológicas, comunicacionais e técnicas. Tais aspectos são apresentados como um fator de mediação, conforme a concepção de Jesus Martín-Barbero (2009), que estabelece quatro fontes de mediação: as matrizes culturais, os formatos industriais, as competências de recepção (consumo) e as lógicas de produção. Baccega ao explicar a reedição do mundo realizada pelos meios de comunicação enfoca sua análise na última mediação citada e afirma que,

O fato, até chegar ao rádio, à televisão, ao jornal, ao ciberespaço, à fala do vizinho ou ao comentário dos alunos, passou por uma série de mediações – instituições ou pessoas – que selecionam o que vamos ouvir, ver ou ler; que fazem a montagem do mundo que

conhecemos, que editam o mundo oferecendo-nos apenas pedaços, fragmentos de realidade que outros mediadores consideram podermos conhecer. E sempre a partir do ponto de vista do narrado. Aponta sempre três dias na mídia. (A mercadoria jornal, televisão, revista precisa ser vendida em grande número, e uma história que se demore pode causar desinteresse dos leitores, aos espectadores em geral. O menino que morde o cachorro é diariamente procurado pela mídia.). Essa fluidez resulta, em geral, da edição (BACCEGA, 2009, p.16).

Segundo a autora, a reedição do mundo gerada pelos meios de comunicação nos mostra aquilo que é considerado adequado para a legitimação do ideal hegemônico e para a manutenção do *status quo*. No estágio atual do capitalismo, esta adequação é determinada pelos grandes conglomerados midiáticos. Em um cenário no qual os meios de comunicação se tornam uma grande fonte de aprendizagem e apreensão do mundo pelas crianças, a mídiaeducação se constitui como

[...] novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes, sem omitir que, para tal tarefa complexa se exige o reconhecimento dos meios de comunicação não apenas como outro lugar de saber, mas como uma agência que, atuando juntamente com a escola e outras agências de socialização tem influência decisiva nos rumos da História (BACCEGA, 2009, p.24).

A mídiaeducação atua, portanto, no campo da mediação dos conteúdos e lógicas comunicacionais, cujo conceito está ligado às recentes análises de recepção realizadas pelos autores da escola latinoamericana de comunicação. Esta corrente emerge nos anos 1980 como alternativa às propostas de investigações advindas das teorias funcionalistas e crítica - amplamente difundidas e utilizadas pelos pesquisadores até então -, a partir das contribuições dos Estudos Culturais e do pensamento de Gramsci, situadas na realidade da América Latina. A vertente coloca o receptor como sujeito ativo e determinado socioculturalmente e apresenta como um de seus vieses a análise das mediações, que influenciam na recepção dos meios de comunicação, cujos principais teóricos são Martín-Barbero e Orozco-Gómez.

O campo das mediações institui-se como o *lócus* no qual a relação entre o receptor e o meio ocorre (GOMES, 2004 p.206), como um “[...] conjunto de fatores que estruturam, organizam e reorganizam a percepção e a apropriação da

realidade social, por parte do receptor” (NASCIMENTO; SANTOS, 2006, p.107). Maria Isabel Orofino nos alerta que o conceito de mediação tem sido cada vez mais usado nas pesquisas em comunicação, sendo importante a sua devida delimitação para que não ocorram apropriações indevidas. Neste sentido, a autora elucida que as mediações consistem em “práticas de negociação e de produção de sentidos nos cenários midiáticos contemporâneos” (OROFINO, 2008, p.114).

O eixo de reflexão que situa a compreensão da mídiameducação enquanto espaço de mediação consiste no Enfoque Integral da Audiência ou das Múltiplas Mediações elaborados por Orozco-Gómez (1993a). Seu intuito é analisar as relações entre televisão e crianças ¹², almejando a formação de um receptor crítico e são apresentados como um enfoque investigativo que

[...] tenta entender o processo de recepção como um modelo que não é linear, claro, e muito menos unívoco, senão que se dá em várias direções e sofre a intervenção e o condicionamento de uma série de situações do contexto cultural, político, histórico, etc (OROZCO-GÓMEZ 1993b, p.23).

A compreensão sobre o processo de recepção fundamentada no pensamento de Orozco-Gómez parte de sete premissas arroladas por Itania Maria Mota Gomes (2004, p.212-214). A primeira estabelece que a comunicação ocorre no pólo da recepção e não da emissão; a segunda coloca o receptor como um agente social imerso em uma cultura, que participa ao mesmo tempo de outros processos e interações; a terceira afirma que a recepção não se esgota apenas no momento de interação entre o receptor e a mensagem, mas prolonga-se nas ações cotidianas da audiência; a quarta entende que a interação com o meio de comunicação não é a variável determinante para o entendimento da recepção, mas sim a maneira de expor-se a esse meios; a quinta corrobora que o sujeito não nasce receptor, mas se forma devido em parte às mediações exercidas pelos meios de comunicação e em parte pelas múltiplas aprendizagens desenvolvidas em diferentes cenários sociais; a sexta apresenta a recepção como uma interação com as mídias, com a cultura e as instituições, a partir da qual se constrói a produção de sentido; e, por fim, a sétima premissa que ratifica o entendimento da recepção como processo mediado.

¹² O autor foca sua pesquisa na relação entre televisão e crianças. Nos apropriamos de suas discussões teóricas e metodológicas e ampliamos para a compreensão desta interação que deve englobar as mídias em geral, e no caso específico deste trabalho as histórias em quadrinhos.

Tais premissas justificam e abrem a possibilidade da mídiameducação atuar enquanto fonte de mediação, sobretudo no que se refere ao papel que deve ser exercido pelos educadores e pelos espaços educativos. Para Maria Isabel Orofino (2008), a escola é um espaço de ressignificação da mídia e deve se posicionar como um local de intensificação da reflexão crítica sobre os meios de comunicação, bem como possibilitar e ampliar os espaços de produção e de difusão de novos modos de significar o mundo, utilizando as mesmas tecnologias.

De acordo com Orozco-Gómez, exige-se, portanto, uma postura dos educadores para que se situem como agentes mediadores entre os meios de comunicação e os educandos, buscando

Exercer explicitamente uma mediação que oriente a aprendizagem dos estudantes fora da aula, que permita recontextualizá-la, sanciona-la sob diversos critérios éticos e sociais, permitindo aproveitar o que de positivo oferecem os MCM, capitalizando para a escola a informação e as demais possibilidades que esses meios nos trazem (OROZCO-GÓMEZ, 1997, p. 63).

Orozco-Gómez propõe que a mediação seja entendida como um “processo estrutural que configura e reconfigura, tanto a interação da audiência com os meios, como a criação, por parte da audiência, do sentido desta interação” (OROZCO-GOMÉZ, 1993a, p.34). Baseado nesta concepção, o pesquisador mexicano constrói uma tipologia das mediações composta por cinco fontes: a individual; a situacional; a institucional, a massmediática e a de referência. A primeira está relacionada ao sujeito e suas dimensões cognitivas. A mediação situacional preocupa-se com a situação de interação entre os meios de comunicação e o público. A mediação institucional considera as instituições sociais espaços de mediação dos conteúdos midiáticos. A massmediática abrange as especificidades tecnológicas, de linguagem e gêneros de distintos meios de comunicação. Por fim, a de referência que apresenta as características como idade, gênero, etnia e classe social (LOPES, 2002, p.81; OROZCO-GÓMEZ, 1993a).

Maria Aparecida Baccega explica que ao atuar como campo de mediação, a mídiameducação abrange a leitura crítica dos meios de comunicação, a educação para os meios o uso da tecnologia em sala de aula e a formação do professor para o trato com os meios, sendo possível sua articulação com qualquer linguagem midiática. Em suma, a autora afirma que a ME

[...] se rege pela busca do conhecimento do processo de constituição dos signos e seus significados sociais, sua operação no cotidiano, e, sobretudo, pela consciência de que os significados desses signos – os quais resultam da luta permanente que ocorre no campo – refletem/refratam a disputa entre os valores hegemônicos, mantenedores do *status quo*, e os valores emergentes, em construção, que apontam o caminho da transformação e que tudo fazem para não ser sufocados. Essa luta, que encontra no social sua maior arena, tem no campo, como dissemos, lugar privilegiado de ressignificação, seja para a ratificação, seja para retificação, seja para a manutenção, seja para a reforma ou revolução. O campo rege-se, também, pelo estudo da inserção neste mundo editado, com o qual todos convivemos e cuja edição atende aos objetivos dos valores hegemônicos. E é exatamente porque todos vivemos neste mundo, fruto de edições, e o qual queremos modificar, que o campo da Comunicação/Educação revela sua importância (BACCEGA, 2009, p.19).

Segundo a definição alocada no manual latinoamericano de educação para a comunicação, esta prática deve propor a formação de um sujeito crítico e ativo frente aos meios de comunicação. Tal busca pressupõe o entendimento do receptor enquanto ser historicamente e culturalmente inserido em um grupo social, que participa de diversos processos comunicativos e é dotado de uma visão de mundo. Sua posição é ativa na sua relação com as mensagens midiáticas, podendo inclusive reelaborá-las e confrontá-las. Desta forma, o manual apresenta que

A Educação para os Meios de Comunicação representa um processo que tende a problematizar tanto o conteúdo quanto a relação estabelecida pelo sujeito receptor com os meios de comunicação, confrontando a proposta cultural dos meios (como parte da sociedade) com a sua própria, esclarecendo as suas divergências e convergências (CENECA, 1992, p.20).¹³

As discussões do II Seminário Latinoamericano de Educação para os Meios de Comunicação¹⁴ resultaram na atribuição de três finalidades educativas que devem orientar a práxis mediaeducativa: a criticidade, a atividade e a

¹³ Tradução livre da autora de “ De aqui que la Educación para los Medios de Comunicación represente un proceso que tiende a problematizar tanto el contenido como la relación que establece el sujeto receptor con los medios (como parte de la sociedad) con la suya, esclareciendo las convergencias y divergencias”.

¹⁴ O II Seminário Latinoamericano de Educação para os Meios de Comunicação foi realizado em Curitiba pela UCCB no ano de 1986. O evento durou dez dias e contou com espaços para que as diversas instituições latinoamericanas de mediaeducação pudessem aplicar sua metodologia de trabalho aos participantes. Para mais, cf CENECA, 1992.

criatividade. A formação crítica do receptor versa sobre a compreensão do processo de produção de mensagens e signos, além da apropriação de sua linguagem; no confronto entre o universo simbólico do receptor e aquele transmitido pelos meios; e, por fim, no fortalecimento da capacidade de distinção entre esses valores. O desenvolvimento de uma atitude ativa dos receptores é garantido pela criação de canais alternativos de comunicação; por potencializar os sujeitos a serem capazes de discutir as políticas comunicacionais; bem como identificarem o papel que possuem os meios de comunicação em suas vidas. A criatividade deve ser trabalhada com os receptores a fim de que eles possam expressar-se.

As três funções atribuídas para mediaeducação nos seminários latinoamericanos se articulam com a concepção apresentada pelo pesquisador italiano Pier Cesare Rivoltella. Em entrevista cedida ao jornal *Folha de Londrina*, Rivoltella explicou quais são os três objetivos da ME:

A Mídia-Educação possui três papéis. O primeiro é proporcionar às crianças e aos jovens a alfabetização técnica dos meios de comunicação, visando a formação de uma plena consciência de seus códigos e de suas linguagens. O segundo é fazer com que eles possam avaliar criticamente os conteúdos midiáticos para o desenvolvimento do pensamento crítico, para que pensem com autonomia. O terceiro objetivo é que eles saibam se expressar através da mídia, sendo esta a dimensão mais produtiva e criativa da Mídia-Educação (RIVOLTELLA, 2010, p.03).

Atrelar à mediaeducação a função de desenvolver criticamente e criativamente os sujeitos consiste em conduzir sua práxis a um objetivo maior que é educar para a cidadania. Nessa perspectiva, a formação cidadã assume a alcunha de criar “uma condição para a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber, o que contribui para uma redução das desigualdades sociais” (FANTIN, 2006, p.31). A educação para a cidadania, conforme explica Nilda Teves Ferreira (1993), sustenta-se na premissa da passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, como forma de retirar dos indivíduos a ingenuidade que lhes impede de “discernir o foco da sua dominação” (FERREIRA, 1993, p.221).

A cidadania, como objetivo do processo educativo, se constrói e se reconstrói ao longo dos processos históricos e dos contextos vividos, sendo não uma dádiva, mas resultado de um processo de luta e conquista. Sua raiz, ao que tange a esfera política, está nas concepções grega de cidadania – de caráter

predominantemente político – e na latina – de caráter predominantemente jurídico (CORTINA, 2005).

Fantin explica a relação que Rivoltella apresenta entre mídiameducação e cidadania, que compreende suas diversas instâncias: o direito civil, a cidadania política, a cidadania social e a cidadania cultural. Sobre cada uma dessas instâncias a autora apresenta:

Direito civil: (liberdade de pensamento e expressão do sujeito que no âmbito da Mídia-educação relaciona-se ao controle político e ideológico das mídias com direito de acesso aos instrumentos de comunicação a temas como privacidade e tutela); *cidadania política* (participação do cidadão nas escolhas e decisões que dizem respeito às associações e organizações das pessoas interessadas em propor e discutir temas das mídias); *cidadania social* (direitos econômicos e sociais aliados aos direitos de diversos tipos de assistência básica e ao voto que no âmbito da Mídia-educação relaciona-se à participação nas associações e instituições em espaços de colaboração com agências formativas e empresas de mídias); *cidadania cultural* (direitos das pessoas em função de seu pertencimento cultural como uso da língua e da liberdade, que no âmbito da Mídia-educação implica as relações com as culturas e as subculturas de audiências, como propõem as orientações dos estudos culturais (FANTIN, 2006, p.38) .

Considerando esta compreensão, Rivoltella afirma que a ME abrange a cidadania de pertencimento e a cidadania instrumental, uma vez que ela pode tanto chamar atenção da sociedade civil e dos poderes competentes sobre os valores da cidadania, como ela mesma pode contribuir para a sua construção.

2.1.3 Formas de Atuação e Contextos de Intervenção Mídiaeducativos

As possibilidades de atuação neste campo são múltiplas, concretizando-se tanto no âmbito da educação formal e da não-formal ¹⁵, a exemplo das atividades realizadas em sala de aula, em iniciativas de ONGS e instituições, e ainda no espaço dos movimentos sociais e populares, que vem ganhando força nas últimas décadas. Fantin baseia-se em Rivoltella para atribuir às distintas áreas de

¹⁵ Segundo a definição de Maria da Glória Gohn: “A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização [...] carregadas de valores e culturas próprias, de pertencimento e de sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende no “mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços de ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2006, p.28).

práxis o significado de contexto da mídiaeducação, ou seja, “espaço e perspectiva no interior das quais a mídiaeducação vêm sendo pensada” (FANTIN, 2006, p.85). Esses contextos que se constituem tanto do aporte teórico quanto do prático são caracterizados pelo pesquisador como contexto metodológico ou tecnológico, contexto crítico e contexto produtivo, que respectivamente dizem respeito à mídia como instrumento de aprendizagem, objeto de estudo e forma de cultura.

O contexto metodológico ou tecnológico compreende um pensamento da mídiaeducação com base em uma educação com os meios, centrada em uma visão instrumentalista, fazendo dos meios de comunicação um recurso didático. Uma educação sobre/para as mídias é o foco do contexto crítico, no qual o “fazer mídiaeducação nesta perspectiva significa a capacidade de transmitir mensagens a um público influenciando-o no seu modo de agir e pensar” (FANTIN, 2006, p.86). Assim, a mídiaeducação age no sentido de incitar a compreensão, a interpretação e a avaliação dos meios de comunicação tratados como suporte e objeto de estudo. Contudo, esta atuação pode levar a uma pedagogia moralista. Por fim, o contexto produtivo, no qual a mídiaeducação é realizada com o intuito de realizar uma educação através dos meios, e em sua atuação, utiliza a mídia como

Linguagem, forma de expressão e produção, pois assim como não se aprende a ler sem aprender a escrever, não se faz mídiaeducação só com leitura crítica e uso instrumental das mídias, sendo necessário aprender a escrever com as mídias [...] objetivando a interação dos sujeitos com as mídias e promovendo o conhecimento criativo e também crítico de suas linguagens (FANTIN, 2006, p.86).

A questão do método e da metodologia empregadas nas intervenções midiáticas encontra-se aberta e sem uma definição concreta. Fantin explica que “sem possuir uma metodologia e nem um método próprio, a mídiaeducação experimenta instrumentos e técnicas, mas isso não se configura como método” (FANTIN, 2006, p.80). Estes instrumentos e técnicas provêm da Comunicação, que por sua vez os toma das Ciências Humanas em geral. Dentre os mais recorrentes, podemos citar a análise de conteúdo e de estrutura narrativa – a partir dos estudos semióticos, a análise de consumo – estudos culturais –, a análise dos códigos e das estratégias comunicativas – pelo viés pragmático; bem como as técnicas de animação, de produção e simulação.

Em seu estudo sobre as metodologias utilizadas nos programas de ME, sobretudo os audiovisuais, José Martínez de Toda y Terrero identificou quatro diferentes abordagens, que são a metodologia repetitiva, a metodologia radical, a metodologia progressista e a metodologia celebratória. O pesquisador explica que apesar das distinções entre as perspectivas metodológicas adotadas nos trabalhos de mediaeducação,

Seria, no entanto, difícil encontrar um professor que use qualquer uma delas em sua forma mais pura. A maioria se serve de todas, valendo-se umas superpostas a outras, segundo a realidade do momento. Da mesma forma em que ensinam diversas dimensões, mas com ênfase em perspectivas diferentes (TODA Y TERRERO, 2011, p.139).

Em sua caracterização, Toda y Terrero atribui a cada metodologia utilizada na educação para os meios uma união específica a uma teoria da audiência. A metodologia repetitiva consiste em um método no qual o educando repete aquilo que foi explicado pelo educador, o que pode ser desestimulante para o prosseguimento do processo educativo. A metodologia radical, por sua vez, entende que os receptores, no caso os alunos, são passivos frente aos meios de comunicação e cabe ao professor torná-los ativos e os ensinar a se protegerem dos efeitos nocivos das mensagens midiáticas. Desta forma, a metodologia centra-se nos conteúdos dos meios e não na atividade de recepção, desvalorizando o conhecimento dos educandos. O pesquisador ressalta que a abordagem radical foi suavizada a partir da década de 1980, com o surgimento de propostas mais centradas nos estudantes.

A metodologia celebratória enfoca aquilo que já é conhecido pelos estudantes. Já para a metodologia progressista, a educação para os meios valoriza as formas de apropriação e circulação dos textos midiáticos, propondo o estabelecimento de um diálogo com os meios. Segundo o autor, trata-se de um método

[...] que integra vários aspectos: o crítico, o estético, o moral. Esse método procura formar uma consciência crítica, desenvolver uma atitude ativa e liberar a criatividade grupal. Trata-se não só de alertar sobre os aspectos negativos dos meios massivos, como também de estimular a criatividade e a expressão através deles, mediante jogos e atividades grupais. Ensina a conhecer o processo, as técnicas

complicadas usadas pelos meios, a ver como eles nos apresentam a realidade, mas uma realidade mediada pelos próprios meios. Assim se aprende a ser uma audiência inteligente, capaz de distinguir, de assimilar ou de rejeitar dita realidade mediada (TODA Y TERRERO, 2011, p.141).

Ao fim de sua categorização, Toda y Terrero sintetiza estas diferentes abordagens considerando que elas se resumem em dois grandes grupos, o radical e o progressista, no qual se encontram, respectivamente, as duas primeiras e as duas últimas metodologias supracitadas. Em suma, o autor entende que “o estado geral da arte, especialmente o conhecimento sobre como as audiências constroem seus significados, sugere que o método progressista ajuda mais a conseguir entender as diferentes dimensões do sujeito” (TODA Y TERRERO, p. 142).

2.2 BREVE TRAJETÓRIA DA APROPRIAÇÃO MÍDIAEDUCATIVA DAS HQ

As histórias em quadrinhos são definidas por Antonio Luiz Cagnin (1975, p.25) como um sistema narrativo formado por dois signos gráficos: a imagem, originada dos desenhos, e a linguagem escrita, que se articulam estruturando uma narrativa. Elas são um dos veículos constituintes da arte sequencial, definida por Will Eisner (1989, p.05) como forma artística ou método de expressão no qual as imagens e as palavras são utilizadas para narrar uma história ou dramatizar uma ideia. Esta prática remonta às gravuras realizadas pelos homens das cavernas, passando pelos hieróglifos egípcios e pela Tapeçaria de Bayeux. Todos são exemplos de enredos compostos por sucessão de imagens.

O outro elemento constituinte da arte sequencial, a palavra colocada como fala de um dos personagens da história, remonta à representação da Tábua de Protat, um pedaço de madeira do século XIII que apresenta a imagem de um centurião romano e um filactério – antepassado do balão – no qual se lê “Sim, na verdade esse homem era filho de Deus” (MARNY, 1970). Da arte sequencial se derivaram as histórias em quadrinhos, que somente no final do século XIX conseguiram uma articulação satisfatória entre imagem e texto tendo em vista a supremacia que a linguagem escrita exerceu sobre a visual. Eisner (1989, p.07) sustenta que os quadrinhos, tanto na forma de tiras veiculadas em publicações

diárias como nas revistas próprias, constituem o principal expoente da arte sequencial.

A gênese das histórias em quadrinhos remonta à própria necessidade humana de narrar sua história. Porém, a articulação necessária entre suas duas linguagens, verbal e não verbal, uma vez que o texto assumiu uma função preponderante nas narrativas ao longo dos séculos, somente foi alcançada no século XIX. Não existe um consenso sobre a data exata ou origem da primeira história em quadrinhos. Grande parte dos pesquisadores aponta a França e os Estados Unidos como berço deste meio de comunicação, ainda que alguns reconheçam a produção “Nhô Quim”, do italiano radicado no Brasil Ângelo Agostini, de 1869, como um dos precursores dessa expressão comunicativa.

Primeiramente, em 1889, o francês Cristophe George Colomb lança a primeira história em quadrinhos publicada periodicamente, “*La Famille Fenouillard*”. Em maio de 1895, o jornal diário estadunidense *New York World* publicou o primeiro personagem fixo em um quadrinho, que posteriormente - em 1896 - reverberou no aparecimento das tiras neste tipo de veículo. Trata-se do *Yellow Kid*, produzido pelo desenhista Richard Felton Outcault, considerado o percussor do uso do balão. O sucesso foi tamanho que o concorrente do *New York World* - de Pulitzer -, o *Herald* - de Hearst -, logo trouxe para suas páginas a criação de Outcault.

Outros personagens surgiram naquela época, fazendo eclodir inovações que substanciaram esta linguagem e tornaram-se emblemáticas. Tem-se como exemplo os *Katzenjammer Kids*, de Rudolph Dicks, que implantou a noção de continuidade das histórias em quadrinhos (SILVA, 1976), e a criação de Winsor McCay, *Little Nemo in Slumberland*, de 1905, que se configura como uma das grandes obras primas das HQ, graças a elementos do surrealismo, plenos de poesia e cor. Para Zilda Augusta Anselmo (1975), a fase inicial das histórias em quadrinhos é considerada por muitos a sua época de ouro.

O processo *Pullitzer-Hearst*¹⁶ gerou outra consequência para a história das HQ: a organização do comércio e a criação dos sindicatos estadunidenses de distribuição das histórias em quadrinhos, responsáveis pela disseminação desta linguagem em diversos países e, por conseguinte, a

16 Disputa pela ampliação do público leitor entre os jornais *New York World* - de Pulitzer - e o *Herald* - de Hearst -, que culminou na transferência de Outcault, autor de *Yellow Kid*, do *Herald* para o *New York World*.

disseminação de sua visão de mundo. Nas primeiras décadas do século XX, os EUA tornaram-se, assim, o principal produtor e consumidor de seus *comics*. Surgiram importantes personagens que permeiam até hoje o imaginário deste universo, como o *Tarzan*, de Harold Foster, *Popeye*, de Elzie Segar, e *Dick Tracy*, de Chester Gould.

Os quadrinhos de aventura trouxeram ainda um novo estilo de desenho de tendência naturalista e mais fiel à realidade, somando-se às criações de traços caricaturais, presentes desde os primórdios. Eclodem, também, as revistas especializadas, *comics books*, e com elas legiões de super-heróis, encabeçadas pelo Super-Homem, de Jerry Siegel e Joe Shuster, criado em 1933. A grande popularidade dos super-heróis foi impulsionada pela Segunda Guerra Mundial, que se tornou o pano de fundo destes enredos. Contudo, a guerra também trouxe aspectos negativos para o desenvolvimento das histórias em quadrinhos, como a proibição das HQ norte-americanas em alguns países envolvidos no conflito.

Em respostas às severas críticas advindas de diversos setores da sociedade, as editoras de história em quadrinhos norte-americanos propuseram um código de ética, que garantia aos pais e educadores um conteúdo não-prejudicial ao desenvolvimento moral e intelectual infanto-juvenil. As revistas passaram, então, a ganhar um selo de qualidade. Ao avaliar esse processo, Vergueiro afirma que essa classificação, ao contrário da pretensão de aprimorar este meio de comunicação, gerou consequências negativas, tais como,

O desaparecimento de grande número de editoras, algumas com propostas bastante avançadas em termos de elaboração de conteúdos e temáticos e reconhecimento da produção intelectual de roteiristas e desenhistas, tendo como consequência principal a pasteurização de conteúdo das revistas (VERGUEIRO, 2004, p.13).

A primeira publicação brasileira de histórias em quadrinhos foi *O Tico-Tico*, lançado em outubro de 1905, baseada no magazine francês *La Semaine de Suzette*. A revista trazia em suas páginas, majoritariamente, decalques de histórias em quadrinhos estrangeiras. Desta forma, *Buster Brown* tornou-se *Chiquinho* e *Katzenjammer Kids*, *Os sobrinhos do Capitão*. Devido à dificuldade de importações por conta da Primeira Guerra Mundial, as publicações brasileiras eram abastecidas por histórias e continuações criadas pelos artistas nacionais.

O surgimento das histórias em quadrinhos em jornais impressos, de forma contínua, iniciou-se em 1934, quando o periódico *A Nação* lançou o

Suplemento Juvenil. A aceitação foi tamanha que o *Suplemento* deixou de ser um apêndice e passou a circular isoladamente, atingindo uma tiragem superior a 300 mil exemplares semanais. Em suas páginas circulavam os personagens *Dick Tracy*, *Flash Gordon*, *Tarzan*, *Mandrake*, além de *Roberto Sorocaba*, do desenhista brasileiro Monteiro Filho. Em 1937, os editores do *Suplemento* lançaram a revista *Mirim*, com o intuito de atender à demanda do crescente mercado consumidor de HQ. No mesmo ano, surgiu outra publicação importante, o *Globo Juvenil*, cuja editora também lançou sua própria revista: o *Mirim* – que depois tornou-se Gibi Mensal, inaugurando a era dos *comics books* no Brasil, “O Gibi Mensal alcançou um sucesso sem precedentes, além de iniciar o hábito da leitura de histórias completas, que vem predominando até hoje, lançou uma série enorme de novos personagens, alguns existentes até hoje” (SILVA, 1976, p.53). Nesta mesma linha, diversas publicações foram criadas, tais como o *Biriba* e o *Jornalzinho*.

Essas revistas e suplementos eram abastecidos, em sua maioria, por histórias estrangeiras. O descompasso entre a produção nacional e a importação de HQ deve-se, segundo Moya, “ao problema econômico-financeiro, que impediu o recebimento, pelos criadores de HQ no Brasil, da devida recompensa por seus esforços” (MOYA *apud* ANSELMO, 1975, p.68) e não à falta de artistas competentes. Dentre os desenhistas que ganharam destaque nesse meio, pode-se citar Ziraldo e sua criação *O Pererê*, de 1959, que trazia para as revistinhas o universo popular e folclórico brasileiro, por meio do mito do saci pererê. Há também as produções de Maurício de Sousa que, publicadas desde 1959, consistem na iniciativa mais próspera de criação de HQ brasileiras.

A trajetória midiaeducativa das histórias em quadrinhos não se difere do histórico da relação entre meios de comunicação e processos educativos já apresentado. Sua disseminação e sua consolidação junto ao público infanto-juvenil suscitaram uma reflexão crítica para os efeitos nocivos dessa literatura no desenvolvimento intelectual e social desses jovens no período pós-guerra. Trata-se da concepção inoculatória da ME, durante a qual pesquisadores, educadores e psicólogos rejeitaram os meios de comunicação de massa, incluindo as histórias em quadrinhos. Um dos grandes combatentes contra as HQ foi o psiquiatra alemão naturalizado norte-americano Fredric Wertham que, em 1954, - após uma ostensiva campanha de alerta contra os quadrinhos em escolas, rádio e televisão - publicou o livro intitulado *Seduction of the Innocent*. Nele, segundo Anselmo,

A HQ foi acusada de representar para os jovens uma perda de tempo e de atenção, de desenvolver a preguiça mental, de não ter nenhuma sutileza, de tornar as coisas demasiadamente fáceis, de falta de estilo e de moral, de humorismo imbecil ou de reduzir as maravilhas da linguagem a grosseiros monossílabos (ANSELMO, 1975, p.58).

As histórias em quadrinhos passaram a ser vistas como possível linguagem de caráter educativo graças ao desenvolvimento das pesquisas em diversos campos de saber. Este novo olhar iniciou-se em estudos na Europa e foi difundido para outros países, reavaliando as antigas críticas de que este meio seria prejudicial ao desenvolvimento infanto-juvenil, fazendo com que as HQ adquirissem, ainda que lentamente, um novo *status*. Desta forma, os quadrinhos começaram a ser analisados a partir da especificidade de sua linguagem narrativa, sob uma ótica própria, como nos aponta Moacyr Cirne:

Uma nova base metodológica de pesquisas culturais conseguiu estruturar a sua evolução crítica, problematizando-os a partir do relacionamento entre a reprodutibilidade técnica e o consumo em massa, que criaram novas posições estético-informacionais para a obra de arte (CIRNE, 1970, p.11-12).

Longe da legitimação do saberes acadêmicos, no universo dos criadores de histórias em quadrinhos esse potencial educativo já era vislumbrado ainda na década de 1940, quando da publicação de revistas de caráter educacional estadunidenses: *True Comics*, *Real Life Comics* e *Real Facts Comics*. Elas traziam enredos de personagens famosos da História, figuras literárias e eventos históricos (VERGUEIRO, 2004). Entidades governamentais também já faziam uso das HQ na transmissão de conteúdos. Mao Tse-Tung, na China, utilizou os quadrinhos para promover campanhas educativas a fim de representar valores e exemplos da nova sociedade que se estabelecia. Alguns países aplicaram a linguagem dos quadrinhos no treinamento técnico durante a Segunda Guerra Mundial.

Nos anos 1970, os quadrinhos começaram a ser utilizados como apoio lúdico na transmissão de conhecimento. Na França, foi publicada pela Larousse *L'Histoire de La France en BD*, que se tornou um grande sucesso, abrindo portas para outras publicações na mesma linha. Surgiram, assim, obras destinadas a apresentar determinados temas e personagens para principiantes.

Essas obras eram publicadas visando atingir o grande público, demonstrando a possibilidade de utilizar a linguagem dos quadrinhos com objetivos mais amplos que o entretenimento; mas a grande maioria delas, com certeza, não buscava, especificamente, o seu aproveitamento no ambiente escolar – ou seja – não podiam ser incluídas naquela categoria de publicações conhecida como didáticas (VERGUEIRO, 2004, p.19-20).

O emprego das histórias em quadrinhos nos materiais didáticos deu-se gradualmente, ainda pelo temor às críticas sofridas outrora, e buscando uma apropriação adequada. Livros de diversas áreas passaram a utilizar as HQ, assim como outras linguagens, com a função de auxiliar na transmissão de seus conteúdos. Os quadrinhos tornaram-se, então, um componente tanto para tornar as aulas diferenciadas como para incitar discussões e agregar conhecimentos.

Sua presença no ambiente formal de educação foi reconhecida por muitos países a partir do desenvolvimento de orientações de uso no currículo escolar. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propuseram uma releitura das práticas pedagógicas com o intuito de criar um referencial a ser adotado pelos docentes. Desta forma, os PCN incluíram os quadrinhos como linguagem a ser trabalhada em sala de aula, no ensino fundamental e médio, a exemplo dos livros destinados à área de Artes para as séries de 5ª e 8ª que mencionam a necessidade dos alunos serem competentes na leitura de determinadas formas visuais, incluindo as HQ. O mesmo ocorre com os PCN de Língua Portuguesa, que citam a necessidade de uma leitura crítica de charges e as tiras como gênero a ser estudado (RAMOS; VERGUEIRO, 2009). O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) desde 2006 inseriu as histórias em quadrinhos em sua lista, juntamente com o restante do material que é comprado e distribuído nas escolas da rede pública de ensino.

O potencial educativo dos quadrinhos é justificado por Vergueiro (2004, p.21) pelos seguintes pontos: os estudantes gostam de ler quadrinhos; palavras e imagens juntas ensinam de forma mais eficiente; existe um alto nível de informação nos quadrinhos; as possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos; os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito da leitura; os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes; o caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar; os quadrinhos têm um caráter globalizador; os quadrinhos podem ser

utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema. Incluindo dois fatores importantes: a acessibilidade e o baixo custo. Neste sentido, Abrahão defende que,

Texto e ilustração se ajustam e se testam, na identificação de seus significados e de suas relações, naquela necessária integração de matéria e forma, que tão bem atende aos princípios atuais da Pedagogia, baseado no caráter sincrético e globalizador do pensamento da criança (ABRAHÃO, 1977, p.143).

No âmbito da educação formal, pesquisadores apresentam sugestões de como as histórias em quadrinhos podem ser apropriadas junto aos conteúdos programáticos de diversas disciplinas, possibilitando a leitura, interpretação e discussão de suas mensagens. Nas aulas de português, por exemplo, Paulo Ramos (2004) apresenta como possibilidade de emprego dos quadrinhos nos estudos sobre variações da linguagem, a adequação e inadequação de determinadas expressões, a coerência e coesão, bem como o preconceito linguístico, entre outros. As HQ também se colocam como fonte para estudos de geopolítica e sobre a dicotomia entre rural e urbano na disciplina de geografia e como ponto de partida para trabalhar conceitos e registrar um determinado periódico histórico nas classes de história.

Carvalho (2006) sugere que os professores de física e química utilizem os super-heróis de HQ em suas explicações. O autor também coloca que a realização de uma revista de histórias em quadrinhos pode ser um excelente exercício de matemática. Em suma, existem inúmeras possibilidades para a práxis midiaeducativa com a linguagem das histórias em quadrinhos em seus três diferentes contextos – o metodológico, o crítico e o produtivo – que podem ser exploradas conforme o conhecimento, a abertura e a criatividade do educador.

2.3 CAMINHOS MIDIAEDUCATIVOS PARA A FORMAÇÃO DE UM RECEPTOR CRÍTICO E CRIATIVO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Conhecer e compreender a variedade de apropriações dos quadrinhos na educação formal e os pressupostos que regem a ME consiste em um importante passo para pensar e articular uma experiência de midiaeducação que visa a formação crítica e criativa dos receptores dos conteúdos quadrinizados. Entende-se que contribuir para o desenvolvimento da criticidade e da criatividade

dos sujeitos participantes da pesquisa frente às histórias em quadrinhos requer que a práxis midiaeducativa busque tanto aproximá-los da linguagem deste meio e estimular a sua auto-expressão, quanto identificar e analisar os valores difundidos por seus conteúdos relativizando com aqueles intrínsecos. O objetivo é que tal proposta consista em um espaço de mediação na qual a aproximação dos códigos e aspectos específicos da linguagem quadrinizada, a ressignificação baseada na leitura crítica e na realidade dos educandos, bem como o estímulo à criatividade se articulem.

2.1.4 A Alfabetização nos Códigos e Linguagem dos Quadrinhos como Pressuposto Básico para o Desenvolvimento da Criatividade e Criticidade do Receptor de HQ

Douglas Kellner em seu texto *Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna* debate o descompasso entre o que a escola ensina aos alunos e aquilo que eles realmente necessitam. Para o pesquisador, alguns preceitos apresentados por autores de teorias pós-modernas ¹⁷ podem contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica que venha ao encontro com as necessidades atuais das crianças e jovens que chegam aos bancos escolares. Um dos pontos positivos que tais pensamentos corroboram seria a diluição das fronteiras entre alta e baixa cultura e conseqüentemente a ampliação do que se considera como artefatos culturais passíveis de análises críticas.

Kellner assume acreditar que “[...] essas posições são importantes para desenvolver uma nova pedagogia crítica que tente ampliar a noção de alfabetismo” (KELLNER, 2008, p.106). O autor apresenta o confronto entre educadores que seguem um modelo conservador de alfabetização calcado em métodos tradicionais de educação e na ênfase pelo desenvolvimento da leitura e escrita da cultura impressa e naqueles que adotam uma postura liberal e defendem a ampliação dos objetos a serem estudados buscando a adequação com o cenário contemporâneo de proliferação de novos suportes de conhecimento. De acordo com

¹⁷ Douglas Kellner cita autores como Jean Baudrillard, Jean-François Lyotard, Arthur Kroker e David Cook. Contudo, o pesquisador deixa claro que busca relativizar as contribuições do que seriam as posições pós-modernas. Em suas palavras, “ Devo enfatizar, antecipadamente, que não acredito que exista qualquer teoria pós-moderna coerente e única, como também não acredito que estejamos vivendo algo como uma condição ou cena completamente pós-moderna” (KELLNER, 2008, p.105).

Kellner, ambos os posicionamentos possuem limitações e, sustentado pelo pensamento de Henry Giroux, o pesquisador argumenta sobre a necessidade de existir um alfabetismo crítico articulado com as questões de emancipação e formação cidadã (KELLNER, 2008, p.107).

Em uma sociedade imersa na cultura visual, Douglas Kellner propõe uma alfabetização crítica da mídia na qual “ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a *forma* como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o *conteúdo* que elas comunicam em situações concretas” (KELLNER, 2008, p.109). A importância que haja uma pedagogia crítica da mídia é igualmente defendida por Monica Fantin em seu argumento:

Pois, em que medida o sujeito estará alfabetizado se não for capaz de ver, interpretar e problematizar as imagens da TV, de assistir e entender aos filmes, de analisar as publicidades criticamente, de ler e problematizar as notícias dos jornais, de escutar e de identificar programas de rádio, de saber usar o computador, navegar nas redes e de produzir outras representações através de diversas mídias? Assim, estas e outras mídias não podem mais estar excluídas de um processo de alfabetização e além da capacidade de decodificar e codificar mensagens, de interpretar, de compreender e de produzir, supõe-se que estar alfabetizado hoje envolve as múltiplas alfabetizações, que dizem respeito à construção da cidadania real e virtual e à possibilidade de participar da sociedade de maneira diferenciada, através de experiências culturais diversas, e não só pela linguagem escrita (FANTIN, 2007, p.05).

O desenvolvimento de uma alfabetização midiática, que segundo Fantin (2007) representa educar sobre/para, com e através das mídias, incorpora o entendimento das técnicas e dos códigos que compõem os diversos meios de comunicação. Ao ampliar o seu repertório cultural neste sentido, os receptores se tornam capazes tanto de ler criticamente os conteúdos midiáticos quanto produzir mensagens utilizando esses meios.

Para Waldomiro Vergueiro, “a ‘alfabetização’ na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização” (VERGUEIRO, 2004, p.31), uma vez que as HQ são compostas por dois sistemas de signos, o verbal e o visual. Baseadas nas formas e funções de seus elementos constitutivos, as histórias em quadrinhos dispõem de

uma linguagem específica que adquire sentido quando o autor e o leitor compartilham deste vocabulário. O uso repetitivo de recursos visuais e verbais para exprimir ideias semelhantes é o que origina a sua gramática, tornando-se necessária a alfabetização dos receptores das histórias em quadrinhos sobre este meio de comunicação. Will Eisner explica que,

A configuração geral da revista de quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente. A leitura da revista de quadrinhos é um ato de percepção estética e esforço intelectual (EISNER, 1989, p.08).

Desta forma, a aproximação dos participantes com os elementos da linguagem quadrinizada é entendida nesta pesquisa como pressuposto básico para o desenvolvimento da criticidade e da criatividade por meio da prática educativa. Para tal, este conhecimento, conforme as colocações de Rivoltella (2010) e do Manual Latinoamericano de Educación para la Comunicación, devem abarcar a identificação e apropriação dos códigos e técnicas da HQ, assim como a sua história.

2.1.5 Formação de um Sujeito Criativo no uso das HQ Como Forma de Expressão

A importância do estímulo a criatividade é defendida por Francisco Gutierrez em sua proposta de Pedagogia da Linguagem Total, no qual os meios de comunicação são entendidos como fontes de auto-expressão para os alunos. Gutierrez assinala que a produção de mensagens midiáticas possibilita que os educandos busquem suas próprias respostas para as situações vividas. No entanto, a educação tradicional além de não estimulá-la, bloqueia a criatividade e a auto-expressão das crianças e acarreta o cerceamento da liberdade de pensamento. A mídiaeducação pode garantir o emprego das mídias como formas de expressão e de produção. Assim,

O aluno consegue auto-expressar-se tornando seus os conteúdos e recriando-os, através dos meios das diferentes linguagens consegue passar do status de receptor passivo ao de receptor ativo e inclusive ao de produtor-criador, completando, desta forma, o processo de toda comunicação horizontal (GUTIERREZ, 1978, p.105).

A questão da produção, e conseqüentemente do estímulo à criatividade, no âmbito da ME, suscita opiniões divergentes que podem ser sintetizadas pelo embate entre os pesquisadores ingleses Len Masterman e David Buckingham. Ambos atribuem ao caráter criativo dos trabalhos midiaeducativos valores diferentes em suas reflexões e práticas. Enquanto que para o primeiro a midiaeducação deve focar os estudos em torno da linguagem das mídias e que a produção recebe um valor menor e é, inclusive, vista como algo perigoso, para o segundo ela é a base de todo o seu processo de educação para os meios.

Buckingham argumenta que a corrente que negativiza a produção na midiaeducação o faz por entender que este tipo de abordagem apenas serviria para naturalizar as formas pelas quais as ideologias dominantes se fazem presentes na esfera comunicacional, uma vez que as crianças e jovens apenas imitam aquilo que lêem, vêem e ouvem nos grandes meios de comunicação (BUCKINGHAM, 2004, p.124).

Por outro lado, David Buckingham conta que em seus trabalhos de midiaeducação com alunos ingleses sempre valorizou a produção das crianças e jovens, que, inicialmente, não se mostravam interessados nas questões semióticas preconizadas pelas abordagens midiaeducativas da década de 1970. Porém, ao produzirem vídeos, publicidades, jornais, fotografias e revistas, os alunos se deparavam com questionamentos que permitiam que eles refletissem sobre aquele meio de comunicação, seus códigos, técnicas e aspectos políticos e econômicos (BUCKINGHAM, 2004).

Monica Fantin explica que, na década de 1990, Buckingham propôs um redimensionamento dos objetivos e métodos de ME nos currículos das escolas inglesas ao enfatizar a necessidade de aliar teoria e prática. Fantin afirma que “para o autor, a produção prática passa a ser amplamente aceita como um elemento central no campo, tanto no contexto dos cursos especializados em mídia-educação como em outras áreas do currículo” (FANTIN, 2006, p.84).

O estímulo à criatividade na midiaeducação, que não deve ser confundida com apenas emprestar a técnica e dar voz aos envolvidos, possui a

função de ensinar sobre os meios ao mesmo tempo em que eles são produzidos, processo que é compartilhado por Cicília Peruzzo, ao afirmar também que “o melhor jeito de entender a mídia é fazer a mídia” (PERUZZO, 2007). Assim, ao executar histórias em quadrinhos os sujeitos poderão tanto compreender o funcionamento do veículo quanto se auto-expressar por meio dele.

Pesquisadores que buscam articular as histórias em quadrinhos nas práticas educativas apresentam em suas obras a importância de tal tipo de atividade para a formação dos envolvidos. Ressalta-se que a experiência de produção de HQ pode derivar de uma ou da interdisciplinaridade de diversas disciplinas e propiciar um trabalho em equipe no qual as distintas funções no processo produtivo de realização de histórias em quadrinhos – roteirista, desenhista, letrista, arte finalista – podem ser vivenciados pelos membros da turma (CARVALHO, 2006; VERGUEIRO, 2004). Em suma,

Este tipo de atividade, além de permitir a interdisciplinaridade da História, da Língua Portuguesa e Artes, pode estimular os estudantes a desenvolverem competência de representar e comunicar (comunicação escrita, gráfica e pictórica). E também a habilidade de trabalhar em dupla: um aluno pode elaborar o roteiro da história em quadrinhos e outro, desenhá-la; ou em equipe: um pode escrever, outro fazer o desenho a lápis e passar para outro finalizar os desenhos com nanquim ou canetinha preta; e outros podem ainda se incumbir dos balões, das letras e de colorir. Atividades como essas também contribuirão para que os estudantes desenvolvam a criatividade, muitas vezes desestimulada no ensino tradicional (VILELA, 2004, p.128).

2.1.6 Formação de um Sujeito Crítico Frente às HQ

Realizar um trabalho que promova o criticismo dos alunos diante de suas avaliações sobre o conteúdo dos meios de comunicação pressupõe o entendimento do que seja a leitura crítica da realidade e conseqüentemente das mídias, neste caso específico das histórias em quadrinhos. Paulo Freire em seu texto *A importância do ato de ler* nos coloca que a leitura crítica ocorre quando se passa a considerar as relações entre texto e contexto. Para o autor, a leitura do mundo precede a leitura das palavras, ainda que, equivocadamente, esta última acabe por sobrepor muitas vezes àquela primeira. Ao realizar o que intitula de arqueologia de sua compreensão do complexo ato de ler, considerando suas

experiências pessoais, Freire defende o movimento dinâmico no qual o mundo leva à palavra e a palavra leva ao mundo, processo que sustenta o seu método de alfabetização, no qual

[...] Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1986, p.22).

O processo de alfabetização para Paulo Freire deve se basear no vocabulário dos grupos populares, ou seja, das palavras surgidas considerando a leitura de mundo dos sujeitos a partir de suas experiências pessoais e que eram tomadas emprestadas pelo educador. À apreensão da palavra escrita pelos educandos, precedem-se problematizações e decodificações que resultam na visão crítica do mundo. O educador explica que

No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra. [...] É nesse sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização ou organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chama de ação contra-hegemônica (FREIRE, 1986, p.23-24).

Por sua vez, ler criticamente os meios de comunicação é uma ação entendida por José Manuel Moran como um tipo específico de leitura crítica, pois para o autor

É a leitura das trocas sociais, das relações entre pessoas e das relações simbólicas, é a leitura das expressões culturais. É o desvendamento das relações ideológicas, da trama de significações culturais do tecido social, principalmente das veiculadas pelos meios de comunicação (MORAN, 1993, p.35).

Moran distingue três dimensões dos meios de comunicação. A primeira se apresenta como dimensão material, que compreende a tecnologia, a empresa e as mídias como instrumento de lazer e entretenimento. O segundo âmbito é o da representação, no qual se insere a troca de dados, de informações e

de ideologia. Por fim, a dimensão pragmática, pela qual as mídias interferem na vida e relações dos indivíduos, Na opinião do autor, a leitura crítica dos meios de comunicação não deve ater-se apenas à dimensão representacional ou ideológica, mas também abranger as demais, uma vez que “a comunicação é uma das dimensões que ajudam a tornar-nos cidadãos. A leitura crítica não pode pretender simplesmente afastar-nos dos meios, mas procurar que a nossa participação seja a mais atenta, democrática e crítica possível, em cada momento” (MORAN, 1993, p.37). Desta forma, ler criticamente a mídia consiste em uma ação tanto pedagógica quanto política.

Segundo José Martínez de Toda y Terrero (1995), a leitura crítica da mídia se coloca como uma das características intrínsecas do fazer midiaeducativo nos países da América Latina, sobretudo em seu período inicial. Diversos pesquisadores das histórias em quadrinhos se debruçam na realização e no reforço à importância da leitura crítica deste meio de comunicação. Tais análises são colocadas como contribuições substanciais para o desenvolvimento da criticidade junto aos participantes das oficinas, embora se ressalte que estudar criticamente as HQ não seja o objetivo de nossa pesquisa. Portanto, a apropriação desses estudos conduziu o entendimento necessário sobre o universo quadrinizado, os valores de seus conteúdos e a sua posição nas lógicas políticas e econômicas dos processos comunicativos.

Moacyr Cirne, em sua obra *Uma introdução política dos quadrinhos*, realiza um estudo de diversos conteúdos e abordagem deste meio de comunicação baseada em uma semiologia de cunho marxista-leninista ¹⁸, cuja função é estabelecer a base crítica para uma análise materialista de tais produtos (CIRNE, 1982, p.16). Para o autor, se, inicialmente, os quadrinhos eram marginalizados no campo acadêmico, sua linguagem específica fez emergir uma série de estudos críticos sobre sua estrutura, dentre os quais cita *A Leitura de Steve Canyon* de Umberto Eco em *Apocalípticos e Integrados*; *Os quadrinhos*, de Antonio Luiz Cagnin e *Para ler os quadrinhos* de sua autoria, entre outros (CIRNE, 1982). Uma vez que os quadrinhos podem se apresentar como forma de ruptura com a cultura de massa

¹⁸ Cirne (1982, p.15-16) entende os discursos artísticos e literários como uma produção social de signos, sendo necessária uma semiologia que possibilite a análise crítica de seus significados. Segundo o autor, tal semiologia é a “que se fundamenta no marxismo-leninismo e que existe no espaço de uma produção cultural mobilizada no interior do político, do econômico e dos parâmetros sociais da realidade. Uma semiologia que se pensa a partir de Marx, Engels e Lênin, passando por Peirce, Saussure, Bakhtin, Kristeva e outros” (CIRNE, 1982, p.16).

e que sua linguagem determina interpretações precisas, o autor argumenta que tais reflexões tratam de “uma questão política ou de uma questão que existe como um problema a ser resolvido dentro de uma realidade social e cultural” (CIRNE, 1982, p.17).

A especificidade da linguagem dos quadrinhos é determinada por seis fatores semiológicos apresentados e problematizados por Cirne (1982, p.18-19) como sendo a presença dos balões e das onomatopeias definidos como elementos gráfico-criativos no interior da estrutura dos quadrinhos; o caráter estético-semiológico dos signos materializados pelas histórias em quadrinhos; o fato da iconigraficidade dos signos nos quadrinhos, que proporciona o desenvolvimento das histórias, ser a base de sua linguagem; o destaque dos blocos e dos cortes gráficos na escrita quadrinizada; a perspectiva da linguagem quadrinizada resultar de um agrupamento de diferentes códigos e o entendimento da contextualização histórica e política do discurso quadrinizado.

O autor argumenta que a peculiaridade da linguagem dos quadrinhos surge no interior da indústria cultural, utilizando primeiramente as páginas dos jornais e posteriormente as revistas especializadas. Seu questionamento destaca a possibilidade de, ao serem produtos da cultura de massa, os quadrinhos estariam passíveis de análises poéticas e críticas. Na opinião de Cirne, tais estudos críticos tornam-se possíveis a partir do momento em que as histórias em quadrinhos são situadas como práticas significantes e assumem a prática ideológica na sua materialidade temático-gráfico-estrutural ¹⁹. Assim, os quadrinhos em diversos níveis, desde os aparentemente inocentes aos politicamente críticos, carregam em sua estrutura e conteúdo discursos ideológicos. O imperialismo estadunidense disseminado pelos personagens dos quadrinhos Disney ²⁰ consistem em um dos exemplos.

No Brasil, a necessidade de realização de uma leitura crítica das histórias em quadrinhos remonta às particularidades conjunturais do desenvolvimento deste meio. A ampla importação de personagens e enredos no

¹⁹ O conceito de ideologia sustentado por Cirne deriva da leitura de Althusser, que situa os meios de comunicação como aparelhos ideológicos do Estado. Neste caso, Cirne classifica os quadrinhos como “aparelhos ideológicos de Estado culturais” (CIRNE, 1982, p.19).

²⁰ Ariel Dorfman e Armand Mattelart realizaram na década de 1970 uma análise sobre os discursos ideológicos e políticos contidos nos quadrinhos do Pato Donald. Cf: DORFMAN, Ariel. MATTELART, Armand. Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

início da disseminação das HQ em nosso país em detrimento da escassez de temas e figuras que representassem as particularidades brasileiras é colocada como um dos pontos que refletem a importância de se analisar criticamente os quadrinhos. Sônia Bibe-Luyten (1984a, p.08-09) acrescenta como fatores que igualmente justificam a leitura crítica dos quadrinhos a precisão de atribuir às HQ sua devida importância enquanto forma de expressão artística e meio de comunicação, e também o emprego da linguagem quadrinizada na disseminação de ideias, sejam elas de caráter publicitário, ideológico, institucional, pedagógico ou como canal para a formação da consciência crítica. A pesquisadora em sua obra *Histórias em quadrinhos: leitura crítica* enfatiza a importância de se realizar uma condução de leitura das HQ que possibilite a avaliação do universo apresentado por esta linguagem.

A partir do momento em que desenvolvermos na criança (através dos pais e dos professores) esta percepção crítica, ela própria buscará novas alternativas e será o elemento do futuro que requisitará e conquistará novos espaços dentro da cultura brasileira (BIBE LUYTEN, 1984a, p.08) .

David Buckingham expõe que muitas práticas mídiaeducativas possuem o objetivo de desenvolver a consciência crítica dos alunos frente aos conteúdos midiáticos, sobretudo nas experiências que datam das décadas de 1970 e 1980. No entanto, o pesquisador alerta que os professores tendem a atribuir aos alunos a condição de massa passiva cujo criticismo só é alcançado na ME, consagrada como um processo de conversão. Para Buckingham, a leitura crítica realizada em muitas práxis de mídiaeducação por ele analisadas possuem limitações, como o reforço da discriminação aos formatos e linguagens populares dos meios de comunicação. O autor sustenta que o intuito deste viés na ME deva ser “encorajar os estudantes a reconhecerem a complexidade e a diversidade de suas preferências nas mídias; e identificar as bases sociais de todo julgamento de gosto e de valores, incluindo o seu próprio” (BUCKINGHAM, 2004, p.110) ²¹. Este foi o caminho mídiaeducativo adotado para a realização da leitura crítica das HQ com os alunos.

²¹ Tradução livre da autora de “[...] it should encourage students to acknowledge the complexity and diversity of their pleasures in the media; and to recognize the social basis of *all* such judgements of taste and value, including their own”.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Após situarmos nosso trabalho no campo teórico da mídiaeducação, o presente capítulo tratará da apresentação do caminho metodológico aqui percorrido para a realização das oficinas midiáticas. Para tanto faremos a descrição da metodologia *na* pesquisa, termo apresentado por Maria Immacolata Vassallo de Lopes como a indicação dos métodos empregados na investigação científica (LOPES, 2003, p.93). Por método entendemos “um conjunto de decisões e opções particulares que são feitas ao longo de um processo de investigação” (LOPES, 2003, p.94). Ao contrário das prerrogativas de neutralidade científica, assumimos que sua escolha não está isenta dos valores, ideologias e visão de mundo do pesquisador sobre o fazer científico que já foram devidamente problematizados na introdução deste trabalho.

Cicília Peruzzo sustenta que a questão da neutralidade científica é uma visão a ser superada e corrobora sua posição por meio do pensamento de Paulo Freire para quem “a neutralidade proclamada é sempre uma escolha escondida, à medida em que os temas, sendo históricos, envolvem orientações valorativas dos homens na sua experiência existencial” (FREIRE *apud* PERUZZO, 2009, p.129).

A descrição dos métodos e técnicas utilizados na pesquisa será realizada tendo como base a apresentação das diferentes etapas que compreenderam a implementação e a criação das oficinas de mídiaeducação na linguagem das histórias em quadrinhos realizada na Escola municipal Olavo Soares Barros, e as conseqüentes opções metodológicas neste universo, que se configuram respectivamente como: a sondagem inicial, a caracterização dos sujeitos e contextos da pesquisa, a criação da metodologia das oficinas e a estrutura das aulas.

3.1 TÉCNICAS EMPREGADAS NA SONDAGEM INICIAL

À criação e desenvolvimento das oficinas, antecederam-se as fases de sondagem inicial da relação entre alunos de uma sala de 4ª série e as histórias em quadrinhos. Tal procedimento serviu de base para a construção dos temas a serem estudados, para traçar o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como a apresentação da proposta das oficinas a todos os alunos da turma para que

pudessem inscrever-se. Neste intuito, foram articuladas duas técnicas complementares de coleta de dados direta e indireta que consistem na observação participante e nas entrevistas, respectivamente, e que também se configuram como recursos empregados em outros momentos da pesquisa.

A observação participante deriva dos estudos etnográficos e é definida como um processo sistemático, que ocorre de forma regular, formal e repetida, “com a intenção de responder a alguma questão teórica sobre a natureza do comportamento ou da organização social” (ANGROSINO, 2009, p.74). Gold apresenta uma tipologia do papel do pesquisador durante a sua observação: o observador invisível, quando o etnógrafo separa-se o máximo possível do seu cenário de estudo; o observador [como] participante, quando o pesquisador realiza suas observações durante um breve período de forma a estabelecer contextos para outros tipos de pesquisa. Há também o participante [como] observador, quando o pesquisador está igualmente integrado à vida do grupo e mais envolvido com as pessoas, torna-se um amigo e um pesquisador neutro; e, por fim, o participante totalmente envolvido, quando o pesquisador está totalmente integrado ao grupo e torna-se um nativo (GOLD *apud* ANGROSINO, 2009). Os três últimos tipos de papel do pesquisador na observação, o observador como participante, o participante como observador e o pesquisador totalmente envolvido, definem a observação participante, na qual existe sua inserção no grupo pesquisado. A esse respeito, Peruzzo afirma que

Ele acompanha, vive (com maior ou menor intensidade) a situação concreta que abriga o objeto de sua investigação. Porém, o investigador não “se confunde”, ou não se deixa passar por membro do grupo. Seu papel é de observador. Exceto em situação extrema em que, por opção metodológica, decide fazer-se passar por membro do grupo, acreditando ser esta a melhor forma de poder captar as reais condições e os sentimentos dos investigados (PERUZZO, 2003, p.134).

Michael Angrosino alerta para a importância de não caracterizar a observação participante como um método, mas sim como uma postura tomada pelo pesquisador para coletar seus dados. Segundo o autor,

Os pesquisadores podem usar, naturalmente, outras técnicas de coleta de dados (levantamentos estatísticos, pesquisa em arquivo, entrevista) ao mesmo tempo em que são participantes da comunidade em estudo; mas supõe-se que, mesmo enquanto fazem essas outras coisas, eles continuam sendo observadores cuidadosos das pessoas e dos eventos ao seu redor (ANGROSINO, 2009, p.77).

Em nosso caso, a observação participante na sondagem inicial ocorreu no papel do observador como participante, uma vez que as observações realizadas na sala de aula da 4ªC aconteceram em um período de tempo pré-determinado, entre os meses de março e maio de 2011, em um total de nove encontros. Optou-se por observar as aulas de língua portuguesa, história e geografia, uma vez que se pressupõe um maior emprego deste meio de comunicação enquanto recurso didático na área de humanas. A observação também abrangeu os momentos de interação dos alunos com os gibis, os projetos a Hora da Leitura e a Hora do Conto, bem como as visitas à biblioteca nos recreios. A coleta de dados na sondagem inicial foi realizada principalmente por meio de anotações em um diário de campo que foram transpostas para os anexos.

Assim como a observação participante, as entrevistas serviram de instrumento de investigação para identificar a relação entre os alunos da 4ªC e as histórias em quadrinhos. Segundo Jorge Duarte, “o uso de entrevistas permite identificar as diferentes maneiras de perceber e descrever os fenômenos” (DUARTE, 2009, p.63). Dentre as opções de entrevistas elencadas pelo autor – fechada, semi aberta e aberta – utilizamos a primeira em razão dos objetivos pretendidos na coleta de dados durante a sondagem inicial. As entrevistas fechadas são baseadas em questionários contendo perguntas iguais para todos os entrevistados, a fim de que seja possível a comparação entre as respostas do universo pesquisado. Duarte salienta que “o questionário estruturado, muitas vezes, é utilizado para dar subsídio inicial ou aprofundar resultados obtidos em entrevistas em profundidade” (DUARTE, 2009, p.67) sendo aquela a perspectiva que orientou seu emprego nesse momento da pesquisa.

Em suma, o emprego complementar dos métodos e instrumentos de pesquisa, bem como seus consequentes pressupostos, serviram de subsídio e permitiram a articulação da proposta das oficinas de histórias em quadrinhos enquanto práxis midiaeducativa que objetivou a formação de receptores críticos e criativos deste meio de comunicação, conforme pode ser vislumbrado na figura abaixo.

Figura 2 - Diagrama da relação entre métodos e técnicas para a construção metodológica das oficinas de HQ



Fonte: autora

3.2 SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA

Apresentado o processo de sondagem inicial que serviu como base para identificar a relação entre os alunos da 4ªC e as histórias em quadrinhos, passemos agora para a apresentação das características e especificidades dos sujeitos participantes da pesquisa e também de seu contexto social. A escolha por realizarmos a pesquisa na escola municipal Olavo Soares Barros, em Cambé, advém de um histórico de trabalhos de mídiameducação com diferentes alunos já realizados no local desde o ano de 2008, o que possibilitou a abertura e apoio necessários por parte da direção e da Secretaria Municipal de Educação para concretizarmos este projeto.

Sob orientação da professora Drª. Luzia Yamashita Deliberador realizei juntamente com uma colega do curso de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária da Universidade Estadual de Londrina oficinas de rádio junto

aos alunos das 3ª e 4ª séries. Em 2010, já como estudante do mestrado, retornei à escola para dar oficinas de histórias em quadrinhos para estudantes da 4ª série, iniciativa que foi retomada em 2011 e é aqui apresentada. Em todos esses trabalhos houve a contribuição da escola, tanto na forma material – realização de cópias do material utilizado nas oficinas, cessão de materiais escolares e equipamentos eletrônicos – quanto em seu interesse.

O comprometimento dos educadores da instituição é um aspecto primordial para o sucesso de iniciativas como a que aqui apresentamos e, sob a direção da professora Lindomara Teodoro, a Escola municipal Olavo Soares Barros é um local no qual propostas de oficinas com os alunos e professores encontram um terreno fértil para o seu desenvolvimento. A mesma postura foi mantida pelo corpo administrativo e pelo docente durante a ausência da diretora em parte do tempo no qual decorreram as oficinas.

3.2.1 Sujeitos da Pesquisa

Ao fim do período de observação, conversei com os alunos sobre como seriam as oficinas de histórias em quadrinhos e pedi para que os interessados preenchessem uma lista e marcassem os dias que poderiam participar. Como já havia outros projetos em andamento na escola - reforço escolar e aulas de xadrez -, para as oficinas de HQ foram disponibilizadas as terças e sextas feiras à tarde. Para que a maioria dos alunos pudesse comparecer, expliquei que, caso houvesse incompatibilidade de horário, seria permitida a presença em apenas um dos dias. Dentre os 28 alunos presentes no dia da apresentação da proposta, 21 disseram que gostariam de participar. No entanto, apenas 11 entregaram a autorização preenchida pelos pais.

Cabe ressaltar que no fim do mês de fevereiro de 2011 foi realizada uma reunião geral de pais e professores na escola municipal Olavo Soares Barros para tratar do início do ano letivo. Como sabia do meu interesse em conversar com os pais dos alunos da 4ªC, a diretora da instituição sugeriu que eu acompanhasse a reunião e no final conversasse com os responsáveis. Ao apresentar a proposta de realização das oficinas aos que estavam presentes na ocasião, cerca de dez pais e mães, as respostas foram bastante positivas. Porém, ao justificarem o porquê não poderiam participar das oficinas, alguns alunos alegaram que já realizam outras

atividades no horário ou que seus pais não permitiram que eles retornassem à escola sozinhos no período de contra-turno escolar.

Dos 11 alunos que entregaram a autorização, dois não participaram das oficinas, sendo que um deles esteve presente em apenas uma, já no final do processo. Dentre os demais, seis participaram com assiduidade e produziram as histórias em quadrinhos do projeto. As outras três crianças apareciam esporadicamente. No entanto, entende-se que os sujeitos que participaram da pesquisa consistem nas nove crianças que frequentaram as oficinas e não somente aquelas que produziram os quadrinhos, uma vez que a criação das HQ se configura apenas como uma das etapas do processo de mediação, que abrange igualmente as questões de linguagem, produção de sentido e leitura crítica das histórias em quadrinhos.

Inicialmente, apenas três crianças iriam participar de ambos os dias de oficinas enquanto que o restante viria em dias alternados. Porém, logo na segunda oficina, mais três participantes alegaram que gostariam de realizar as oficinas nos dois dias e assim foi formado um grupo de seis crianças cuja presença seria as terças e sextas feiras e as outras três que se juntariam a eles apenas às sextas-feiras. O grupo total era formado por cinco meninos e quatro meninas, com idades variando entre 09 e 11 anos. Todos habitam a região atendida pela escola, o Jardim José Fávoro e o Jardim Ana Rosa, ambos na região periférica de Cambé, morando com seus pais e irmãos.

3.2.2 O contexto da Pesquisa

A escola municipal Olavo Soares Barros, localizada no Jardim José Fávoro, foi instituída pelo decreto municipal nº 249/2003 de 28 de agosto de 2003 e sua construção foi fruto da reivindicação da comunidade local. Seu funcionamento no período matutino e vespertino são destinados para aulas de 1ª às 4ª série – 1º ao 5º ano – do Ensino Fundamental, e o noturno à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola atendeu no ano de 2011 um total de 480 alunos, conforme o quadro demonstrativo abaixo (quadro 01), oriundos do próprio bairro e dos adjacentes como Jardim Ana Rosa I, II, III, IV, e ainda de propriedades rurais vizinhas.

Tabela 1 - Relação do número de alunos matriculados na Escola municipal Olavo Soares Barros nos

períodos matutino, vespertino e noturno

PERÍODO	NÚMERO DE ALUNOS
MATUTINO	218
VESPERTINO	239
NOTURNO	33

Fonte: autora

Segundo dados cedidos pela Secretaria Municipal de Planejamento (SEPLAN) em 2010, a comunidade do Jardim José Favaro é composta por 338 habitantes. Trata-se de uma região em pleno desenvolvimento, apresentando famílias numerosas e em muitas vezes em estado vulnerabilidade social. De acordo com uma pesquisa realizada pela escola quanto aos vínculos empregatícios, a maioria dos moradores trabalha no comércio de Cambé e de Londrina, nas indústrias localizadas nas proximidades do bairro, ou ainda atuam como lavradores ou em atividades informais. As profissões de grande parte das mulheres são costureira, auxiliar de cozinha e de produção, auxiliar administrativo, secretária do lar, artesã, zeladoras, garçonete.

A mesma pesquisa afirma que a maioria dos alunos, quando não está na escola, fica sob os cuidados dos avós, vizinhos ou até mesmo sozinhos enquanto os pais trabalham. Alguns deles frequentam projetos educativos oferecidos na região, como o Projeto Ação Educativa e o Projeto Atitude. O grau de escolaridade das famílias do bairro é variado, pois a partir do momento que a Escola municipal Olavo Soares Barros passou a ofertar a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) muitos pais buscaram a escolarização e concluíram o ensino fundamental e alguns até o ensino médio.

A região do Parque Residencial Ana Rosa, composta pelos bairros Jardim Ana Rosa I, II, III e IV, são micro regiões diversificadas e apresentam locais mais pobres, com casas feitas de madeira, sem portões ou janelas, e outros espaços com moradias de alvenaria mais bem estruturadas. Segundo dados da SEPLAN de 2010, o perfil socioeconômico dessa comunidade transita da classe baixa à média. Na região habitam cerca de três mil pessoas, sendo que muitos adultos não possuem escolaridade ou estudaram até a quarta série do ensino fundamental e poucos concluíram o ensino médio e superior.

A ocupação de boa parte dos moradores enquadra-se na sociedade como mão-de-obra não qualificada, trabalhando como operários de indústrias,

prestação de serviços e construção civil. A Secretaria Municipal de Planejamento reconhece que no Parque Residencial Ana Rosa existem problemas de infraestrutura, tais como: moradias em precárias condições, falta de segurança pública adequada, atendimento médico insuficiente e poucas opções de lazer. Atualmente foram lançados vários projetos municipais neste sentido, mas as vagas são insuficientes para atender a todos os adolescentes.

A história da região não se difere da história da cidade de Cambé; a maioria dos habitantes saiu da zona rural em busca de melhores oportunidades de emprego. Antigamente, o Ana Rosa era uma grande fazenda de propriedade da família *Raminelli*. Com a expansão urbana, parte da fazenda foi loteada e o bairro começou a se formar, ainda com ruas de terra e sem saneamento básico. A busca pela melhoria do local teve como grande porta-voz Olavo Soares Barros que devido a sua importância para o bairro tornou-se patrono da escola.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS DA PESQUISA E AS HQ

A etapa inicial da pesquisa realizada em campo consistiu na sondagem inicial dos potenciais sujeitos participantes das oficinas cujo intuito foi identificar sua relação com as histórias em quadrinhos e assim captar elementos que pudessem contribuir para o planejamento e realização do projeto midiaeducativo em quadrinhos. As técnicas empregadas nesta fase da pesquisa consistem nas entrevistas fechadas e na observação participante. Posteriormente, foram realizadas também entrevistas semi-abertas com a professora de português, história e geografia, bem como com a bibliotecária a fim de esgotar alguns questionamentos que se encontravam latentes sobre o uso de quadrinhos na escola, e que não puderam ser supridos apenas com a observação em sala de aula. Trata-se, portanto, de um espaço destinado às impressões sobre a interação entre alunos e HQ, que se configura por ser, sobretudo, descritivo e que puderam comprovar ou refutar algumas hipóteses iniciais.

A primeira hipótese lançada sobre a relação entre os alunos e os quadrinhos está baseada em observações e práticas anteriores à pesquisa, que nos permitiram questionar que o seu consumo acontece primordialmente no espaço escolar – Hora da Leitura, emprego em sala de aula enquanto recurso didático e biblioteca. Também levantou-se a suposição de que a referência de histórias em

quadrinhos para os alunos centra-se nas criações de Maurício de Sousa, uma vez que suas obras possuem uma grande penetrabilidade do universo infanto-juvenil de quadrinhos brasileiros. Já sobre como este meio é utilizado na escola, tem-se como hipótese o seu emprego apenas como recurso didático, no que se configura o contexto metodológico da mídiaeducação.

3.3.1 Olhares da Observadora sobre os Alunos e a sua Relação com as Histórias em Quadrinhos

No início do ano letivo de 2011 estive na escola municipal Olavo Soares Barros para uma conversa com a diretora, na qual apresentei a minha proposta de trabalho: acompanhar uma turma de 4ª série para observar e identificar a sua relação com os quadrinhos e, com base nos dados colhidos, montar e realizar oficinas em contraturno que visassem a formação crítica e criativa das crianças em torno do universo das HQ.

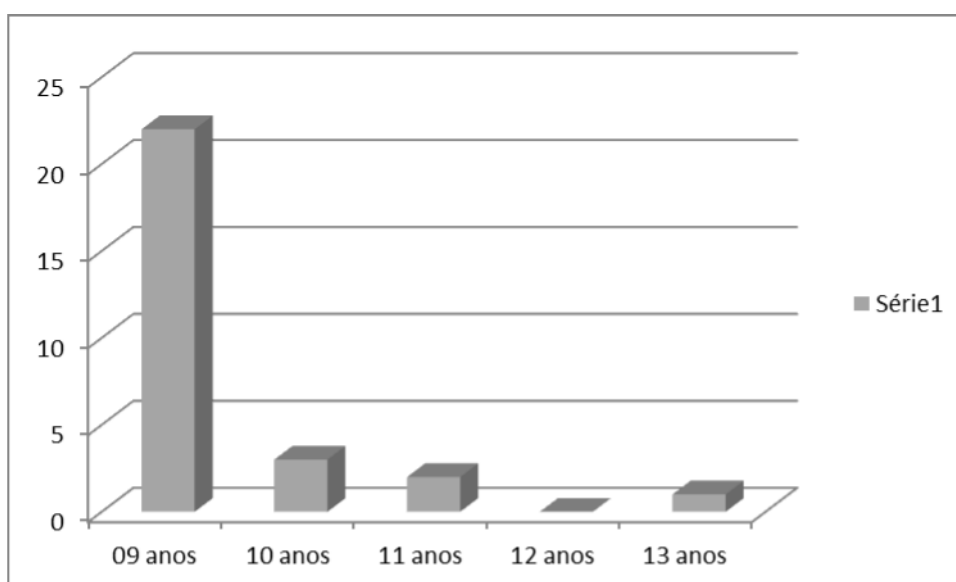
Devido às experiências já realizadas anteriormente na escola, a direção aceitou prontamente a pesquisa e me indicou os alunos da 4ªC para serem os sujeitos participantes. Em 2011, houve uma readequação estrutural nas turmas de 4ª séries que passaram a ter duas professoras, uma para as disciplinas de ciência, matemática e projetos especiais e outra para português, história e geografia. Por conta desta mudança, as salas foram reduzidas de cinco para quatro turmas. Segundo a diretora, havia uma nova professora de português, história e geografia que parecia ser bastante aberta para o desenvolvimento de projetos em suas disciplinas e dentre as turmas que eram de sua competência, a 4ªC se mostrava como ideal, por abranger tanto alunos com dificuldade de aprendizagem e comportamento, quanto aqueles com perfil mais participativo e comprometido.

Primeiramente fui apresentada à professora de português, história e geografia da 4ª série C, que prontamente concordou com a minha presença em sala de aula. Apresentei-lhe os objetivos da minha observação, a relação entre os alunos e as histórias em quadrinhos e o uso do meio de comunicação no espaço escolar e frisei que não se tratava de apontar erros ou condutas que poderiam ser equivocadas em seu papel de professora, uma vez que o objetivo do trabalho seria identificar quais são os hábitos de consumo de HQ pelas crianças e, como a hipótese levantada pressupõe que a maioria dos alunos não possui gibis em casa, a

escola se torna, portanto, o *locus* de interação com este universo midiático. A conversa se estendeu também à professora de matemática, ciências e projetos especiais, que aceitou igualmente a minha permanência em classe, porém explicou que suas aulas não poderiam contribuir com a pesquisa, pois ela dificilmente trabalhava com HQ.

A turma da 4ª C é composta por 29 alunos, majoritariamente do sexo masculino – cerca de 2/3 da classe – e estão compreendidos na faixa etária dos 9 aos 13 anos, conforme os dados apresentados no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Relação da idade dos alunos da 4ªC da Escola municipal Olavo Soares Barros em março de 2011



Fonte: autora

No primeiro dia de observação fui apresentada à turma pela professora Maria Ângela e expliquei-lhes o motivo pelo qual estaria presente naquela turma em algumas de suas aulas. Perguntei aos alunos se eles se interessavam por histórias em quadrinhos e se participariam de uma oficina sobre o tema e todos responderam que sim. A professora me dirigiu a uma carteira no fundo da sala, na qual poderia ter uma visão abrangente de todos os alunos e seguiu sua aula. Nos primeiros dias de observação os alunos permaneceram me olhando com curiosidade, mas com o passar do tempo foram se acostumando com a minha presença e, segundo a professora, perguntavam sobre mim quando eu não ia à escola em algum dia. Por outro lado, senti em inúmeras situações que a professora, apesar de toda a abertura dada, não se sentia totalmente à vontade com a minha

presença. Ao contrário, sempre buscava justificar suas atitudes e se desculpava pelo comportamento de seus alunos. Uma de suas queixas era a correria por ter que cumprir seus conteúdos didáticos.

Das nove aulas observadas, apenas em duas as histórias em quadrinhos se fizeram presentes materialmente. O primeiro caso ocorreu no dia 04 de abril de 2011, quando a professora levou uma tira extraída da revista *Recreio* para uma atividade de revisão do emprego das letras s e z. Assim que a receberam, os alunos se mostraram interessados: a leram em voz alta e também perguntaram à professora se poderiam colori-la. O segundo momento aconteceu na Hora da Leitura do dia 15 de abril de 2011, quando os alunos receberam histórias em quadrinhos.

A Hora da Leitura é um projeto desenvolvido pela escola semanalmente às sextas-feiras quando são destinados cerca de quinze minutos para a leitura em sala de aula. As professoras escolhem, dentre um material previamente separado pela bibliotecária, exemplares da revista *Ciência Hoje*, livros de contos e histórias em quadrinhos ou são liberados para irem à biblioteca escolher o que desejam ler. Já haviam sido observados outros dois momentos de Hora da Leitura realizados na turma, um com livros de contos e outro com a revista de ciências e foi possível identificar a diferença de comportamento e interesse dos alunos quando estão lendo quadrinhos.

Diferentemente dos outros tipos de leitura, as HQ conseguiam prender mais a atenção da turma, pois a maioria não se levantou para trocar de material e também ficou mais concentrada. Assim que perceberam que leriam gibis, os alunos se mostraram muito animados, sendo que um deles disse “que delícia, hoje vou ler gibi”, enquanto que outros conversavam entre si e apontavam para qual exemplar exposto na lousa iriam pegar. A preferência pelo meio de comunicação pode ser notado no descontentamento de uma aluna em outro momento de Hora da Leitura observada, na qual a professora trouxe para a sala a revista *Ciência Hoje*. A aluna pediu que ela trouxesse gibis na próxima ocasião.

Na Hora da Leitura com os gibis foi possível identificar a preferência dos alunos pelas revistas da *Turma da Mônica*, uma vez que entre as opções apresentadas – personagens da Disney, da *Turma da Mônica* e dos super-heróis da Marvel – as produções de Maurício de Sousa foram as primeiras a serem pegadas pela turma e não restou nenhuma na lousa.

Outros momentos observados também permitiriam a identificação do consumo de quadrinhos pelos estudantes, que ocorreram na biblioteca durante o intervalo e também em uma Hora da Leitura de livre escolha. Quando as crianças ocupam este espaço foi possível notar que as histórias em quadrinhos disputam a sua atenção com livros cujas ilustrações diferenciadas e interativas despertam o interesse da turma em geral. Como tais obras não podem ser retiradas da biblioteca e também não são disponibilizadas para a Hora da Leitura, elas acabam sendo muitas vezes o foco dos alunos quando visitam o local, que se reúnem em grupos de amigos e mostram entre si as possibilidades de interação e diversão com esses livros.

A observação da Hora da Leitura na biblioteca no dia 06 de maio foi uma experiência totalmente diferenciada da vivenciada em sala de aula, pois os alunos puderam escolher o que gostariam de ler e realizar comentários com seus colegas, o que não ocorre nas classes uma vez que o silêncio deve ser mantido. Assim que a bibliotecária os levou para a biblioteca, eles entraram correndo e ficaram andando pelas prateleiras escolhendo os livros. A maioria se dirigiu para os livros *pop-ups*. Eles se sentaram nas mesas e nos *puffes* e leram com os colegas, comentando sobre as figuras. Um grupo pegou uma coleção de atlas, que continha uma série de imagens interessantes. Em uma mesa separada, algumas meninas liam histórias em quadrinhos individualmente. Outra mesa se dividiu entre livros de contos e HQ e alguns meninos também pegaram quadrinhos para lerem em conjunto. No total, cerca de 10 alunos leram gibi nessa Hora da Leitura.

Durante o tempo em que permaneceram no local, alguns alunos vinham mostrar a mim e à Edna, bibliotecária, o que eles estavam lendo. Pude também conversar com a bibliotecária sobre os hábitos de leitura da turma. Segundo ela, os alunos adoram o livro *Piratas* e todos os *pop-ups*. As meninas gostam de livros que falem de comportamento (melhores amigas, amigos virtuais) e os meninos dão preferência aos de carros e motos. Ela comentou que eles também se interessam pelos atlas, pois eles contêm muitas imagens bonitas. No entanto, a biblioteca não é respeitada por eles enquanto espaço para fazer silêncio. Edna percebeu que algumas professoras não valorizam esse trabalho de leitura na biblioteca e em sala, pois estão muito mais interessadas e preocupadas em passar o conteúdo programático.

As observações também se estenderam para as atividades realizadas pela turma durante o recreio, no qual se constatou que as meninas ficam conversando, andando pelo pátio, pulam corda e conversam com suas colegas. Por sua vez, os meninos aparentam brincar mais do que elas: jogam figurinhas, correm e brincam entre si. Alguns meninos se dirigem às meninas para fazer brincadeiras e elas correm atrás deles.

No dia 14 de abril, fui à escola com o intuito de observar o funcionamento da biblioteca durante o recreio. No entanto, ela estava fechada e alguns alunos que haviam entrado sem a autorização das professoras, que vigiam o intervalo, tiveram que sair. Comentei o episódio com a bibliotecária e a partir de então o espaço ficou aberto nos recreios para uso das crianças. Em observações anteriores feitas no local, percebi que novamente os alunos se juntam em grupos para ler e mostrar entre os colegas o que acham interessante nos livros e a procura se direciona para as obras em *pop-ups*, de adivinhações, atlas e gibis.

No decorrer da observação na 4^aC, notamos que as histórias em quadrinhos foram utilizadas materialmente em duas situações, porém em apenas uma estava relacionada ao conteúdo das aulas, no caso, de português. Suas formas de emprego em sala de aula foram posteriormente apresentadas pela professora Maria Ângela de Salvi, que leciona as disciplinas de português, história e geografia. A docente explicou que gosta muito de quadrinhos e trabalha este meio de comunicação em sala de aula, uma vez que entende que ele traz elementos que podem auxiliar no ensino de determinados conteúdos escolares.

Para a professora, os quadrinhos conseguem proporcionar uma relação entre uma situação concreta encontrada em suas histórias, como a questão do respeito, que ela pode abordar nas aulas de valores, por exemplo. Outras formas de emprego são nas aulas de português, conforme observamos, nas quais os quadrinhos também servem de mote e exemplo para explicar regras gramaticais e de construção textual, como o uso do discurso direto. Maria Ângela contou que utilizou o personagem Chico Bento para apresentar a dicotomia entre o campo e a cidade, porém o fez não com histórias em quadrinhos, mas sim com desenhos animados. Esta prática se repetiu com uma série de animações da Mônica, a partir da qual ela trabalhou a relação entre meninos e meninas. Nessas situações, a professora explicou que procura instigar as crianças a realizarem suas interpretações das histórias. Baseada nessas interpretações, ela lança alguns

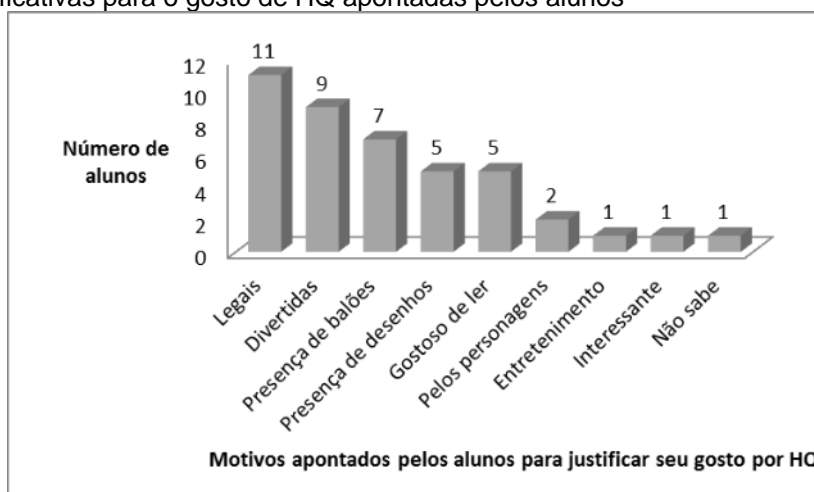
comentários e pede para que os alunos se posicionem de forma crítica quanto ao conteúdo, cujo tipo de abordagem se estende para outros meios de comunicação.

Ainda que o material didático utilizado para as aulas de português contenha um tópico sobre o gênero das histórias em quadrinhos, Maria Ângela disse que ainda não o abordou e também não sabe se irá fazê-lo, pois sua programação de aulas deve seguir um conteúdo pré-estabelecido que não necessariamente abrange tudo o que está contido no livro. Quanto aos aspectos da linguagem dos quadrinhos, ela explicou que trabalha alguns tipos de balão, porém afirma que não possui um conhecimento específico sobre a linguagem dos quadrinhos para utilizá-la em sala de aula.

3.2.1 Os Olhares das Crianças sobre as Histórias em Quadrinhos

Com a finalidade de identificar a relação entre as histórias em quadrinhos e os alunos da 4ªC que participaram das oficinas foi realizada uma entrevista fechada que serviu de orientação para a construção das atividades ainda na fase de sondagem inicial, no mês de abril de 2011. O questionário foi aplicado a todos os alunos da sala e as entrevistas ocorreram individualmente no pátio da escola, para que todos pudessem sentir-se mais à vontade e também para não haver interferência das opiniões de colegas em suas respostas. O questionário continha 18 questões entre abertas e fechadas que abrangeram tanto os hábitos de consumo de HQ, as preferências por personagens e enredos, quanto o entendimento que eles possuíam do meio de comunicação.

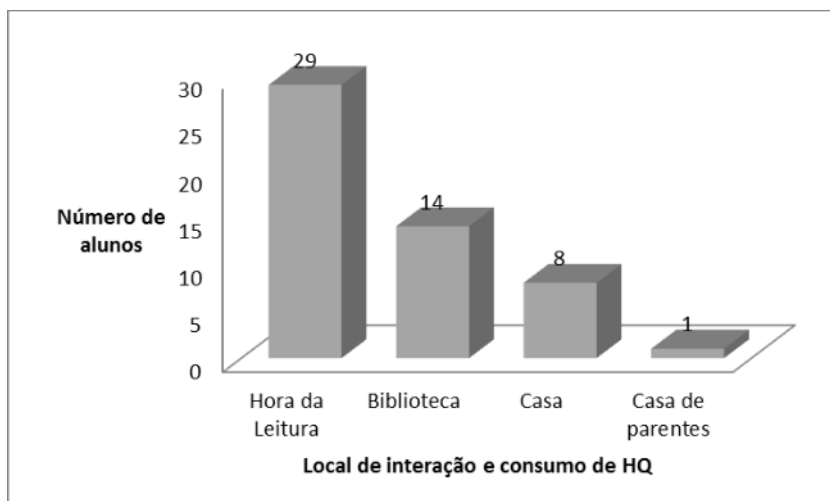
Dentre os 29 alunos entrevistados, apenas um alegou não gostar de histórias em quadrinhos por preferir textos corridos aos balões. O motivo preponderante que justifica o gosto dessas crianças pelas HQ é o fato de elas “serem legais” seguido por “serem divertidas”, “pela presença de balões e de desenhos”, “por ser gostoso de ler” e “pelos personagens”, conforme os dados apresentados no gráfico 02. Pode-se entender que as histórias em quadrinhos são percebidas pelos alunos como uma forma de lazer, cujo gosto pela leitura está relacionado aos elementos que garantem a comicidade e o humor dos enredos. Renata, 09 anos, explicou que é divertido ler histórias em quadrinhos porque tem trapalhadas.

Gráfico 2 -Justificativas para o gosto de HQ apontadas pelos alunos

Fonte: autora

Apesar da aceitação e do interesse manifestado pela quase totalidade de crianças entrevistadas sobre os quadrinhos, apenas oito delas possuem gibis em casa, sendo que a quantidade varia entre duas e oito revistas. Assim, a escola se coloca como espaço onde todos os alunos interagem com as HQ, tanto na Hora da Leitura quanto na biblioteca, e os outros locais apontados são a própria casa ou a residência de parentes, cuja proporção observada no gráfico abaixo corrobora nossa hipótese inicial de que a escola é o principal *lôcus* de interação e consumo de histórias em quadrinhos para os alunos. Uma das dificuldades que os alunos apontaram em não possuírem gibis em casa foi o alto preço e também a falta de banca de jornal na região, sendo necessário o deslocamento até o centro da cidade para adquiri-las.

Gráfico 3 - Locais de interação e consumo de HQ citados pelos alunos

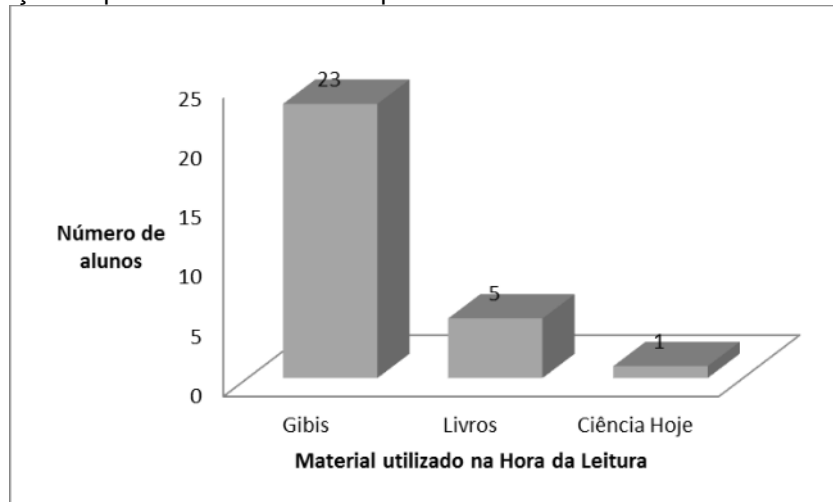


Fonte: autora

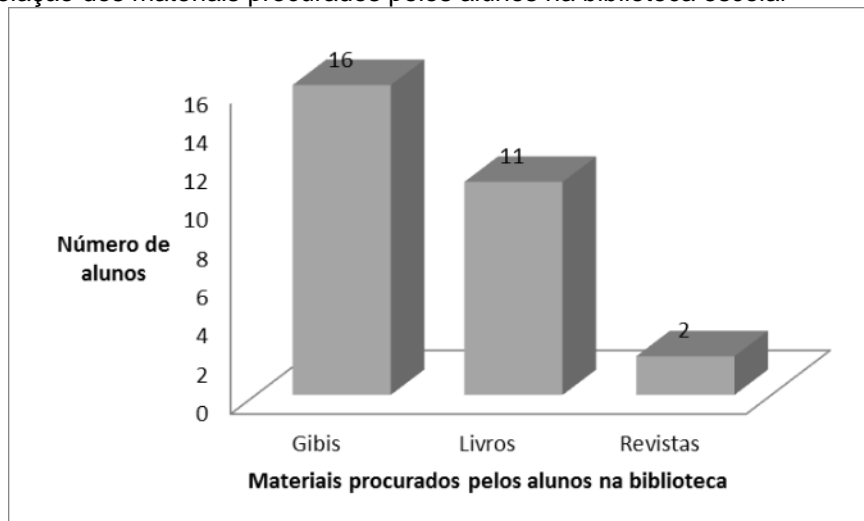
A maior parte dos alunos, 14, respondeu que sua frequência semanal de leitura de quadrinhos é de um dia, sete colocaram que lêem HQ dois dias na semana e outras cinco crianças disseram que possuem o hábito de ler gibi três dias semanais, enquanto que dois o fazem durante quatro dias na semana e um aluno respondeu que lê gibi todos os dias. As crianças que leem histórias em quadrinhos fora da escola usualmente o fazem quando já não podem mais brincar na rua ou quando já terminaram os serviços de casa e ajudaram seus pais.

A leitura de quadrinhos é uma atividade realizada individualmente para 21 crianças, o que se justifica pela maior parte delas ler quadrinhos durante a Hora da Leitura. Cinco alunos também a fazem na companhia de amigos e outros cinco na de parentes. Apesar do caráter individualizado da leitura de HQ, 17 alunos responderam que costumam comentar com outras pessoas o que leram. Este dado sugere que as histórias em quadrinhos possam se constituir como um elemento de sociabilidade entre eles.

Quando questionados sobre sua preferência na Hora da Leitura e na biblioteca escolar, a maior parte dos alunos entrevistados respondeu que eram os gibis. No primeiro caso (gráfico 04), a predileção pelas histórias em quadrinhos foi revelada por cerca de 79% das crianças em detrimento às outras opções levadas em sala de aula pela professora. De acordo com os dados do gráfico 05, este percentual diminuiu para cerca de 55% do total de alunos que primam pelas HQ em suas visitas à biblioteca, devido à ampla opção de livros diferenciados que não são disponibilizados para a Hora da Leitura e que atraem mais de 37% dos alunos.

Gráfico 4 - Relação da preferência dos alunos pelos materiais ofertados na Hora da Leitura

Fonte: autora

Gráfico 5 - Relação dos materiais procurados pelos alunos na biblioteca escolar

Fonte: autora

Uma das perguntas referentes à identificação dos hábitos de consumo de HQ pedia que os alunos classificassem de 1 a 9 as atividades que mais gostavam de realizar. As opções dadas foram: brincar, ver televisão, ouvir música, usar a internet, ler gibi, jogar videogame, ler livro, ir ao cinema e estudar. As análises desses dados foram realizadas levando em conta a questão de gênero – masculino e feminino – uma vez que esta variável poderia condicionar o resultado final. A atividade favorita das meninas é usar a internet, seguida por brincar, ler gibis e estudar. A preferência dos meninos é pelo videogame, usar a internet, estudar e empatados estão brincar, ler gibi, ouvir música e ver televisão. Ir ao cinema foi a

atividade de lazer menos citada, uma vez que a maior parte dos alunos nunca esteve em uma sala de exibição de filmes.

Tabela 2 -Relação das atividades favoritas dos alunos

Gênero	Quantidade de crianças	Atividade favorita
Meninas	04	Usar a internet
	03	Brincar
	02	Ler gibi
	01	Estudar
Meninos	09	Jogar videogame
	03	Usar a internet
	03	Estudar
	01	Brincar
	01	Ler gibi
	01	Ouvir música
	01	Ver TV

Fonte: autora

As respostas sobre as predileções por determinados personagens de HQ também foram analisadas à luz da variável de gênero ²². De acordo com a Teoria das Múltiplas Mediações de Orozco-Gómez, a questão do gênero consiste em uma das fontes de mediação influenciadoras na produção de sentido sobre as mídias. O autor apresenta um debate acerca da natureza do gênero, física ou cultural, e argumenta que,

Apesar do debate sobre a natureza do gênero, não é possível negar a sua função na interação entre a TV e a sua audiência, uma vez que existem evidências sobre algumas diferenças nos modos de recepção e nos resultados da recepção televisiva entre os telespectadores masculinos e femininos ²³ (OROZCO-GÓMEZ, 1993a, p.35).

²² Ainda que a questão do gênero tenha sido abordada no decorrer da pesquisa, sobretudo ao que se refere à produção de sentido dos sujeitos participantes sobre as histórias em quadrinhos, entende-se que a sua contribuição para este trabalho se configure na sua qualificação enquanto fonte de mediação no processo de recepção. Quaisquer outros apontamentos teóricos poderiam extrapolar a proposta da dissertação e, portanto, não foram aprofundados.

²³ Tradução livre da autora para "A pesar del debate sobre la naturaleza del género, no es posible negar su función en la interacción TV-auditorio, ya que hay evidencia sobre algunas diferencias en los modos de recepción y en los resultados de la recepción televisiva entre los teles-auditorios masculinos y femeninos"

Dentre os 16 personagens citados pelos alunos do sexo masculino como seus prediletos, nove compõem o universo de criações de Maurício de Sousa, com destaque para os três mais apontados, Cebolinha, Cascão e Mônica, respectivamente. Os demais se dividem entre personagens da Disney - Mickey e Pato Donald -, super-heróis - X-Men, Batman, Homem Aranha e Super Homem -, além do Menino Maluquinho, criação de Ziraldo.

Da mesma forma, as criações de Maurício de Sousa foram as mais lembradas quando os alunos responderam quais os personagens que menos gostavam nos quadrinhos, seguidos pelos super-heróis de forma geral, dos personagens da Disney, do Menino Maluquinho, da Emília do Sítio do Pica Pau Amarelo e do Smilinguido. Um dos pontos observados é que os super-heróis foram citados por apenas nove meninos como seus personagens favoritos, sendo que especificamente a Mônica foi citada por três deles. Apesar de não ser o mais abordado em ambas as categorizações - personagem predileto ou renegado - o Menino Maluquinho de Ziraldo foi também apontado por um número considerável de alunos.

Tabela 3 - Personagens favoritos e justificativa de predileção dos alunos do sexo masculino

Número de alunos do sexo masculino	Personagem favorito	Motivos
06	Cebolinha	Engraçado
		Gosta de brincar
		Gosta de brigar
		Gosta de irritar a Mônica e a Magali
		Jeito de falar (fala engraçado, atrapalhado com o português)
		Tenta roubar o coelho da Mônica
05	Cascão	Divertido
		Gosta de brincar
		Gosta de brigar
		Gosta de irritar a Mônica e a Magali
		Jeito de falar (viu no desenho animado)
		Tem medo de água
05	Mônica	Bate no Cebolinha/nos meninos
		Dá muita risada com as brincadeiras
		Engraçada
04	<i>Turma da Mônica</i>	Divertido
		Legal
		Tem um monte de histórias
		Não sabe
03	Menino Maluquinho	Bom de ler
		Divertido
		Legal

03	X-Men	Legal
		Tem superpoderes
02	Batman	Tem superpoderes
02	Magali	Gulosa
02	Homem Aranha	Engraçado
		Legal
		Pega os bandidos
		Tem superpoderes
02	Penadinho	É engraçado onde ele mora
		História de fantasma
02	Super Homem	Engraçado
		Legal
		Pega os bandidos
01	Chico Bento	Nada pelado
		Faz o primo passar vergonha
01	Mickey	Legal
01	Pato Donald	Divertido
		Legal
01	Turma do Penadinho	Assustam as pessoas
01	Zé da Roça	Fala engraçado

Fonte: autora

Dois aspectos chamam a atenção para as respostas dadas pelos alunos do sexo masculino em suas predileções com os personagens de HQ. Primeiramente, nas justificativas que não se detêm ao universo do quadrinho, mas também englobam a interação que os alunos possuem com esses personagens nos desenhos animados e filmes, como é o caso dos motivos de relegação de Cascão e Pato Donald. Um segundo ponto observado foi o fato que a comicidade e o humor como elementos que garantem o gosto dos alunos pelas HQ foram percebidos nas explicações dadas pelos meninos sobre as preferências de personagens ou seu desdenho, que mostram que o fato de gostar ou não de um deles está relacionado à impressão de ser um personagem legal e engraçado ou chato e sem graça. Esta questão cômica surge no que eles explicaram serem as situações de trapalhadas, brigas entre personagens e algumas de suas características, como o Cebolinha falar errado, o Cascão ter medo de água, o lugar em que o Penadinho mora ou ainda o fato do Homem Aranha lutar contra o mal.

Tabela 4 - Personagens relegados e justificativa de predileção dos alunos do sexo masculino

Número de alunos do sexo masculino	Personagens relegados	Motivo
03	<i>Turma da Mônica</i>	Acha chato
		Não sabe
02	Cascão	Briga com o Cebolinha
		Não gosta de tomar banho
		Tem a voz grossa (viu no desenho animado)
		Vive no lixo
02	Chico Bento	Chato/ não é tão engraçado
		Intrometido
02	Magali	É muito comilona
		Não é muito engraçada
02	Mickey	Chato/não tem graça
01	Emília (Turma do Sítio)	É muito mandona
01	Homem de Ferro	Não sabe
01	Menino Maluquinho	Não faz nada engraçado
01	Mickey	Não tem graça
01	Mônica	Bate no Cascão e no Cebolinha
01	Pato Donald	Não entende o que ele fala
01	Smilinguido	Não é legal
01	Super Homem	Não é engraçado
01	X-Men	Não é muito chegado
01	Wolverine	Chato

Fonte: autora

Apesar de não terem sido os mais citados como personagens prediletos dos alunos de sexo masculino, a maioria respondeu que gostaria de ser um super-herói.

Tabela 5 - Personagens que os alunos do sexo masculino gostariam de ser e justificativa

Número de alunos do sexo masculino	Personagens que gostariam de ser	Motivo
05	Super heróis (Wolverine, Batman, Homem Aranha, Lanterna Verde)	Possui superpoderes
		Gosta do personagem
04	Cebolinha	Engraçado
		Legal
		Xinga muito a Mônica
		Não sabe
03	Cascão	Engraçado
		Legal
		Brinca com a Mônica
		Foge quando o Cebolinha apanha
		Tem bastante amigos
03	Menino Maluquinho	Diferente (usa uma panela na cabeça)
		Divertido
		Legal
01	Mônica	Bate no Cebolinha e no Cascão
01	Penadinho	Gosta de fantasma
01	Turma do Penadinho	Assusta as pessoas
01	Zé Vampir	Legal
		Vira morcego

Fonte: autora

Com base nas respostas dadas pelas alunas pode-se afirmar que os personagens da *Turma da Mônica* e do Chico Bento aparecem como referência quase que total de suas interações com as HQ, exceto pelo personagem Pato Donald, de Walt Disney, que foi citado como uma criação que não agradava determinada aluna. A justificativa mais colocada pelas meninas para sua preferência por dado personagem encontra-se no fato de suas histórias serem consideradas engraçadas e divertidas por conterem trapalhadas e brincadeiras, e também pelas suas características intrínsecas.

Tabela 6 - Personagens favoritos e justificativa de predileção dos alunos do sexo feminino

Número de alunos do sexo feminino	Personagens favoritos	Motivo
06	Mônica	Bate no Cebolinha
		Encenqueira
		Histórias são as mais legais
		Histórias têm trapalhadas
		Legal
05	Cebolinha	Fala errado
		Histórias têm trapalhadas
		Mexe com a Mônica
03	Magali	Gulosa
		Histórias têm trapalhadas
02	Cascão	Histórias têm trapalhadas
		Não gosta de tomar banho
02	<i>Turma da Mônica</i>	Divertidos
		Legal
		Tem palhaçadas
		Tem brincadeiras
		O jeito do Cebolinha falar
01	Chico Bento	Fala igual gente da roça
01	Sansão	Não sabe

Fonte: autora

Os motivos de renegação de um personagem também se sustentam no seu grau de comicidade, porém surgem as considerações de que tal personagem não possui tanto destaque quanto os outros. Contudo, a maioria das meninas respondeu que não existem personagens de HQ que elas não gostem.

Tabela 7 - Personagens relegados e justificativa de predileção dos alunos do sexo feminino

Número de alunos do sexo feminino	Personagens relegados	Motivo
03	Nenhum	_____
02	Cascão	Chato
		Não sabe
02	Chico Bento	Não o lê sempre
		É chato
02	Magali	Não tem destaque
		Não sabe
01	Anjinho	Não está em muitos gibis
01	Bidu	Não está em muitos gibis
01	Pato Donald	Não é muito divertido

Fonte: autora

Assim como para os meninos, são o que os personagens possuem que justificam sua escolha por ser um deles. No caso das meninas, essas escolhas não se concretizam em superpoderes, mas em qualidades físicas como ser bonita, menina, possuir e poder realizar coisas que elas almejam e gostam, como brincar. A maioria disse que gostaria de ser a Mônica e também foi citado como motivo ela bater nos meninos. Destaca-se a identificação criada por uma aluna com a personagem Magali.

Tabela 8 - personagens que os alunos do sexo feminino gostariam de ser e justificativa

Número de alunos do sexo feminino	Personagem que gostaria de ser	Motivo
08	Mônica	Bonita
		Fofinha
		Bate no Cebolinha e no Cascão
		Brinca
		É menina
		Pelas coisas que possui (vestido vermelho e coelho)
		Por ela poder fazer coisas que a gente não pode, como brincar o dia inteiro e não ter que fazer o serviço de casa
03	Magali	É menina
		Gosta de melancia
		Come muito
		Identifica-se com a personagem
		Brinca

Fonte: autora

Quando questionados sobre qual um possível tema para suas histórias em quadrinhos, a maioria dos meninos abordaria a *Turma da Mônica*, seguido por temas originais, que não se atrelam a nenhuma personagem existente, e os super-heróis. Um dos alunos mencionou que criaria uma HQ sobre o Ronaldinho Gaúcho. Assim como os meninos, as meninas também preferiram criar quadrinhos envolvendo personagens da *Turma da Mônica*.

Duas perguntas do questionário indagaram qual a opinião dos alunos sobre a relação entre educação e as histórias em quadrinhos. A primeira questionou qual seria a função das HQ: educar, divertir ou ambos e a segunda versou sobre o que eles haviam aprendido de mais importante com as histórias em quadrinhos. Para 22 alunos, a função dos quadrinhos é tanto divertir quanto educar, embora para

seis seja apenas divertir e para um apenas educar. A maior parte da turma respondeu que a lição mais importante aprendida com os quadrinhos está relacionada a aspectos de comportamento social, como não mentir. Contudo, o que se mostrou muito interessante, foi o reconhecimento da contribuição dos quadrinhos no desenvolvimento da leitura e da escrita e na ampliação do vocabulário apontados por um total de nove crianças. Descobrir a diferença entre urbano e rural por meio do personagem Chico Bento também foi mencionado por dois alunos. Em entrevista posterior com a professora, ela explicou que para tratar dessa diferenciação utilizou um desenho animado do Chico Bento. Uma das crianças disse que ao ler quadrinhos começou a compreender a forma certa de lê-los.

A última questão feita aos alunos pedia que refletissem sobre quem lê mais histórias em quadrinhos – crianças, adultos ou jovens – e o porquê. Vinte e sete alunos responderam serem as crianças os maiores consumidores de HQ. As causas apontadas variam entre o fato de a criança ter mais tempo para ler, por ainda estar estudando, por não haver gibis para adultos e adolescentes, por serem mais inteligentes e terem mais vontade de aprender e por gostarem mais de ler do que adultos e adolescentes. Presume-se que a baixa escolaridade dos pais e a possibilidade de não haver o hábito de leitura em casa podem ter influenciado a resposta dos alunos.

Em suma, ao que tange a percepção e as preferências dos alunos sobre o universo das histórias em quadrinhos, observou-se que o motivo mais citado para justificar o seu gosto por este tipo de meio de comunicação foi o fato de divertir e ser engraçado. O fator cômico também esteve presentes nos argumentos para explicar o porquê da predileção ou do desprezo por determinados personagens. Ainda sobre a questão dos gostos pelos personagens, notou-se que grande parte dos nomes citados eram criações de Maurício de Sousa.

Da mesma forma, quando indagados sobre quais personagens gostariam de ser e sobre o que escreveriam caso fossem criar uma história em quadrinhos, a maioria das respostas apontou o universo da *Turma da Mônica* e outros personagens criados pelo desenhista brasileiro. Tal fato pode ser explicado pelas características universais que estes personagens possuem. Outros dados apresentados pelos alunos sobre os motivos pelos quais eles gostam de HQ abrangem os elementos estruturais de sua linguagem – junção entre imagem e texto – e de sua estética própria – o uso dos balões para reproduzir as falas,

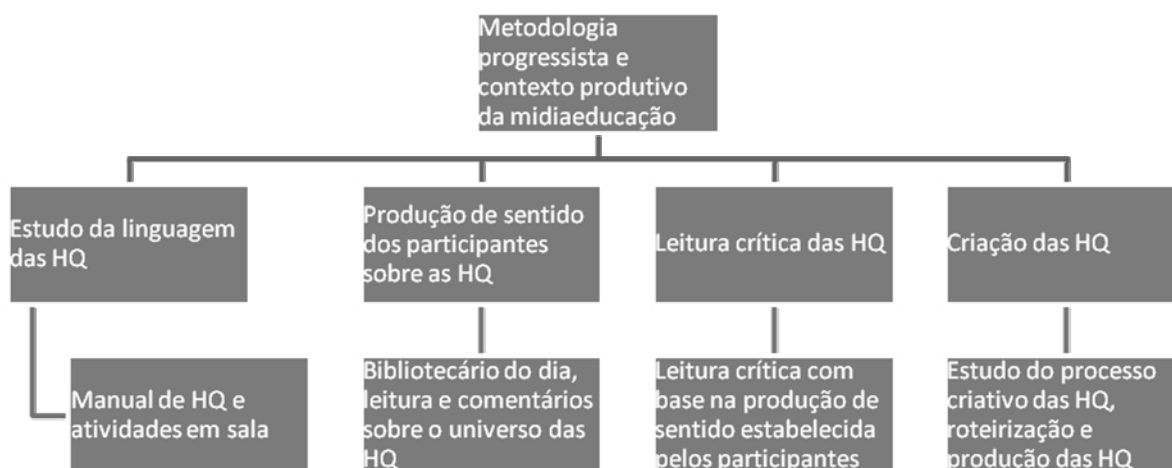
pensamentos e ações dos personagens. Os dados obtidos foram importantes para elaborar o que poderia ser abordado nas oficinas de quadrinhos e compreender, ainda que de forma geral, a relação entre os alunos e as HQ.

3.4 METODOLOGIA DAS OFICINAS DE MÍDIAEDUCAÇÃO

A metodologia empregada nas oficinas estrutura-se nas propostas e preceitos envolvendo a mídiaeducação e as histórias em quadrinhos, englobando a inserção das atividades no contexto produtivo da mídiaeducação de acordo com a tripartição exposta por Pier Cesare Rivoltella e na abordagem progressista de José Martínez Toda y Terrero. Também está estruturada no levantamento de sugestões de temas e ações acerca do emprego das histórias em quadrinhos no ambiente escolar, que abrangeram a linguagem dos quadrinhos, a produção de sentido estabelecida pelos alunos sobre esse meio, a leitura crítica e a produção de quadrinhos (figura 03).

Tais contribuições auxiliaram na condução e escolha dos assuntos e das atividades trabalhados no decorrer das oficinas, porém não se configuram como constructos de uma metodologia estanque devido às especificidades do público pesquisado cujas características que os determinam social e culturalmente e sua relação com o meio de comunicação estudado tornam, tanto o percurso metodológico quanto os resultados alcançados, intrínsecos à realidade em questão.

Figura 3 - Esquema metodológico empregado nas oficinas de histórias em quadrinhos



Fonte: autora

As oficinas foram planejadas em quatro etapas complementares e, por vezes, concomitantes. A primeira dirigiu-se ao que alguns autores que se debruçam sobre a relação entre quadrinhos e educação chamam de alfabetização na linguagem dos quadrinhos. A segunda consistiu na compreensão da produção de sentido que os alunos participantes possuem do universo quadrinizado baseada em atividades, leituras e conversas tidas no decorrer das aulas. Considerando a apropriação específica dos sujeitos acerca das histórias em quadrinhos, segue-se a leitura crítica de seu conteúdo, o terceiro ponto abordado nas oficinas. Essa relação advém do que Francisco Gutierrez, em sua metodologia da Linguagem Total, apresenta como leitura conotativa e a sua conseqüente leitura crítica. As oficinas são finalizadas na quarta etapa, na qual os participantes produzem suas histórias em quadrinhos e assim entram em contato com o processo criativo de produção de HQ.

A escolha pelos elementos a serem trabalhados nas oficinas derivou também de um levantamento de propostas de emprego dos quadrinhos no espaço escolar presentes nas obras de Flavio Calazans (2005), Djota Carvalho

(2006) e, sobretudo, Rama e Vergueiro (2004). As três obras referenciam a relação entre histórias em quadrinhos e a educação, e traçam um estudo de sua linguagem e apresentam possibilidades de uso das HQ junto aos conteúdos escolares ou como aulas para produção de quadrinhos. Calazans realiza um breve paralelo entre HQ e a linguagem cinematográfica e apresenta diferentes planos de visão. Carvalho explica as funções do requadro, do balão, do recordatário, das metáforas visuais, da onomatopeia e das linhas cinéticas, além de trabalhar o conteúdo das HQ, com ênfase nos super-heróis, e os mangás. Rama e Vergueiro exploram aspectos da linguagem visual como a forma de leitura, os quadrinhos ou vinhetas, os planos e ângulos de visão, a montagem, os protagonistas e personagens secundários e também a linguagem verbal presente nos balões, nas legendas e nas onomatopeias.

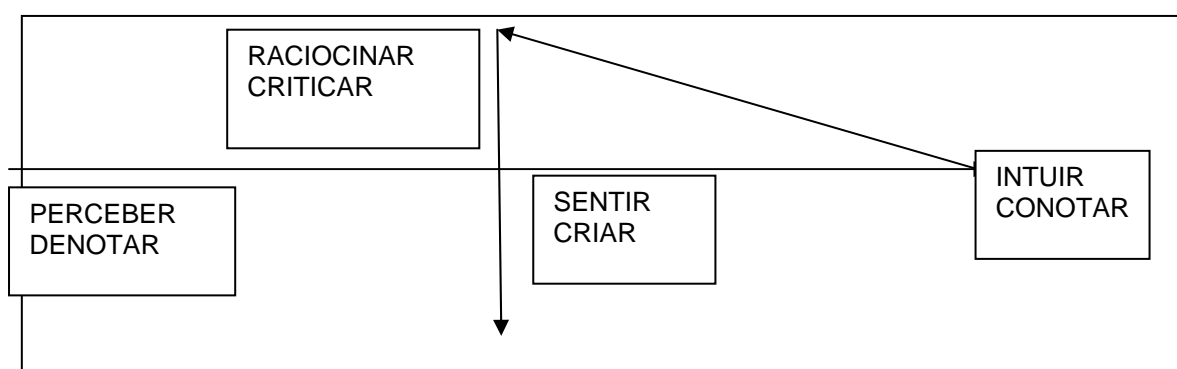
Considerando os elementos apresentados nas três obras citadas, foi produzido um manual (Apêndice B) sobre histórias em quadrinhos que serviu como base do estudo de sua linguagem, além dos materiais extras levados em sala. Os temas abordados foram: formas de leitura dos quadrinhos; formato de quadrinhos e requadros; planos e ângulos de visão; gêneros e formatos de HQ; personagens e cenários; o balão e a onomatopeia. Incorporou-se ainda aspectos da história das histórias em quadrinhos, uma característica específica de sua narrativa, a ação entre quadros ou elipse definidos respectivamente por Will Eisner (1989) e Antonio Luiz Cagnin (1975) e o estudo para a produção de roteiros de HQ.

Nas oficinas, a produção de sentido foi trabalhada junto à função do bibliotecário do dia, a leitura das HQ, a interpretação e os comentários sobre as histórias lidas, seguidas pelo debate envolvendo os alunos presentes. Na maioria das aulas um dos alunos era escolhido para ir à biblioteca e escolher gibis para os seus colegas. Após a leitura, cada um comentava a história lida e eram levantadas questões para que todos expressassem sua opinião. Baseada nesta experiência, a leitura crítica foi trabalhada em uma oficina específica na qual foram analisados os personagens apontados pelos alunos como seus prediletos, além das discussões que se mantiveram no decorrer das atividades.

Buscou-se nas oficinas trabalhar o que Gutiérrez chamou de educação para a intuição e sua consequente leitura crítica. Francisco Gutiérrez, pesquisador espanhol naturalizado costarricense, no final da década de 1970 lançou sua obra *Linguagem Total: uma pedagogia dos meios de comunicação*, na qual sustenta a necessidade da escola utilizar de forma consciente e produtiva os

meios de comunicação de massa. Tendo por influência Marsahal McLuhan, Paulo Freire e o conceito de Linguagem Total do pedagogo e padre francês Antoine Vallet, Gutiérrez desenvolve sua metodologia em quatro etapas: a primeira centra-se na leitura denotativa dos signos audiovisuais, a segunda enfatiza a leitura conotativa, ou seja, a subjetividade presente na percepção dos alunos sobre os meios de comunicação, a terceira consiste na leitura crítica realizada a partir desta percepção colocada pelos alunos e por fim, segue-se o estímulo à criatividade.

Figura 4 - Esquema dos caminhos metodológicos da Pedagogia da Linguagem Total



Fonte: Gutiérrez (1978, p.59)

A metodologia da Linguagem Total deriva das discussões e desafios que a midiatização da sociedade e suas consequências para os indivíduos, denominada por Gutiérrez como comunicação total, suscita às formas tradicionais de ensino. O cenário delineado pelo autor, já na década de 1970, inspira a necessidade de repensar e realizar uma educação diferenciada e também a busca por uma nova dimensão da comunicação, que devem ser ambas mais dialógicas e participativas.

De acordo com Gutiérrez, o objetivo da pedagogia dos meios de comunicação é “fazer da escola um centro de comunicação dialógica e converter os meios de comunicação em uma escola participante” (GUTIÉRREZ, 1978, p.30). Seu pensamento parte da centralidade das então novas linguagens da comunicação - cinema e televisão, sobretudo -, denominadas de linguagem total, uma vez que aglutinam três classes de signos diferentes: as palavras, as imagens e os sons. Porém, o autor não exclui que sua metodologia possa trabalhar os meios de comunicação mais tradicionais, dentre os quais ele classifica as histórias em quadrinhos (GUTIÉRREZ, 1978, p.54).

Ainda que as discussões apresentadas em sua obra e, principalmente, a sua proposta de intervenção social se configure como um dos constructos da metodologia das oficinas, sua apreensão não é realizada de forma acrítica e descontextualizada. Desenvolvida em uma época na qual a centralidade nos estudos das formas midiáticas e o carácter passivo dos receptores possuíam uma maior expressão nos trabalhos de mediaeducação, a pedagogia dos meios de comunicação em sua instância de proporcionar a criação de novos significantes – estímulo à criatividade – se coloca como possibilidade para a suplantação de um receptor passivo por um sujeito ativo no processo de comunicação. Gutiérrez explica que,

O aluno que consegue auto-expressar-se tornando seus os conteúdos e recriando-os através dos meios das diferentes linguagens consegue passar do status de receptor passivo ao ato de receptor ativo e inclusive ao de produtor - criador, completando, desta forma, o processo de toda a comunicação horizontal (GUTIÉRREZ, 1978, p.105).

No entanto, esta é justamente a ressalva que se coloca ao seu trabalho. Apesar de privilegiar o lugar de fala e as impressões dadas pelos participantes sobre os meios de comunicação, Gutiérrez entende que o receptor é passivo, sendo necessário um trabalho de pedagogia dos meios para que se torne ativo frente aos conteúdos midiáticos. Ao contrário, defende-se neste trabalho a atividade dos sujeitos no processo comunicativo e a noção de que a comunicação ocorre no âmbito da recepção como pressupostos indispensáveis que justificam a total importância de trabalhos mediaeducativos que tenham por intuito a formação crítica dos receptores.

Portanto, ao empregarmos sua proposta de articulação entre leitura conotativa dos meios e a sua leitura crítica não o fazemos de forma contraditória à perspectiva teórica delineada na presente pesquisa. Afirmamos a importância de sua proposta de intervenção social e apontamentos para o uso consciente e dialógico dos meios de comunicação social nos contextos escolares, ainda que estejam alinhados a sistemas de pensamentos que determinaram as práticas de mediaeducação vigentes até o fim da década de 1970 na América Latina e que hoje já foram superados.

Como última etapa das oficinas, a produção de histórias em quadrinhos baseia-se no processo criativo e produtivo deste meio de comunicação e se articula para que os alunos conheçam, sobretudo, as etapas de roteirização, as diversas funções exercidas nas criações de HQ e sobre o universo de publicação deste meio.

3.5 ESTRUTURA DAS AULAS

As oficinas midiaeducativas de HQ ocorreram entre os meses de maio e julho de 2011, as terças e sextas-feiras durante uma hora e meia, em um total de quinze encontros. O espaço de realização das oficinas se alternou entre a biblioteca, a sala de artes e uma sala de aula disponibilizada pela direção da escola para a realização das atividades. A opção pela técnica de oficinas na estruturação do projeto segue a afirmação dos ideais de educação freireanos e sua concepção dialógica, conforme explica Luzia Deliberador ao justificar o emprego de oficinas no desenvolvimento de suas pesquisas.

A utilização da técnica de oficinas no campo da Comunicação procura contribuir com os modos de expressão nos redutos populares e foi selecionado para ir de encontro com os ideais de Paulo Freire, que salienta a necessidade de uma participação ativa e decisiva no modo de ensinar, no qual o aprendizado não deve vir apenas do educador, mas também do educando. Assim, ocorre a libertação do cômodo, do alheio e do neutro (DELIBERADOR, 2011, p.06).

Da mesma forma, Gutiérrez sugere que a sua proposta de pedagogia dos meios de comunicação esteja embasada em dinâmicas de grupos, uma vez que a partir delas é possível efetivar uma comunicação dialógica e também pelo diálogo favorecer a percepção dos participantes sobre a linguagem e conteúdo dos meios de comunicação. Em suas palavras, “a dinâmica de grupos é, por assim dizer, um requisito prévio para se enfrentar, criticamente, os Meios de Comunicação Social. É uma verdadeira escola de comunicação” (GUTIÉRREZ, 1978, p.73).

Tendo por base, portanto, a técnica de oficinas, os temas das aulas, seus objetivos e atividades desenvolvidas seguiram o cronograma descritivo (Apêndice C) entre os dias 17 de maio de 2011 e 08 de julho de 2011. A temática das aulas versou, respectivamente, sobre quem eram os alunos; a introdução à

história das HQ; o quadrinho; planos de visão; ângulos de visão; gêneros e formatos das histórias em quadrinhos; balões e onomatopeias; a ação no entre quadros; leitura crítica de personagens e cenários; o processo criativo dos quadrinhos; produção de HQ (roteiro, desenho, letramento e arte final) e encerramento das oficinas. A descrição e a análise das atividades seguem nos dois capítulos subsequentes.

3.6 TÉCNICAS DE COLETA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Para avaliar se as oficinas de mídiaeducação em histórias em quadrinhos contribuíram para a formação crítica e criativa do receptor frente a este meio de comunicação, utilizamos como técnicas de coleta e interpretação de dados a observação participante nas oficinas e entrevistas realizadas com os alunos participantes, os seus pais, professoras, diretora e bibliotecária da escola. As oficinas foram todas gravadas por uma câmera digital de uso pessoal e também por gravadores de áudio, que ficavam posicionados em cima das carteiras das crianças. Todas as atividades foram transcritas e estão compiladas no apêndice (em CD) deste trabalho e os dados serviram de base para a descrição do trabalho desenvolvido, conforme poderá ser observado nos capítulos seguintes.

Diferentemente das entrevistas efetuadas na sondagem inicial da pesquisa, aquelas realizadas com os pais, professores, alunos e bibliotecária são de caráter semi-aberto. As entrevistas semi-abertas se originam de um roteiro de perguntas que, por sua vez, deriva do problema da pesquisa. Duarte explica que esta técnica “busca tratar da amplitude do tema, apresentando cada pergunta da forma mais aberta possível. Ela conjuga a flexibilidade da questão não estruturada com um roteiro de controle” (DUARTE, 2009, p.66). Seu emprego é bastante útil nos estudos exploratórios e os dados obtidos em sua instrumentação não são passíveis de serem quantificados estatisticamente, uma vez que não tratam de definir a quantidade ou proporção de um fenômeno, mas sim a interpretação dos entrevistados acerca dele, baseada no fornecimento de informações e elementos que permitem ao investigador compreender uma determinada situação.

3 DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE E DA CRIATIVIDADE: A ALFABETIZAÇÃO MUDIÁTICA NA LINGUAGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

O presente capítulo se propõe a descrever as atividades exercidas no decorrer das oficinas cujo intuito consiste em aproximar os alunos da linguagem específica das HQ. A ambientação dos participantes neste universo se coloca como etapa inicial das oficinas mediaeducativas e abrange a história das HQ, a leitura dos elementos visuais e verbais e as funções por eles exercidas na construção das narrativas. Trata-se do primeiro caminho proposto para o desenvolvimento da criticidade e da criatividade dos participantes. Optou-se pela divisão da descrição e análise das ações de ME realizadas para efeito de sistematização da pesquisa. No entanto, entende-se que ao mesmo tempo em que foi trabalhada a alfabetização dos alunos na linguagem dos quadrinhos pode-se reconhecer um trabalho de leitura crítica e/ou de produção de HQ.

4.1 APONTAMENTOS DA HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO CONTEXTO DAS OFICINAS

O primeiro aspecto abordado no processo de alfabetização dos participantes na linguagem dos quadrinhos foi o conhecimento de determinados aspectos de sua trajetória. Para introduzir os alunos participantes neste universo realizou-se um bingo literário no segundo encontro com a turma. Na dinâmica, cada participante recebeu uma cartela de bingo, na qual havia pequenos textos contendo informações sobre a história das histórias em quadrinhos. Cada texto possuía um número correspondente, que era sorteado pelas crianças. Abaixo, segue a relação das informações apresentada na brincadeira:

1. Maurício de Sousa já vendeu mais de 1 bilhão de gibis desde 1970.
2. O personagem Yellow Kid apareceu pela primeira vez em um jornal nos Estados Unidos em 1895.
3. Não existe um consenso sobre quem inventou o primeiro personagem de histórias em quadrinhos.

4. Na década de 1920 e 1930, foram criados os personagens Tarzan e Popeye, fazendo dos Estados Unidos o principal exportador de histórias em quadrinhos do mundo.
5. O personagem Super-Homem foi criado em 1938, por Jerry Siegel.
6. A primeira revista brasileira de histórias em quadrinhos foi a Tico-Tico, em 1905.
7. As primeiras histórias em quadrinhos publicadas no Brasil eram importadas de outros países e traduzidas para o português.
8. Gibi foi o nome de uma revista brasileira especializada em quadrinhos que surgiu em 1937.
9. Um dos principais desenhistas brasileiros é o Ziraldo, que criou a história em quadrinhos: A Turma do Pererê, em 1959.
10. Os primeiros personagens de sucesso criados pelo Maurício de Sousa foram o Bidu e o Franjinha, em 1959.
11. A personagem Mônica foi criada em 1963 e inspirada em uma das filhas do Maurício de Sousa.
12. As histórias da Turma do Pererê tinham como tema a cultura brasileira.
13. Teve uma época na qual se achava que as histórias em quadrinhos atrapalhavam o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.
14. Muitos personagens apareceram primeiro nas páginas dos jornais antes de ganharem suas próprias revistinhas. É o caso dos personagens da *Turma da Mônica*.
15. Muitas histórias em quadrinhos viraram filmes. Quem nunca assistiu aos filmes do Batman, do Super Homem ou do Garfield?
16. Muitos personagens das histórias em quadrinhos tornaram desenhos animados: o Tarzan, o Homem Aranha, As aventuras de Tintin e o X-Men são alguns exemplos.
17. A primeira história em quadrinhos brasileira foi criada em 1869, por Ângelo Agostini. Seu nome era Nhô Quim ou Impressões de uma viagem à corte.
18. As histórias em quadrinhos são histórias contadas com desenho e texto, dispostas em quadros.

Primeiramente foram relatadas as regras da atividade para as crianças, que se mostraram mais preocupadas em saber qual seria o prêmio para quem completasse a cartela do que pelo tema em questão. No decorrer da brincadeira, explicaram-se cada um dos textos buscando situá-los cronologicamente e relatando-lhes algumas curiosidades. Foi pedido aos alunos Danieli e Felipe que se encaminhassem ao quadro fazer duas contas, uma sobre o personagem *Yellow Kid* e outra sobre a criação dos personagens Bidu e Franjinha por Maurício de Sousa.

As crianças ficaram interessadas e impressionadas com alguns dados, mas sua atenção ainda estava mais voltada para a competição. Decidi então que haveria mais de um ganhador e todos que completassem a cartela até o término da aula também seriam vencedores, assim eles passaram a se concentrar mais no conteúdo que estava sendo estudado.

O segundo momento de trabalho sobre a trajetória das histórias em quadrinhos ocorreu na terceira oficina, na qual foi preparada para os alunos uma série de imagens que ilustravam as afirmações sobre a história deste meio e que foram utilizadas na brincadeira do bingo literário. Vimos e comentamos as imagens em conjunto. Observou-se que o fato que mais lhes chamou atenção foi a diferença de traços dos personagens do Maurício de Sousa, como o Bidu, a Mônica e o Cebolinha.

Uma das alunas, Nicole, também perguntou como as pessoas começaram a criar as histórias em quadrinhos. Foi explicado que há muitos anos, as pessoas já tinham o costume de contar as histórias em uma sequência de imagens. Tal procedimento foi sendo aprimorado ao longo dos anos, até que se criaram esta forma de construção que conhecemos e as histórias foram sendo contadas baseadas na mistura de imagem e palavras numa determinada ordem sequencial. Ressaltou-se que nas próximas aulas iríamos estudar o que eram as histórias em quadrinhos e como poderíamos lê-las e todos esses pontos seriam discutidos. Após a apresentação de slides foi realizado um jogo de adivinhação. Cada aluno recebeu uma folha com nove textos²⁴ em forma de adivinhações sobre diferentes

24 Adivinhações levadas para os alunos: A história em quadrinhos que eu inventei é de uma turma que só no Brasil poderia existir. É engraçada e tem trapalhadas do meu amigo saci. Mas muita gente me conhece por ter criado outro menino, muito levado, meio maluco, que também já virou quadrinhos. Quem sou eu?

Sou considerado o primeiro personagem de histórias em quadrinhos. Surgi nos Estados **Unidos e**

aspectos da história das histórias em quadrinhos. Utilizou-se a atividade para que os alunos pudessem compreender melhor o conteúdo, empregando uma forma lúdica de aprendizagem. A brincadeira funcionou muito bem e todos se envolveram e tentaram descobrir as respostas. Weverton foi o que mais se destacou, respondendo a todas as perguntas.

Em seguida, as crianças montaram seus textos de adivinhação sobre um personagem de histórias em quadrinhos e os expuseram aos seus colegas para que todos tentassem adivinhar. Nicole fez uma adivinhação sobre a Mônica (Ela é muito brava porque mexem com ela); Lucas Rafael sobre o Ronaldinho Gaúcho (Sou uma pessoa que gosta muito de jogar futebol e fui criado pelo Maurício de Sousa); Mateus sobre o Super-homem (Eu sei voar e luto contra o homem de ferro. Quem sou eu?); Danieli sobre a Dona Morte (Sou uma personagem já morta e venho buscar as pessoas. Quem sou eu?), assim como o Arthur (Vivo procurando pessoas. Tenho uma roupa preta. Quem sou eu?) e Weverton sobre o Cascão (Tenho medo de água. Não tomo banho. Me chamo?).

4.2 OS ELEMENTOS ICÔNICOS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Após a apresentação de alguns apontamentos acerca da história das histórias em quadrinhos iniciaram-se as análises acerca dos elementos constitutivos das HQ, abordando tanto os aspectos verbais como não verbais de sua linguagem, além das formas de apresentação e particularidades da narrativa quadrinizada. Foram

-
- tenho um pijama amarelo. Quem sou eu?
 - Fui a primeira revista de histórias em quadrinhos do Brasil. Tenho nome de um passarinho e surgiu em 1905. Meu nome é?
 - Sou azul e gosto muito de brincar e correr. Junto com meu dono Franjinha fui o primeiro da Turma da Mônica a aparecer. Tem gente que acha que sou velho com meus 52 anos, mas tenho muitas aventuras ainda para viver. Quem sou eu?
 - Nas minhas páginas apareceram os primeiros personagens de histórias em quadrinhos. Depois eles ganharam suas revistinhas mas muitos ainda ficam aqui comigo. As pessoas gostam de mim porque sei o que está acontecendo. Dou notícia de todo o mundo e quem me faz é o jornalista. O que sou eu?
 - Fui criado em 1938 lá nos Estados Unidos. Minha missão é salvar o mundo dos bandidos. Tenho super-poderes, mas não posso contar isso para os meus amigos. Posso voar e sou o homem mais forte do mundo, só a criptonita que me deixa moribundo. Quem sou eu?
 - Meu apelido é homem das selvas. Moro na floresta e pulo de árvore em árvore. De desenhos e filmes já virei até galã, meu nome é?
 - Surgiu em 1963 e fui inspirada na filha do meu criador. Me acham brava, mas na verdade eu sou um amor. Adoro minha turma e tenho muitos amigos, mas quem mexer com meu coelho vai se ver comigo. Quem sou eu?
 - Quando falam na primeira história em quadrinhos também lembram de mim. Sou brasileiro e em 1869 criei o Nhô Quim. Quem sou eu?

destinadas seis oficinas para os estudos desses temas que incluíram as formas de leitura das HQ, os quadrinhos, os traços dos personagens, os planos e os ângulos de visão, os gêneros e os formatos das histórias em quadrinhos, os balões e as onomatopeias e a ação no entre quadros ou a elipse. As atividades se dividiram entre a leitura e discussão dos textos presentes no manual ou trazidos em sala, a identificação daquilo que foi estudado nos gibis, a elaboração de tiras, a leitura e a interpretação de HQ.

3.2.2 O Quadrinho

Na primeira aula destinada aos estudos sobre a linguagem dos quadrinhos foram abordadas as formas de leitura deste meio, bem como os diversos formatos de vinheta²⁵ e os traços de personagem (Apêndice D). Após o relato dos alunos sobre as histórias lidas, distribuí o material “Aprendendo a ler as histórias em quadrinhos”. Inicialmente, apresentei uma definição deste meio de comunicação como um sistema narrativo no qual existem dois elementos: visual e verbal.

A etapa inicial foi dedicada a explicar como devemos ler as HQ, cuja orientação é de que a leitura dos elementos dentro dos quadrinhos siga a convenção ocidental: da esquerda para a direita e do alto para baixo. A forma de leitura dos quadrinhos possui a função de indicar o tempo narrativo, pois os personagens e as falas que representam ações anteriores são colocados à esquerda ou no alto da vinheta. Já os acontecimentos subsequentes são dispostos mais à direita ou abaixo. Juntamente com a explicação do texto base, fiz desenhos na lousa para justificar a importância de se alocar os elementos dentro do quadrinho pensando a questão da temporalidade das ações conforme os sentidos da leitura. Conteí-lhes que na cultura oriental, especificamente no Japão, as pessoas lêem os quadrinhos da direita para a esquerda. Como nenhum deles teve contato com o mangá, eles se surpreenderam com a informação.

O segundo tópico apresentou os diferentes formatos de vinhetas e suas funções na narrativa. O quadrinho consiste em um segmento disposto de forma sequencial no qual é representada uma determinada imagem fixa em um instante específico ou inserida em uma sequência temporal, que permite o entendimento por parte do leitor dos acontecimentos constituintes da narrativa (EISNER, 1989).

²⁵ Vergueiro (2004, p.35) apresenta o termo vinheta como sinônimo de quadrinho.

Originalmente, as vinhetas possuíam apenas um formato fixo, normalmente quadrado ou retangular, muito devido às particularidades gráficas de seu suporte: os jornais. Com o advento das revistas de histórias em quadrinhos, sobretudo de ação e aventura, outros formatos começaram a ser empregados exercendo distintas atribuições na construção do ritmo e do tempo das cenas, podendo ora prolongar ora encurtar seu *timing* conforme o sentido pretendido pelo autor. Para Eisner, “as linhas desenhadas em torno da representação de uma cena, que atuam como um dispositivo de contenção da ação ou de um segmento de ação, têm entre as suas funções a tarefa de separar ou decompor o enunciado total” (EISNER, 1989, p.28).

No vocabulário das HQ tais linhas demarcatórias recebem o nome de requadro que, além de servirem como moldura dos quadrinhos, são utilizadas como elemento da linguagem não-verbal das HQ, uma vez que suas formas cumprem funções específicas na narrativa. Seu traçado pode apresentar determinadas informações para o leitor. Por exemplo, as linhas descontínuas ou em forma de nuvens indicam que aquela ação ocorreu no passado ou que se trata de um sonho. O fato narrado em tempo presente e entendido como verossímil é emoldurado por um requadro contínuo. Trata-se do que Cagnin (1975, p.87) denomina como elementos convencionais informativos, dentre os quais se podem citar os balões, as legendas, os ângulos, os sons, os ruídos e os planos, cujas funções foram abordadas no decorrer das oficinas subsequentes.

Durante a aula, analisamos a função de dois formatos de requadros, um com a linha contínua e outro com o tracejado descontínuo. Os alunos relacionaram o conteúdo com os diferentes formatos de quadrinhos que encontraram nos gibis lidos anteriormente: retangular, quadrado, trapézios, sem linhas e redondo. Expliquei que nas histórias de aventuras são utilizados muitos quadrinhos de formas diferentes para ressaltar o clima de ação presente no enredo. Eles descobriram que a mesma história possuía diferentes formatos de vinhetas, baseados nas HQ que tinham sido lidas anteriormente na aula.

3.2.3 Traços dos Personagens

Outro ponto abordado na aula foram as possibilidades de traços dos personagens de HQ, os quais subdividi em realistas e estilizados. Cagnin (1975, p.111-118) apresenta uma tipologia iconográfica que se divide em desenhos realistas, estilizados e caricatos que são respectivamente mais próximos e distantes à fisionomia real do ser humano. Expliquei à turma que os personagens de histórias de ação e super-heróis possuem personagens mais realistas. Perguntei aos alunos se eles achavam que a *Turma da Mônica* parecia gente de verdade e eles disseram que não. Danieli disse que a cabeça e os olhos eram maiores e a orelha não é certa. Para o autor, é possível identificar um desenhista pelo traço de seu desenho, a exemplo de Maurício de Sousa.

Como quase todas as suas figuras humanas têm a mesma cara, os traços diferenciais são dados, normalmente, por elementos, digamos, externos: A Mônica é reconhecida pelos cabelos lisos, os dentinhos de coelho, o vestido vermelho; o Cebolinha pelos cabelos (só cinco fios) espetados; o Cascão pelos cabelos empelotados de terra e manchas de sujeira no rosto (...) (CAGNIN, 1975, p.102).

O desenho dos personagens também sugere emoções e gestos. Cagnin explica que “nos quadrinhos as expressões faciais definem o caráter, o tipo das personagens e também exteriorizam, no transcorrer da narrativa, seus sentimentos e emoções” (CAGNIN, 1975, p.100), da mesma forma nas HQ os personagens se exprimem por meio dos gestos. A combinação de traços permite que o desenhista expresse centenas de sentimentos e ações. No fim da aula, os alunos recortaram dos gibis um exemplo de cada tipo de traço de personagem e colaram na folha explicativa.

3.2.4 Planos e Ângulos de Visão

As duas oficinas subsequentes objetivaram apresentar aos alunos os diferentes planos e ângulos de visão presentes nas HQ, e analisar conjuntamente quais são as suas funções e importância na narrativa quadrinizada (Apêndice E). Os planos de visão ou planos pictóricos nas histórias em quadrinhos definem como determinada ação foi enquadrada pelo seu criador revelando o ponto de vista do observador. Eisner explica que na arte sequencial a tarefa do escritor/artista consiste em colocar em cada quadrinho partes congeladas de um fluxo narrativo contínuo e

as construir vislumbrando o modo pelo qual a cena pode ser vista aos olhos de seu leitor. O autor salienta que “a representação dos elementos dentro do quadrinho, a disposição das imagens dentro deles e a sua relação e associação com as outras imagens da sequência são a “gramática” básica a partir da qual se constrói a narrativa” (EISNER, 1989, p.39). A composição da vinheta engloba a perspectiva e a disposição dos elementos, que se baseiam no fluxo da narrativa, nos padrões de leitura, no *timing* e no sentido atribuído à cena. Entende-se que,

Funcionando como um palco, o quadrinho controla o ponto de vista do leitor, o contorno do quadrinho torna-se o campo de visão do leitor e estabelece a perspectiva a partir da qual o local da ação é visto. Essa manipulação permite ao artista esclarecer a atividade, orientar o leitor e estimular a emoção. A “posição” do leitor é pressuposta ou predeterminada pelo artista. Em cada caso o resultado é a visão que o leitor terá (EISNER, 1989, p.88)

Os planos pictóricos estão englobados no que Cagnin define como meios expressivos contextuais das histórias em quadrinhos e são elementos perceptíveis nos desenhos – a imagem, a fala, a entoação e a distribuição das palavras no enunciado linguístico - que se relacionam entre si elaborando diferentes identificações e vão além da relação entre signo e referente, pois “a imagem, como significante, tem informações diversas e carrega outros semas além do de figuração *literal*, denotativa” (CAGNIN, 1975, p.88). Os pontos de vista do observador podem fornecer ao leitor informações conotativas, ampliando o conteúdo semântico da história.

Os diferentes planos de visão ou pictóricos são classificados de acordo com a representação da figura humana e a nomenclatura empregada é igual aos enquadramentos cinematográficos e fotográficos: o plano geral ou panorâmico, que abrange tanto a figura humana quanto o cenário da ação; o plano conjunto ou total que mostra a figura humana inteira e uma parte mínima do ambiente; o plano médio ou aproximado, que apresenta os personagens a partir da cintura ou do meio do peito e é empregado nas cenas de diálogo; o plano americano, cujo enquadramento engloba a figura acima do joelho; primeiro plano definido por mostrar o personagem da cabeça aos ombros, enfatizando suas emoções e expressão; e plano detalhe ou *close up*, no qual o espaço é limitado a uma parte da figura humana ou de um objeto a fim de ressaltá-lo. (RAMA e VERGUEIRO, 2004; CAGNIN, 1975).

O material levado em sala de aula sobre o conteúdo continha vinhetas²⁶ que exemplificavam os diferentes planos de visão e além de uma atividade a ser realizada por eles. Para explicar o que era enquadramento, perguntei a eles quem já havia tirado fotografias cortando parte das pessoas ou do cenário e levei os exemplos para as HQ, enfatizando que os enquadramentos escolhidos pelos autores podem nos fornecer importantes informações sobre a história. Cada criança leu um plano de visão e sua vinheta correspondente. No decorrer da explanação, foram simuladas algumas ações e pedi para que eles me dissessem como os enquadrariam. Em seguida, os estudantes tiveram que relacionar cada plano com a sua respectiva definição como atividade proposta na folha de estudo.

Ao fim da atividade, pediu-se para que cada aluno fosse ao quadro e desenhasse um quadrinho de acordo com um determinado plano de visão para que o resto da turma avaliasse se estava correto. Weverton desenhou em plano geral o Cebolinha e o Cascão em um ambiente que parecia uma praça, com árvores e plantas. Lucas fez o Cebolinha em plano total falando “eu gosto de *glamado*”. Mateus retratou o super-homem em plano médio. Stéfany fez a Mônica em plano americano, assim como Caroline que a desenhou em primeiro plano. Danieli fez o Cebolinha em plano detalhe, revelando seu olho e parte do cabelo. Arthur pode escolher um plano para que a turma adivinhasse e desenhou o Penadinho procurando a Dona Morte em um cemitério, caracterizando um plano detalhe.

A aula seguinte abordou os ângulos de visão, apresentados por alguns autores como perspectiva²⁷, que cumprem a função de manipular a orientação do leitor e de seus estados emocionais de acordo com o plano narrativo definido pelo autor (EISNER, 1989, p.89). Eles consistem na forma pela qual o observador irá ver a ação e são definidos como *plongé*, no qual a cena é observada de cima dando a impressão de encurralamento e inferioridade dos personagens, e *contre-plongé* que por ser um ângulo que focaliza o personagem de baixo para cima proporciona uma visão enaltecida e superior deste, sendo bastante empregado nas

²⁶ Os quadrinhos escolhidos para ilustrar as explicações eram da Turma da Mônica e do Menino Maluquinho, ambos extraídos da internet.

²⁷ O termo ângulos de visão é definido por Vergueiro (2004, p.43) como a forma pela qual o autor deseja que a cena seja observada, subdivididos em ângulos superior, inferior e médio. Cagnin (1975, p.93) insere esses ângulos na sua classificação de planos pictóricos, como planos *plongé* e *contre-plongé*, separando-os de sua explicação do emprego da perspectiva nas histórias em quadrinhos, que possui a função de gerar noções de espaço, volume, tamanho, proporção, direção e distâncias. Eisner (1989, p. 89) caracteriza a perspectiva como o ponto de vista do leitor e a exemplifica ao nível dos olhos, vista aérea, nível do chão e ponto de vista baixo.

aventuras de super-heróis, e o ângulo médio que se estabelece na altura dos olhos do leitor. Assim, o desenhista/autor pode aliar o uso da perspectiva com o formato dos quadrinhos a fim de provocar distintas reações em seu espectador e também situá-lo na história, podendo envolvê-lo ou afastá-lo da ação e dos personagens. O emprego deste recurso deriva da premissa de Eisner para quem “a reação da pessoa que vê determinada cena é influenciada pela sua posição de espectador. Ao olhar uma cena de cima, o espectador tem a sensação de pequenez, que estimula uma sensação de medo” (EISNER, 1989, p.89).

Para apresentar aos alunos os ângulos de visão primeiramente lemos o material da folha de estudo e fizemos algumas experiências. Pedi para que o Felipe e a Caroline subissem em suas carteiras para que o restante da turma pudesse observá-los no ângulo *contre-plongé* (inferior) e assim eles entenderam o efeito que este plano tem nos quadrinhos. Da mesma forma, foi explicado que se o autor quisesse nos mostrar que o Cebolinha e o Cascão estavam com muito medo da Mônica, ele poderia usar o ângulo *plongé* (superior) e pedi para que Lucas e Weverton imitassem os personagens e o resto das crianças subiu nas mesas para observá-los de cima. A atividade subsequente foi de identificação nos gibis dos diversos planos e ângulos estudados na aula pelos alunos, que tiveram de recortá-los, colá-los e identificá-los. Percebi que esse tipo de tarefa reforça os conteúdos abordados e assim eles acabam por relacionar os preceitos teóricos da linguagem dos quadrinhos com seu emprego prático nas histórias. Durante o trabalho, eles vinham me perguntar se suas colagens estavam certas e se eu poderia ajudá-los a encontrar algum plano ou ângulo mais difícil.

4.3 INSERÇÕES TEXTUAIS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: BALÕES E ONOMATOPEIAS

Além dos elementos icônicos presentes nas histórias em quadrinhos, a oficina também abordou algumas formas de apresentação da linguagem escrita neste meio de comunicação. Quella-Guyot (1994, p.10-11) explica que existem dois tipos de textos que são arrançados com as imagens nas HQ: aqueles ditos pelos narradores ou personagens, inseridos em balões ou legendas, e os ruídos onomatopaicos, que ficam livres nas vinhetas. Cagnin (1975, p.120) elenca os balões, as onomatopeias, as legendas, os títulos e as figuras componentes da vinheta como possibilidades de inserção textual nos quadrinhos garantindo a

articulação entre imagens e palavras. Segundo o autor, devido à conjugação entre as linguagens verbais e não verbais nas histórias em quadrinhos o texto não se apresenta como elemento dominante na narrativa quadrinizada, fato este que pode ser observado em outros estilos textuais.

Cagnin (1975, p.119-120) sustenta-se nas análises semiológicas de Roland Barthes para explicar as duas possíveis funções das palavras ao acompanhar as imagens: de fixação e de complementaridade. Na primeira, a característica polissêmica dos elementos visuais é diluída pela leitura dirigida do texto que garante a interpretação do leitor conforme as intenções do emissor. A função de complementaridade ocorre quando palavras e imagens se complementam, o que explica a importância do verbal nas HQ, pois nestes casos “os diálogos não são mera representação mimética do ato da fala, mas fazem caminhar a ação, emprestando à imagem os significados que ela não pode ter” (IDEM, p. 120).

Como criações distintivas das histórias em quadrinhos e duas de suas principais características criativas (CAGNIN, 1975; CIRNE, 1977), os balões e as onomatopeias foram os elementos textuais escolhidos para serem estudados na oficina. Os balões começaram a ser utilizados nos quadrinhos em 1896, com o personagem *Yellow Kid*, e são entendidos como o componente que garante a intersecção entre imagem e palavra ao demonstrarem os diálogos entre os personagens e colocarem o discurso direto na história. Sua função primordial é tornar visível a palavra e graças ao aprimoramento de seu uso passou a configurar-se como um componente complexo do vocabulário quadrinizado contribuindo para o entendimento da narrativa, ao considerar-se seus diferentes formatos e estilos de letramento.

Um estudo realizado por Benayoun e exposto por Cirne (1977, p. 27) apontou a existência de 72 diferentes tipos de balão, tais como: censurado, personalizado, mudo, atômico, glacial, sonolento, geográfico, reflexão, estéril, discursivo, agressivo e onomatopaico. Cada um deles transmite ao leitor uma determinada informação de acordo com as características específicas, sobretudo as presentes em seu traçado, e do texto que carregam. Eisner (1989, p.26) acrescenta às funções atribuídas ao balão nas HQ, sua contribuição para a medição temporal, uma vez que a ordem de leitura dos balões segue a mesma convenção dos textos e determina que as falas presentes no alto e à esquerda da vinheta precedem aquelas

posicionadas à direita e na parte inferior, o que permite demonstrar ao leitor onde o diálogo se inicia e se encerra.

Os balões também participam da imagem, pois para Cagnin

Eles são imagem: transformam o elemento linguístico em imagem. Disto decorrem dois fatos importantes: como imagem, ele compõe o quadro juntamente com as figuras e, com elas, segue uma disposição estética, formando um todo. Enquanto elemento da fala, traz em si dados, informações das qualidades desta fala (metalinguísticas, portanto) (CAGNIN, 1975, p. 121)

As onomatopeias representam os ruídos na narrativa quadrinizada baseados em caracteres alfabéticos, ou seja, se constituem como uma sonorização gráfica. O ruído onomatopaico nas histórias em quadrinhos possui uma duplicidade estrutural: é analógico ao participar da montagem da cena e linguístico ao aproveitar a qualidade sonora do grafismo representado (CAGNIN, 1975, p. 135). O léxico de onomatopeias advém da língua inglesa, porém existem representações que são genuínas de cada país. Sobre este aspecto, Vergueiro (2004, p. 63) explica que alguns criadores e editores brasileiros optaram pela tradução das onomatopeias estrangeiras por entenderem que a linguagem é uma maneira de apreender o mundo, e este estrangeirismo propiciaria uma apreensão que não condizeria com as especificidades culturais do Brasil. Entretanto, os autores salientam que tal argumento perdeu força nas últimas décadas devido a motivações culturais e econômicas.

Considerando o objetivo de apresentar aos alunos os diferentes tipos de balões e de onomatopeias e suas funções na narrativa quadrinizada, a oficina começou com a leitura do conteúdo do manual. Em seguida, os alunos foram falando dos tipos de balões que conheciam e como eles eram desenhados. Conforme eles os identificavam, eu os desenhava na lousa e também mostrava alguns tipos que eles não haviam reconhecido. No total, trabalhamos com os balões duplos, de pensamento/sonho, susto/medo, fala, aparelhos eletrônicos, grito e uníssonos. Os alunos tiveram que recortar nos gibis diferentes tipos de balões e nomeá-los conforme a sua função na narrativa.

Após a atividade, seguimos com o conteúdo do manual sobre as onomatopeias. Diferentemente dos balões, este elemento era percebido, mas não era conhecido pela turma. Fizemos um levantamento de diferentes onomatopeias

que eles se lembravam e o seu referido som. Foram identificados os seguintes pontos: POF: coisa caindo/briga; TOC TOC: batidas na porta; CRASH: batida; COF COF: tosse; BOOM/BUNT: explosão; CLIC/DING DONG: campainha; GRRR: cachorro bravo; CLAP CLAP: palmas; VRUM: carro e TUC: alguém cavando.

Os alunos tiveram que procurar nos gibis exemplos de onomatopeias e relacioná-las com o significado de seu som. Alguns se preocuparam apenas em achá-las e recortá-las e quando tiveram que estabelecer a relação já não sabiam do que se tratava. Foi explicado que o significado da onomatopeia só pode ser compreendido quando a relacionamos com os demais elementos da narrativa.

O estudo sobre os balões e as onomatopeias prosseguiu na aula seguinte, uma vez que não sobrou tempo para que os alunos elaborassem uma tira utilizando estes dois recursos. Assim que expliquei como seria a atividade, os alunos se assustaram em pensar que teriam que elaborar uma história, mas logo as ideias foram surgindo e eles começaram a produção. Mateus fez uma tira na qual um carro de polícia persegue um carro com bandidos, que no fim são mortos pelos policiais. Perguntei se ele não achava o conteúdo da sua tira muito violento e ele me disse que não, porque bandido é pra ser morto. Levantei a situação para a turma e perguntei se eles gostavam desse gênero de história. Apenas Weverton disse que sim. Mateus me explicou que seu tio é policial e possivelmente o seu pensamento deriva da influência de seu familiar. Perguntei se ele não achava melhor ao invés de desenhar os policiais matando os bandidos, ele poderia desenhar alguma coisa que ensinasse as pessoas a fazerem coisas boas. Os alunos, então, passaram a comentar sobre as suas relações e opiniões com episódios de crimes e violência. Mateus disse que já tinha pego uma arma de fogo e Danieli contou uma história familiar, na qual um amigo da sua vó deixa a arma na casa dela antes de ir à igreja, pois não dá tempo de ele passar em casa ao chegar do trabalho.

Após a discussão os alunos mostraram as tiras que haviam elaborado utilizando diferentes balões e onomatopeias. Arthur produziu uma tira na qual a D.Morte bate em Penadinho com a sua foice e ele vira fantasma. A tira de Danieli mostra o Cebolinha comemorando a sua vitória sobre a Mônica, mas a personagem recupera o seu coelho e bate em Cebolinha, que fica desconsolado com mais um plano fracassado. Na história de Caroline, Cebolinha convida a Mônica para brincar de carrinho com ele e a personagem lhe dá uma coelhada. Então Cebolinha pede para o Cascão brincar com ele. Stéfany faz uma tira em que Magali

está com fome, come uma melancia e depois passa mal. Weverton retrata uma nave espacial batendo em um planeta e Lucas uma corrida de carro.

4.4 FORMAS DE APRESENTAÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: FORMATOS E GÊNEROS

Os estudos sobre histórias em quadrinhos da oficina contemplaram as diversas possibilidades de formato ou montagem das HQ e a identificação de alguns de seus gêneros pelos alunos. Estiveram presentes na oficina apenas as três meninas, pois estava chovendo muito nesse dia. Expliquei que excepcionalmente não tínhamos bibliotecário do dia, pois eu tinha levado alguns gibis para que elas lessem.

Optou-se por apresentar aos alunos três tipos de formato/montagem de histórias em quadrinhos: as tiras, os mangás e as *graphic novels*, e levei também gibis educativos, de ficção científica, de aventura, de romance, policial e de terror. Distribuí o material entre as meninas que os leram durante cerca de vinte minutos e pedi que elas observassem como eram aquelas histórias e se tinha algo diferente nas revistas. Em seguida, fomos trabalhar o conteúdo presente na cartilha e expliquei que iríamos classificar tudo o que elas tinham lido conforme o seu gênero e o seu formato. Perguntei a elas o que era gênero e Danieli respondeu que era um tipo de texto. Nas aulas de português observadas, os alunos aprenderam diferentes gêneros textuais como a reportagem e a enquete.

Os suportes mais utilizados para as HQ são as revistas, álbuns e jornais que determinam qual será o espaço ocupado pelas histórias, a sua forma externa e seu ritmo narrativo. Na oficina, foram caracterizadas três possibilidades de apresentação de histórias em quadrinhos: as tiras, os mangás e as *graphic novels*. As tiras são normalmente publicadas em veículos impressos diários ou periódicos contendo cerca de três vinhetas. Cagnin (1975, p.182-183) as classifica em três modalidades: narrativas completas em uma tira, predominantemente de humor; histórias completas, mas que possuem uma relação temática comum com as demais tiras publicadas naquela semana; ou capítulos de uma história publicados diariamente ou semanalmente que são interrompidos em um momento de tensão e garantem o retorno do leitor, são normalmente aventuras. Vergueiro (2004, p.46-47) analisa que o espaço destinado às tiras nas publicações diárias foi reduzido, o que implicou a rarefação deste estilo de narrativa fragmentada, pois os criadores não

conseguiriam atingir um momento de clímax em apenas dois quadrinhos. O autor explica que as tiras levam o nome de seu personagem principal e podem ser compiladas em álbuns lançados regularmente.

A disseminação das histórias em quadrinhos pelo mundo teve como suporte as revistas – no Brasil popularmente conhecidas como gibis – reunindo diversas HQ de um mesmo personagem ou de vários deles, muitas vezes curtas e que possibilitavam uma leitura independente das narrativas. Outro formato que ganhou espaço foi o das *Graphic Novels*. Em sua reflexão sobre este estilo de montagem que estava ganhando força e espaço, Eisner (1989, p. 138) argumenta que as editoras de quadrinhos destinavam sua produção para um público infantil e não considerava atingir um leitor adulto, sendo as *graphic novels* um caminho para a ampliação de sua audiência considerando o então possível refinamento dos temas e a complexidade das narrativas.

O gênero primário das histórias em quadrinhos é o cômico, mas é no gênero aventura que se encontram o grande volume de quadrinhos publicados. Segundo Cagnin (1975, p. 179) existem dois tipos de aventura de HQ dirigidas a um público específico. Para o nicho infantil, histórias fantásticas e para os adultos narrativas mais realistas ou críticas, tais como as sátiras e as histórias de terror. Em sua análise sobre as histórias em quadrinhos e seus gêneros Vergueiro (2001a, 2001b, 2001c, e 2002) situa historicamente o surgimento de novos segmentos quadrinizados considerando a evolução do meio de comunicação nos Estados Unidos. O pesquisador entende que as HQ possuem uma estreita ligação com o cartum e a charge humorística e em seus primórdios houve uma intensa exploração de temas cômicos.

No contexto estadunidense do final do século XIX e início do século XX, as histórias em quadrinhos impulsionaram a venda de jornais e por isso traziam situações que refletiam a realidade de seus leitores. Segundo Vergueiro (2001 a), ao considerar a forte imigração para este país, as narrativas dos quadrinhos buscavam falar ao público não-americano ambientando seus enredos nos guetos de Nova Iorque, sempre lhes atribuindo um aspecto humorístico. Essas tiras serviam tanto para aumentar o público dos veículos impressos quanto agregar aos imigrantes aspectos da cultura norte-americana. Novas temáticas começaram a surgir, ainda que o humor continuasse a prevalecer, tais como as *familiar strips*, *kids strips* e *animals strips*.

As *kids strips* são definidas por Vergueiro (2001 b) como tira cujos protagonistas são crianças ou grupos delas surgidas antes da década de 1920. Em muitas dessas histórias os personagens infantis contestam a ordem estabelecida pelos adultos. As histórias em quadrinhos que apresentam animais antropomorfizados são as *animals strips*. Este gênero deriva das fábulas e possui uma estreita relação com o cinema de animação. As *family strips* são consideradas por Vergueiro (2001 c) como o expoente da exportação dos quadrinhos norte-americanos, uma vez que seus temas tratavam o ambiente familiar e possibilitavam ampla distribuição entre os demais países. Um desmembramento das *family strips* são as *girls strips*, nas quais as narrativas quadrinizadas contam histórias de moças em busca de seus príncipes encantados. Esse estilo apareceu na segunda metade do século XX, que ao tratar as questões da emancipação feminina atingiu um novo público leitor. As *girls strips* das décadas de 1960 e 1970, por exemplo, representavam uma mulher ativa em relação a sua sexualidade.

O surgimento das histórias em quadrinhos de aventura está atrelado à utilização de dois novos elementos nas narrativas: os traços mais realistas dos personagens em detrimento aos estilos caricatos e a perda de espaço da prática de a *gag-a-day*²⁸ para as HQ que enfatizavam os momentos de suspense nos quais a história se encerrava para continuar na próxima tira. Inicialmente, os criadores de histórias em quadrinhos não trabalhavam a continuidade de seus enredos, um dos primeiros exemplos dessa tática foi a obra *Little Nemo in Slumberland*, de Mc Cay. Vergueiro (2002) aponta que para muitos pesquisadores a criação do personagem Tarzan em 1929 constitui o marco deste tipo de quadrinhos. O autor argumenta que após Tarzan o gênero de aventuras acabou se desmembrando e surgiram inúmeros subgêneros como as aventuras de ficção científica e policial. Vergueiro (2002) aponta ainda os super-heróis, principalmente o Super Homem, criado em 1938, que se configuram como principal expoente das aventuras de HQ, dominando este meio de comunicação.

A identificação das formas de apresentação e dos gêneros das histórias em quadrinhos baseou-se na articulação entre os elementos já conhecidos e apresentados pelas alunas com aspectos desconhecidos, como os mangás e *graphic novels*. Inicialmente, pediu-se que as meninas elencassem os gêneros que

²⁸ “Piadas diárias”. Tradução livre da autora.

elas conheciam: aventura, ação, romance, trapalhada/palhaçada (humor). Considerando este levantamento foi solicitado que elas identificassem os que tinham acabado de ler. Stéfany reconheceu que tinha lido uma história de detetive e que este era o gênero policial. Carol leu um mangá da saga *Star Wars*, porém não sabia que existia um gênero chamado ficção científica no qual seu gibi se inseria. As três leram gibis educativos, mas também não identificaram esse gênero. Expliquei que as histórias em quadrinhos educativas tinham a função de educar o leitor, passando ou as matérias da sala de aula ou coisas que são importantes para a nossa formação. Perguntei se elas prefeririam aprender sobre história do Brasil – tema do gibi da Danieli - nas histórias em quadrinhos ou nos livros didáticos. Inicialmente, apenas a Danieli respondeu que achava melhor aprender nos gibis. Caroline disse que as histórias em quadrinhos podiam ensinar errado e que ela achava melhor os livros.

Em seguida, as meninas tiveram que elaborar uma narrativa quadrinizada enfocando o formato e o gênero escolhido. Caroline fez uma história sobre alimentação saudável com a Mônica e Magali cujo gênero seria educativo e no formato de mangá. Danieli se inspirou em uma das HQ lidas na aula e produziu uma narrativa sobre um triângulo amoroso, no mesmo formato da colega. Stéfany quis reproduzir uma cena de romance da novela *Rebelde*, também em mangá. Assim que elas terminaram, discutimos como elas poderiam transpor a história produzida para os quadrinhos, quais seriam os planos e ângulos utilizados, além das falas.

4.5 PARTICULARIDADES DA NARRATIVA QUADRINIZADA: A AÇÃO NO ENTRE QUADROS OU ELIPSE

Há particularidades na narrativa no formato das histórias em quadrinhos. Para transmitir ao seu leitor um acontecimento ou sucessão dele, o criador e o leitor firmam um pacto entre si. À medida que o criador escolhe um dado momento da ação que contem informações suficientes para sua decodificação, o receptor reconstrói aquela imagem incluindo uma série de elementos que foram omitidos pelo desenhista, mas são necessários para compreender o seu significado. Cagnin explica que “em vista da dificuldade de encontrar uma imagem satisfatória, e por isto mesmo de reconstruir o movimento, o desenhista seleciona dois ou mais momentos. O processo de reconstrução é o mesmo” (CAGNIN,1975, p.161). O autor apresenta três modos pelos quais esta seleção pode ocorrer: a redução –

quando diversos momentos de uma ação são alocados em um mesmo quadrinho -, expansão – quando a ação ocorre em câmera lenta – e a elipse, quando o leitor preenche o vazio deixado entre os quadrinhos. Esta última forma de seleção foi explorada na oficina.

Eisner explica que ao colocar a ação em uma determinada ordem, o criador/desenhista a vê pelo olhar do leitor, dispondo-a para que as lacunas entre os quadrinhos sejam preenchidas pela imaginação do receptor. “Conhecida a sequência, o leitor pode fornecer os eventos intermediários, a partir da sua vivência” (EISNER, 1989, p.38). A opção por omitir as ações no entre quadros ocorre quando o desenhista necessita economizar espaço na narrativa ou como recurso para expressar graça ou suspense. Lemos juntamente o conteúdo do manual sobre a ação no entre quadros e criei algumas situações para exemplificar esta teoria para a turma, usando-os como personagens de possíveis tiras. Após a discussão, cada aluno teve que ler a tira final da sua revista e desenhar uma das ações que ele tinha imaginado no entre quadros. Para a minha surpresa, a maioria conseguiu realizar a atividade e fui passando e conversando com todos sobre o que desenhariam. Tive que dar uma atenção especial somente ao Mateus, que possui uma dificuldade muito grande de abstração. Após os desenhos, a turma fez o caça-palavras presente no manual com os temas vistos recentemente na oficina.

4 DESENVOLVIMENTO DO CRITICISMO E DA CRIATIVIDADE NAS OFICINAS DE QUADRINHOS: AS LEITURAS CONOTATIVA E CRÍTICA E A PRODUÇÃO DE HQ

O presente capítulo apresenta a descrição das atividades que compreenderam os outros dois caminhos midiaeducativos para o desenvolvimento da criticidade e da criatividade dos participantes diante dos quadrinhos, bem como a análise de todo o processo. Trata-se, respectivamente, da articulação entre a leitura conotativa e crítica conforme a proposta de pedagogia dos meios de comunicação de Gutiérrez e do processo de elaboração de histórias em quadrinhos pela turma. Buscou-se demonstrar a produção de sentido dos sujeitos sobre os quadrinhos e como se realizou um trabalho de mediação entre esses valores e aqueles transmitidos pelas narrativas quadrinizada e a ressignificação de seus conteúdos visando a formação crítica do receptor. Esta abordagem foi realizada em quase todas as oficinas, havendo sido destinada uma aula específica para a leitura crítica dos personagens e cenários no cronograma de atividades (apêndice). Da mesma forma, o estímulo à criatividade e auto expressão da turma utilizando das técnicas e códigos específicos dos quadrinhos esteve presente desde a primeira aula e culminou na criação de histórias em quadrinhos individuais, por meios das quais a turma pode conhecer e desempenhar as funções e etapas deste processo.

4.1 AS FALAS E AS IMPRESSÕES DOS SUJEITOS SOBRE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CONOTATIVA

O desenvolvimento da leitura conotativa das histórias em quadrinhos pode ser observado no decorrer das atividades envolvendo o bibliotecário do dia, que ocorreu em sete das quinze oficinas realizadas (ver Apêndice C). O bibliotecário do dia possuía a função de escolher uma revista de histórias em quadrinhos para cada um de seus colegas. Assim que os gibis eram entregues, os alunos começavam a leitura de pelo menos uma história e em seguida as comentavam²⁹.

²⁹ Em algumas aulas, a leitura das histórias sucedeu as atividades envolvendo o estudo denotativo dos elementos de HQ, no intuito de promover uma relação entre o conteúdo trabalhado e o que os alunos poderiam identificar no decorrer da leitura dos gibis.

Considerando as respostas criadas sobre esses enredos, foram realizados alguns questionamentos no intuito de promover discussões com os demais participantes para reconhecer qual a produção de sentido por eles estabelecida diante de determinados conteúdos abordados pelas HQ. Trata-se do estímulo à leitura conotativa dos educandos e conseqüentemente a promoção de uma leitura crítica com base na identificação e análise de tais valores e daqueles transmitidos pelos conteúdos quadrinizados.

Gutiérrez explica que na educação tradicional a intuição é desvalorizada em prol de uma aprendizagem e de uma metodologia de ensino racionais e científicas. Contudo, os indivíduos apresentam organicamente reações intuitivas diante do mundo e não seria diferente com os meios de comunicação, que particularmente causam respostas intuitivas, seja para aceitar ou refutar o seu conteúdo. O autor sustenta que

A escola continua sendo demasiadamente sistemática e formalista. As valorizações racionais não catalogadas nos assustam. Com freqüência os alunos muito intuitivos têm muito mais problemas, porque, normalmente, são recusados pelo sistema como sonhadores, desordeiros, indisciplinados, maliciosos. A influência dos meios de comunicação leva os alunos a serem muito mais espontâneos, que se liberam de um conjunto de entraves que os impedem de serem eles mesmos (GUTIÉRREZ, 1978, p.65).

Estimular a educação para a intuição, identificar e compreender tais respostas e as negociações de sentido sobre o universo das histórias em quadrinhos consistiu em um esforço constante nas oficinas, posto que, muitas vezes, nos bancos escolares os alunos não são instigados a darem suas opiniões e a fazerem emergir a sua subjetividade. Assim, o confronto de opiniões causado pelas possibilidades diversas de entendimento de uma mesma mensagem ou até mesmo o comentário sobre a história lida causou certo desconforto inicial entre os educandos, fato que pode ser observado nas primeiras oficinas.

Porém, a timidez e o receio foram cedendo espaço para a confiança. Um exemplo foi o Lucas Rafael, o aluno mais introspectivo da turma, que acabou criando um subterfúgio para contar aos colegas sobre a história que tinha lido, ele a repetia em voz baixa. Por outro lado, outros participantes como o Arthur, a Danieli e a Caroline sentiam-se a vontade para expressar suas ideias desde o princípio, sempre emitindo as suas opiniões nas discussões. Buscou-se, no decorrer das

atividades, demonstrar que os comentários alheios deveriam ser respeitados e os pensamentos contrários podiam ser levantados para debate e questionamento.

5.1.1 A Subjetividade em Questão: Conhecendo os Alunos Participantes

Entende-se que compreender as respostas intuitivas fornecidas pelos alunos requer conhecer também a sua realidade e a sua personalidade, que consistem em fontes de mediação na produção de sentido sobre os quadrinhos. Esta aproximação baseou-se nas primeiras duas oficinas, cujas atividades desenvolvidas pretenderam conhecer melhor os educandos e se estendeu para os demais encontros em conversas informais durante as aulas.

A oficina inaugural buscou apresentar aos participantes os objetivos do projeto, sanando quaisquer dúvidas que eles poderiam ter sobre as aulas e sobre mim, e também criar uma aproximação entre nós todos e uma relação de grupo por meio das brincadeiras propostas. Estavam presentes Arthur, Caroline, Danieli, Lucas Rafael, Mateus e Weverton. Assim que nos sentamos na sala de artes, comecei a conversar com os alunos e a explicar o motivo pelo qual eu estava realizando aquela oficina. Perguntei a eles se sabiam o que era um mestrado e Weverton disse que era um tipo de curso feito para as pessoas se tornarem professores. Eu disse que estava fazendo este curso e estudando crianças e histórias em quadrinhos. Falei da minha trajetória de pesquisas em mídiaeducação na escola e disse que a diretora tinha indicado aquela turma para realizar a pesquisa deste ano. Em seguida, fizemos um jogo da entrevista, no qual cada aluno entrevistou seu colega da direita, escolhendo uma das questões³⁰ contidas em uma folha. Para a entrevista foi utilizado o gravador de fita cassete, a fim de que todos se familiarizassem com este instrumento posteriormente presente nas oficinas. Após a resposta do colega, a pergunta era estendida para o restante dos alunos comentarem.

Inicialmente, perguntei aos alunos se eles sabiam como era uma entrevista e todos disseram que sim devido à atividade de enquete realizada na aula de português. Mostrei a eles como funcionava o gravador e eles ficaram bastante

³⁰ Perguntas elaboradas para o jogo da entrevista: Qual a sua brincadeira favorita? O que você gosta de fazer quando não está na escola? Qual a sua matéria favorita na escola? Conte como seria um dia perfeito na sua vida? O que você quer ser quando crescer? Se você pudesse fazer três pedidos a uma lâmpada mágica, quais seriam? O que você não gosta de fazer quando não está na escola? O que você gosta de fazer durante o recreio? Você tem algum apelido?

interessados. Perguntei se eles eram muito amigos de alguém que estava na sala. Danieli disse ser muito amiga do Arthur, Arthur disse também ser amigo do Mateus e o Lucas e o Weverton são primos. A Caroline era da 4^aA e se mudou recentemente para a 4^a C, por isso não era muito próxima de ninguém que estava na oficina, mas citou nome de alunas da 4^aC. Expliquei como funcionaria a brincadeira e perguntei quem gostaria de fazer a primeira pergunta. Caroline e Mateus se ofereceram, mas Mateus desistiu e Caroline começou a brincadeira. A princípio, os alunos estavam bem tímidos e davam risadinhas de tudo. Aos poucos foram se soltando e já respondiam com mais tranquilidade as perguntas. Quando a primeira rodada foi completada, Caroline pediu para me fazer uma pergunta. Os alunos comentavam a resposta dos seus colegas, trazendo informações extras para a pesquisa. No fim eles pediram para ouvir suas vozes e acharam muito engraçado.

A primeira questão escolhida foi sobre a matéria favorita de cada um. Danieli respondeu que gostava de ciências e matemática, assim como o resto de seus colegas. Questionei se eles não se interessavam por português, história e geografia e Arthur disse que eles gostam mais ou menos. Danieli explicou que essas disciplinas exigem uma atenção maior, pois “matemática você tem que ficar pensando até terminar a conta, português você tem que ficar pensando mais” e Arthur completou dizendo que português é mais explicativo. Todos, exceto Arthur, responderam que preferem ler pequenos textos ao invés dos grandes.

Danieli fez a segunda pergunta para o Arthur, o que ele queria ser quando crescesse. Arthur respondeu que gostaria de ser astrônomo, Danieli médica ou professora, Mateus policial, Weverton e Lucas jogadores de futebol e Caroline ficou tímida e preferiu não falar. Na sequência, Arthur escolheu perguntar para o Lucas qual era a sua brincadeira favorita, que disse ser jogar futebol assim como Weverton. Mateus alegou gostar de videogame, Arthur de andar de bicicleta, Caroline de brincar de Barbie e Danieli de professora. A pergunta escolhida pelo Lucas foi sobre as atividades que os alunos fazem na hora do intervalo. O propósito desta questão foi aprofundar uma situação diagnosticada durante a observação da turma, pois os meninos e as meninas ficavam separados no intervalo e algumas vezes brigavam. Weverton foi o primeiro a responder e explicou que gostava muito de brincar de sirumba³¹. Aproveitei a sua fala para questionar o comportamento dos

³¹ Jogo infantil no qual se desenha no chão um retângulo grande com seis quadrados em seu interior, dividido por corredores. Em um dos quadrados da extremidade escreve-se sirumba. As crianças

alunos no recreio e relacionar com as histórias em quadrinhos, conforme pode ser visto no diálogo descrito abaixo:

Mariana: Todo mundo aqui brinca de sirumba? Eu vi que o pessoal corre muito na hora do intervalo, né?

Todos: aham

Mariana: As meninas ficam mais quietinhas, né?!

(Danieli responde que sim com a cabeça e ri)

Weverton: as meninas ficam pegando os bonés tem hora

Arthur: É, elas batem nos moleques

Mariana: Os meninos enchem muito o saco das meninas?

(Meninos fazem que sim com a cabeça)

Mariana: E as meninas correm atrás dos meninos?

(todos fazem que sim, Danieli ri)

Mariana: Qual personagem de histórias em quadrinhos enche o saco das meninas?

Arthur: Cebolinha

Mariana: E a Mônica faz o que?

Arthur: Bate nele

(todos começam a falar da Mônica e do Cebolinha ao mesmo tempo)

Caroline: Você são o Cebolinha e nós somos a Mônica

Mariana para Danieli e Caroline: Se vocês tivessem um Sansão, vocês bateriam nos meninos na hora do intervalo?

Danieli e Caroline: aham

Mariana: Mas no fundo todo mundo é amigo, né?!

(todos dizem aham e acenam positivamente com a cabeça).

Mariana para todos: E o resto,...

Mateus: Mas tem menina que bate forte

Mariana: Ah é?!

Mateus: Vixe

Mariana: Mas aí também não pode deixar né?!

dividem-se entre policiais e ladrões. Os policiais ficam andando pelos corredores enquanto os ladrões tentam pular de quadrado em quadrado até chegar à palavra sirumba sem ser pego pelos policiais. Vence o ladrão que chegar primeiro. Caso os policiais tenham pegado todos os ladrões, a brincadeira recomeça com os papéis invertidos.

Arthur para Caroline: Já vi você batendo num moleque, não sei quem é

Caroline para Arthur: Eu?

Mariana: Então a gente tem Mônicas na nossa turma
(Danieli e Caroline dão risada)

Danieli: Na segunda série eu batia bastante, mas agora eu parei.

Para finalizar o assunto e continuar com o jogo perguntei aos demais alunos o que eles gostavam de fazer na hora do recreio além de brincar de sirumba. Danieli e Arthur disseram que gostam de pular corda, Caroline de elástico e Mateus de pega-pega. Nessa hora, Arthur explicou que as brincadeiras nas quais as crianças devem correr só são possíveis longe dos olhares das professoras e da diretora. Eles também me explicaram que o intervalo é bem curto e o tempo tem que ser dividido entre comer e brincar. O grande problema, segundo eles, é quando chove, pois não há o que fazer. Questionei se eles tinham o hábito de ir à biblioteca no intervalo, Danieli, Arthur, Lucas, Mateus e Weverton responderam que sim. Caroline afirmou que a bibliotecária colocou ordem no local, uma vez que muitos alunos vão para conversar e não para ler.

A questão seguinte, sobre apelidos, foi feita pelo Weverton ao Mateus e gerou muitas risadinhas dos participantes, porém ninguém disse ter apelidos, apenas diminutivos de seus nomes. Quando íamos passar para a pergunta seguinte, Arthur disse que a Nicole, participante do projeto que não estava no dia, era apelidada de palito e deu risada da situação. Mateus perguntou à Caroline o que ela gostava de fazer quando não estava na escola, que respondeu que ficava na rua e Arthur lamentou que sua mãe não o deixava brincar muito na rua quando era mais novo. Weverton disse que joga futebol e Arthur anda de bicicleta. Danieli explicou que ajuda nas atividades domésticas, brinca e faz tarefa.

Caroline pediu para me fazer uma pergunta. Ela escolheu a referente aos três pedidos que eu pudesse fazer a um gênio. Danieli gostaria de viajar e conhecer o mundo, ter saúde e inteligência. Weverton pediria um videogame, uma bicicleta e um computador. Lucas teria um campo de futebol em casa, uma piscina e um boné do Flamengo. Mateus respondeu que seu desejo seria possuir uma bicicleta e tênis novos, além de um boné do Corinthians. Enquanto Caroline fazia a pergunta ao Arthur, Mateus disse que gostaria de ter uma pistola e começou a simular que atirava nos seus colegas. Perguntei-lhe se ele gostava de super heróis

que atiravam e lutavam e ele me respondeu que sim. Arthur retomou a sua fala e disse que pediria ao gênio muita saúde para seus amigos e familiares, um aquário cheio de peixes e um computador novo. Por fim, Caroline respondeu que brincaria com todo mundo, não iria mais à escola e pediria muita saúde.

Como a rodada de perguntas estava completa e ainda restavam duas questões, perguntei ao Mateus o que ele não gostava de fazer quando não estava na escola. Ele respondeu prontamente que não gostava de escrever. Weverton também disse que não gosta de fazer as tarefas e Danieli explicou que acha ruim quando tem que copiar mais de quatro páginas do livro no caderno. Arthur e Lucas disseram que não gostavam de suas mães reclamando de suas bagunças pela casa e Caroline de fazer os serviços domésticos. A última pergunta foi sobre como seria um dia perfeito em suas vidas. Todos os alunos responderam que em seu dia perfeito não teriam obrigação alguma além de se divertir e brincar, cada um a seu modo.

A atividade subsequente ao jogo de entrevista foi a mímica. Cada aluno fez uma imitação do seu personagem favorito para que seus colegas adivinhassem. Caroline imitou a Mônica batendo em alguma coisa, Danieli a Magali comendo muitas coisas. Weverton fez um homem-aranha escalando a parede e Lucas o Ronaldinho Gaúcho fazendo embaixadinhas. Mateus escolheu imitar o super-homem voando e Arthur a Dona Morte. Por fim, os alunos começaram a produzir uma história em quadrinhos sobre um dia em suas vidas, finalizada na oficina seguinte.

Na segunda oficina estavam presentes além dos alunos do primeiro dia, o Felipe e a Nicole. Pedi à turma que explicasse aos dois o que havíamos feito na aula anterior. Todos focaram na brincadeira da entrevista e o gravador foi mencionado inúmeras vezes. Caroline inclusive disse que pediu um a sua mãe para brincar. Expliquei à Nicole e ao Felipe o motivo pelo qual estava dando aquela oficina e ainda a presença do gravador. Felipe se mostrou um pouco incomodado, mas frisei que era apenas para me ajudar a lembrar sobre o que eles falam nas aulas e ele acabou concordando. Os alunos escolheram sentar-se em uma mesa grande e retomaram a produção de suas histórias em quadrinhos. Enquanto eles realizavam a atividade, o clima da aula foi mais descontraído, pois as crianças conversaram bastante entre si e aproveitei a situação para fazer as questões da aula anterior para a Nicole e o Felipe.

Primeiramente, perguntei o que eles gostariam de ser quando crescessem, Felipe disse que gostaria de ser jogador de futebol e Nicole, médica. A aluna também respondeu que gosta de pular corda na hora do recreio e quando não está na escola sua atividade favorita é brincar de boneca e a de Felipe é mexer no computador, ainda que seus colegas tenham dito que o vêem frequentemente jogando bola na rua. Felipe também afirmou que não gosta de fazer tarefa quando não está na escola e Nicole não gosta de ficar em casa. Quando os questionei sobre como seria um dia perfeito em suas vidas, Felipe achou a pergunta muito difícil e não saberia como respondê-la. Perguntei-lhes então quais os três pedidos que fariam a um gênio. Nicole quis responder primeiro e seus desejos seriam ser feliz para sempre, rica e manter a sua amizade com as atuais amigas para sempre. Enquanto Nicole respondia, ela foi interrompida pela Caroline que afirmou que um dos desejos da colega seria um menino da escola, o Albert. Essa fala esteve presente em toda a oficina e a Nicole sempre se sentia envergonhada quando o restante da turma falava de sua paixão pelo aluno. Quando Felipe foi responder à questão, Mateus o interrompeu e disse que o desejo de seu colega seria jogar futebol e namorar. Nesse momento, todos riram. Felipe respondeu que pediria apenas para ser jogador de futebol.

Na aula anterior, Arthur havia dito que Nicole possuía um apelido. Levantei esta questão no intuito de identificar se os alunos se tratam por apelidos ofensivos para o caso de comparar essa situação com a vivenciada pela Mônica e Cebolinha, uma vez que o último comumente se refere à primeira como “baixinha, gorducha e dentuça”. Ainda que a prática de apelidar colegas seja comum em espaços de socialização, muitas vezes essa prática pode gerar desconforto para a pessoa, sendo necessária a reflexão sobre o limiar entre brincar e ofender. Assim que a pergunta foi feita, todos responderam que Nicole possuía um apelido e inclusive Felipe se colocou como autor do mesmo. Nicole ficou tímida e contou que a chamam de baixinha e também de Nicolau. Perguntei se ela gostava desses nomes e ela respondeu que não. Caroline perguntou se era errado colocar apelido nos colegas e eu lhe respondi que se o amigo concordasse não teria problema. Assim, chegamos a um acordo que nas oficinas os apelidos só seriam permitidos com o consentimento do amigo.

Durante a produção das histórias em quadrinhos sobre um dia em suas vidas, os alunos mencionaram algumas situações típicas de seu dia a dia.

Caroline contou que gostava de assistir à novela *Rebelde*, assim como as colegas Danieli e Nicole, e também a novela *Malhação*. Enquanto desenhava, Arthur se questionou sobre o que ele costumava fazer assim que voltava da escola e queixou-se que não era comum ter companhia para brincar. Caroline respondeu que limpava a casa, assistia à televisão, comia e dormia.

Arthur representou em sua HQ os momentos em que acorda, vai à escola, estuda, almoça, faz tarefa, anda de bicicleta, toma banho janta e dorme, sendo que em todos os desenhos ele aparece sozinho. Caroline não terminou sua atividade, mas seus quadrinhos a mostraram indo à escola, conversando com as amigas no recreio, dormindo, vendo TV e brincando com outras meninas. Danieli se retratou acordando, indo à escola, dentro da sala com os colegas, brincando de pular corda com amigos na hora do intervalo, voltando para a casa, lavando a louça, fazendo a tarefa, andando de bicicleta, jantando e dormindo. Além de desenhar seus colegas de sala e amigos na brincadeira, Danieli também mostrou a sua família no quadrinho em que está jantando.

Na história em quadrinhos do Felipe observa-se que em muitas vinhetas ele não está presente e sim os móveis da casa – mesa representando o almoço e o sofá a hora de assistir à televisão –, a escola e o desenho da sirumba no chão. Ele se desenhou dormindo, jogando bola, tomando banho e em frente à TV antes de deitar-se. Os quadrinhos do Lucas Rafael o demonstravam acordando, indo para a escola, estudando, jogando bola no recreio, saindo da escola, almoçando, jogando videogame, assistindo televisão e dormindo. O que chama atenção em seu trabalho foi a indicação do programa que costuma ver na TV, *Todo mundo odeia o Chris*. Mateus se desenhou dormindo, fazendo tarefa, brincando de pega-pega no intervalo, indo embora, lendo livro, jogando videogame, o seu sofá, assistindo televisão e dormindo. Apesar desta representação de seu cotidiano, Mateus costumava ter suas tardes preenchidas por atividades extracurriculares, como o reforço, as aulas de xadrez e as oficinas de HQ. Nicole representou as seguintes ocasiões do seu dia a dia: quando está dormindo, indo à escola, na fila do lanche na hora do intervalo, voltando para a casa com as amigas, almoçando, brincando de boneca com uma colega, tomando banho, jantando, assistindo TV e dormindo. Weverton representou os momentos em que dorme, vai para a escola, estuda, brinca no recreio com um colega, volta para a casa, almoça, joga bola, faz tarefa, assiste à televisão e dorme. Assim como seu primo Lucas, Weverton indicou que o

programa de TV que acompanha no período vespertino é também *Todo mundo odeia o Chris*. Outro aspecto interessante em sua história é que ele almoça em frente à televisão.

5.1.2 Leitura Conotativa dos Enredos e dos Personagens das Histórias em Quadrinhos

A sistematização das respostas criadas pelos alunos baseou-se no agrupamento dos diversos comentários sobre as HQ conforme a perspectiva dos dados apresentados: a leitura conotativa sobre os enredos de histórias em quadrinhos e a leitura conotativa sobre os personagens. No primeiro grupo encontram-se as falas dos participantes que expressam sua visão das histórias, o que eles mais gostam ou menos gostam nos quadrinhos e o porquê de suas escolhas. Acerca dos personagens, identificam-se as expressões que os caracterizam, assim como a interpretação de suas ações, o motivo pelo qual eles apreciam ou não determinados personagens e a relação entre o personagens de HQ e o cotidiano dos alunos.

As respostas intuitivas dos alunos sobre os enredos das histórias em quadrinhos faziam alusão, sobretudo, às situações por eles interpretadas como engraçadas. Uma narrativa quadrinizada era considerada boa ou não conforme a sua comicidade, juízo este que também se estendia às ações dos personagens. Na primeira oficina cuja atividade de bibliotecário do dia ocorreu, já foi possível observar as circunstâncias cômicas nas HQ que se destacam nas falas dos alunos. Lucas Rafael comentou uma história do Chico Bento que havia lido, “as coisas mais lindas da vida” e em muitos momentos de seu comentário expressou que havia se divertido com a narrativa. Perguntei para a turma se havia alguma ação realizada pelo Chico Bento que era considerada engraçada por eles. Danieli respondeu ser “quando ele fala errado e faz alguma coisa que ele acha certo e a gente acha errado” e Arthur completou contando que em um capítulo do Chico Bento no shopping ele acha que a escada rolante é um monstro. Um ponto que sempre foi destacado pelos alunos como algo engraçado foi o fato do Cebolinha trocar a letra erre pelo ele. Nesta mesma oficina Weverton leu uma HQ do Cascão intitulada “O Amnésico”. Ele afirmou ter gostado da história e a o mais cômico, em sua opinião, foi o Cebolinha falar errado.

O humor foi destacado também em momentos nos quais os personagens passam por alguma situação vexatória. Danieli, na primeira aula, e Stéfany, na sexta oficina, leram a mesma história, “A roupa nova do rei”, e ambas afirmaram que o mais engraçado foi ver o Cebolinha aparecer de cueca na frente de todos achando que estava vestindo a melhor roupa do reino. Fato similar ocorreu quando Lucas falou de sua história sobre o Chico Bento e as confusões de seu namoro com a Rosinha. Os alunos deram risada da parte em que o Chico Bento teve de tirar a roupa para a Rosinha atravessar uma poça de lama e que a menina saiu correndo assim que o viu pelado. Por outro lado, Felipe, ao fazer o relato da HQ na qual a Mônica vai à praia, comentou que a personagem levou uma bolada no rosto. Perguntei-lhe se aquilo era engraçado e ele respondeu que achava injusto enquanto seus colegas riram e disseram achar tudo muito legal.

Na segunda oficina em que houve o bibliotecário do dia, Danieli e Caroline receberam dois gibis do personagem Smilinguido e manifestaram não terem gostado da escolha do bibliotecário Weverton. Assim que elas relataram a história lida questionei o porquê das duas terem dito que não se interessavam por esse tipo de HQ. Caroline disse que o bicho era feio- no caso, uma formiga - , já Danieli disse que não era engraçado e Caroline reiterou o pensamento da amiga. Perguntei por que elas achavam que as histórias não tinham graça e Danieli explicou que “não é algo que é de criança, da nossa idade, não mostra coisas para dar risada, que são engraçadas. Fala de outras coisas, de amizade, é uma história comum”.

Nas falas dos alunos foi possível perceber que o humor está presente, sobretudo, nas histórias do universo de Maurício de Sousa, a *Turma da Mônica*, a Turma do Penadinho e do Chico Bento. Segundo os educandos, tais HQ sempre possuem muitas trapalhadas, ao contrário dos enredos com super-heróis que se caracterizam como narrativas de aventura. Na quinta oficina, que precedeu a aula do estudo dos gêneros e formato dos quadrinhos, Danieli leu uma história na qual o Cebolinha atrapalha a brincadeira da Mônica. Na opinião da aluna, esta é uma situação que às vezes acontece nas histórias que envolvem os dois personagens, mas que em todos quadrinhos há momentos engraçados e demais colegas concordaram. Mateus, que inicialmente preferia as HQ com super-heróis, nesta oficina me disse que não queria mais ler esse tipo de história, pois tais enredos não eram engraçados. Levantei este questionamento para o restante dos

alunos e Weverton explicou que os gibis dos super-heróis não possuem situações cômicas porque se caracterizam como histórias de ação. Na oficina sobre gêneros e formatos, as alunas presentes – Caroline, Danieli e Stéfany – identificaram as histórias da *Turma da Mônica* como um misto dos gêneros de aventura e humor, como se pode observar nas falas abaixo:

Mariana: *Turma da Mônica* é aventura então?

Danieli: É, acontece um monte de coisa, eles vão passear no parque, acontece um monte de coisa, o Cebolinha entra no meio e pega o coelhinho dela.

Mariana: Então as histórias são aventuras.

Danieli: E humor.

Mariana: O que tem de humor?

Danieli: Eu gosto do Chico Bento e do Menino Maluquinho.

Mariana: E a *Turma da Mônica*?

Danieli: É humor também.

Mariana: Então a *Turma da Mônica* é tanto de humor como de aventura?

Alunas: É

Mariana: Por isso que vocês gostam dela?

Caroline: aham.

Ainda que os alunos se interessem por outros gêneros de histórias, tais como a aventura, a ação, o terror, nos gibis eles procuravam narrativas que garantissem o elemento humorístico. Um exemplo surgiu na fala de Arthur que na segunda atividade do bibliotecário do dia recebeu um gibi do personagem Astronauta. Weverton, o bibliotecário, ao saber que o colega gostaria de ser astrônomo pressupôs que as histórias do personagem o interessariam. Contudo, ao comentar a HQ lida, Arthur disse que não a tinha achado legal. Ao fim de seu relato, eu disse que a história parecia ser mais de aventura do que engraçada e ele concordou. Arthur explicou que nos gibis prefere as histórias cômicas, mas que em filmes gosta de ação.

Um dos pontos que chamou a atenção na atividade de bibliotecário do dia foi a escolha preponderantemente de quadrinhos com os personagens do Maurício de Sousa, exceto para o Mateus que a princípio se interessava pelos super-heróis. Raramente surgiam gibis do Smilinguindo e da Disney. Em uma das

oficinas, na qual Mateus leu uma HQ do *Pato Donald*, perguntei à turma se eles gostavam do personagem e a maioria disse que mais ou menos. Na opinião de Caroline, as histórias são muito de criancinhas e Arthur explicou que muitas vezes não dá para entender o que acontece nas narrativas. Danieli disse que gosta mais ou menos e que ela já leu um gibi do Pato Donald uma vez e o achou engraçado e gostou, mas ela não tem costume de ler os gibis da Disney e sim da *Turma da Mônica*. Weverton disse que gosta do personagem, tanto nos gibis quanto nos desenhos animados e Lucas disse que também gosta mais ou menos porque não acha o personagem tão engraçado. Perguntei à turma se eles, então, não tinham o costume de ler esses gibis uma vez que se encontram disponíveis na biblioteca e eles disseram que não. Enquanto Mateus lia o gibi do personagem de Walt Disney fiquei ao seu lado para observar seu interesse pela leitura, que aparentou ser maior do que diante das revistas de super-heróis. Ele me mostrou algumas passagens que achou engraçadas, como um acidente automobilístico envolvendo o Pato Donald e também observou que em uma das cenas aparece um touro falante em pé, algo que, segundo ele, nunca tinha visto antes.

Outro aspecto da leitura conotativa dos enredos observado nas oficinas foi a ideia de que as histórias em quadrinhos podem ser divididas em narrativas voltadas para os meninos e para as meninas. A primeira bibliotecária do dia foi a Danieli e enquanto ela pegava os gibis para seus colegas na biblioteca, perguntei aos demais se eles achavam que a sua escolha seria correta. Mateus afirmou que a Danieli iria trazer-lhe um gibi interessante, assim como Arthur. Weverton achou que a amiga fosse lhe dar revistas de meninas e Arthur rebateu a opinião do colega:

Mariana: Vocês acham que a Dani vai escolher bem os gibis?

Weverton: (balança a cabeça em sinal de negação) não

Mariana: Porque, Weverton?

Weverton: Ela vai pegar gibi de menina

Arthur: Gibi não é só pra meninas é pra menino também. O único gibi que eu vi só para menina é um da Pucca.

Ainda nesta oficina Mateus comentou sobre uma história que havia lido nos quadrinhos do *X-Men*, no qual uma escola foi explodida. Perguntei se nas histórias de super-heróis era comum ter explosões e lutas e se eles gostavam dessas cenas. Arthur respondeu que não nos gibis, somente nos filmes. Weverton,

Mateus e Lucas afirmaram que se interessam por tais situações e as classificaram como sendo legais. Os três disseram que em suas histórias em quadrinhos criariam enredos com lutas, enquanto Arthur e Danieli não abordariam esta temática. Questionei se esse tipo de gibi seria mais voltado para meninos e Danieli respondeu que sim. Mateus mostrou-nos, então, a personagem Tempestade como exemplo de figura feminina nos quadrinhos de super-heróis.

A escolha do bibliotecário do dia também manifestou a diferenciação entre gibis para o sexo masculino e feminino no imaginário de alguns alunos. As meninas usualmente eram contempladas com histórias da Mônica ou da Magali e quando os meninos traziam revistas do Smilinguido eram sempre destinadas às suas colegas. Aos meninos cabiam os quadrinhos de super-heróis, dos personagens do Cascão, Cebolinha, Chico Bento e da Mônica (tabela 10). Nas duas oficinas em que Felipe esteve presente e nas quais houve a atividade de bibliotecário do dia, ele recebeu um gibi da Mônica. O aluno manifestou-se contrário à escolha dos colegas bibliotecários, primeiramente pelo fato de preferir as histórias do Menino Maluquinho e também por considerar os quadrinhos da Mônica como coisa de menina.

Tabela 9 - Relação dos gibis recebidos pelos alunos na atividade de bibliotecário do dia.

ALUNO	GIBIS RECEBIDOS
Arthur	Astronauta, Cascão, Chico Bento, Mônica e Penadinho
Caroline	Magali, Mônica e Smilinguido
Danieli	Magali, Mônica e Smilinguido
Felipe	Mônica
Lucas	Cascão, Cebolinha e Chico Bento
Mateus	Fator – X, Mônica, Pato Donald, Super-Homem e X-Men
Nicole	Não esteve presente em nenhuma atividade
Stéfany	Mônica
Weverton	Cascão, Cebolinha, Chico Bento e Penadinho

Fonte: autora

Assim como a leitura do conteúdo dos enredos, as respostas dadas pelos participantes sobre os personagens centraram-se no caráter cômico de suas ações e personalidades. Considerando as discussões das oficinas, foi possível perceber em suas falas a relação por eles estabelecida entre os personagens de

HQ, situações e pessoas de seus cotidianos. Na oficina dirigida para a leitura crítica, o momento inicial foi destinado a conhecer e discutir sobre os personagens e cenários das histórias em quadrinhos. As atividades desenvolvidas e discussões geradas conduziram à percepção da curiosidade dos educandos sobre a criação de tais figuras e também a caracterização deste universo.

Observou-se no decorrer das oficinas o desencanto do Mateus com os personagens que inicialmente eram colocados como seus favoritos, os super-heróis. Logo nas primeiras aulas, ele deixou claro em diversos episódios que se interessava pelo mundo dos heróis das HQ, tanto que seus colegas sempre lhe traziam gibis com esta temática. Porém, na oficina sobre planos de visão, Mateus foi ao quadro negro e retratou o Super-Homem em plano médio com a fala “eu sou mal”. Como eu estava ao seu lado no momento, perguntei-lhe se o personagem era mesmo um vilão, pois ele era considerado um herói. Ele me disse que era do mal porque ele batia nas pessoas e que ele já não gostava dele tanto assim. Logo após a nossa conversa ele acabou mudando a frase para “eu sou do bem”, mas durante o comentário sobre a história que havia lido – do *X-Men* – deixou claro que não gostaria mais de receber quadrinhos deste gênero, por não serem engraçados.

Em um dos momentos de interpretação das HQ, Stéfany comentou uma história na qual a Mônica e o Cebolinha se encontram com os personagens de contos de fadas. Perguntei à turma se eles consideravam os dois personagens como figuras infantis. Danieli respondeu que não e indaguei aos alunos qual seria a possível idade dos personagens da *Turma da Mônica*. As respostas variaram entre cinco e dez anos e então questionei se tais personagens se assemelhavam às crianças desta faixa etária. Caroline e Danieli disseram que não, sendo que a primeira explicou que possui primos com essa idade e seu comportamento não se corresponde às criações de Maurício de Sousa. Os demais alunos também fizeram suas colocações e afirmaram que se consideram diferentes dos personagens da *Turma da Mônica*. Danieli argumentou que “[...] na *Turma da Mônica*, a Mônica bate e não é tão divertido igual às crianças de hoje. As crianças de hoje ficam mais na televisão e elas não batem, é bem diferente”.

A discussão sobre a idade dos personagens caminhou para o questionamento sobre o melhor tipo de infância, se aquela representada nos gibis, na qual as crianças brincam na rua ou se a citada pela Danieli, em que se fica em casa vendo televisão. Os alunos logo manifestaram seu desejo e preferência por se

divertir livremente na rua, com exceção do Lucas e do Weverton. Os primos explicaram que são proibidos de ficar na rua e que apesar disso não se importam de brincar em casa, cotidiano este observado nas histórias em quadrinhos produzidas sobre seu dia a dia. O debate deste tema também surgiu em dois outros momentos. No primeiro, quando Weverton comentou uma história sobre a Turma do Rolo, figuras já adultas criadas por Maurício de Sousa, mas também com situações consideradas engraçadas pelo aluno, ainda que não sejam a preferência dos demais. O segundo episódio foi gerado com a interpretação de Lucas acerca de uma história do Chico Bento e da Rosinha. Chamei a atenção dos alunos para o fato do personagem ter namorada e ir à escola, e perguntei se eles o consideravam mais velho que a *Turma da Mônica*. Caroline respondeu que em sua opinião, Chico Bento deveria ter cerca de catorze anos.

Movida pelo interesse em saber quais as ações e características dos personagens de HQ são consideradas engraçadas, fiz uma pequena enquete com a turma em um dos momentos de interpretação das histórias em quadrinhos. Os alunos responderam quais eram os seus personagens favoritos e as razões de considerá-los uma figura cômica (tabela 11). Caroline ao explicar a sua preferência pela Mônica referiu-se ao fato dela bater no Cebolinha, o que em sua opinião era divertido. O mesmo motivo foi apontado pela Danieli e pelo Mateus que anteriormente haviam classificado as atitudes do Super-Homem como violentas, pois ele batia nas pessoas. Questionei se o ato da Mônica bater no Cebolinha não poderia ser qualificado como prática de violência. Todos se manifestaram em conjunto, Lucas e Weverton fizeram sinal de positivo com a cabeça, mas Mateus respondeu que não, mas não sabia dizer o que era, assim como Danieli e Stéfany que justificaram a atitude da personagem. Danieli explicou que “É uma bricadeira, eles batem, mas eles são amigos” e Stéfany argumentou que “o Cebolinha fica provocando ela”.

Tabela 10 - Relação dos personagens e ações considerados engraçados pelos alunos

ALUNOS	PERSONAGENS CONSIDERADOS ENGRAÇADOS	MOTIVO
Arthur	Cascão	Não toma banho
	Chico Bento	Pelo jeito jeca
	Penadinho	Gosta de assustar as pessoas
Caroline	Menino Maluquinho	É legal
	Mônica	A Mônica bate no Cebolinha
Danieli	<i>Turma da Mônica</i>	A Mônica bate no Cebolinha Cebolinha fala engraçado
Lucas	Cascão	Tem medo de água
	Chico Bento	Fala engraçado
Mateus	Cascão	Em um filme o Cascão e o Cebolinha aprontam com a Mônica
	Cebolinha	Em um filme o Cascão e o Cebolinha aprontam com a Mônica
	Mônica	A Mônica bate no Cebolinha
Stéfany	<i>Turma da Mônica</i>	Histórias do Cebolinha
Weverton	Cascão	Não toma banho
	Chico Bento	Mostra as coisas do sítio
	Penadinho	É legal

Fonte: autora

A interpretação dos alunos sobre os personagens de histórias em quadrinhos também pode ser observado no início da oficina destinada à leitura crítica, quando trabalhamos os cenários e as figuras das HQ. A primeira atividade realizada foi a discussão do conteúdo presente no manual sobre os personagens, que destacou a diferença do personagem principal – protagonista - dos personagens secundários, os personagens reais e ficcionais, o antagonista, assim como o narrador em primeira ou terceira pessoa. No decorrer da leitura, os alunos fizeram muitas questões sobre a criação dos personagens do Maurício de Sousa, demonstrando seu grande interesse por esse universo.

Inicialmente, expliquei que não apenas os seres humanos podem ser considerados personagens, mas também animais e até mesmo objetos. Pedi à turma que me desse exemplos de personagens deste tipo nas histórias em quadrinhos. Danieli respondeu que o Sansão é um objeto, mas também é um personagem dentro da *Turma da Mônica*. Arthur contou sobre um desenho animado no qual os artefatos falam e são os personagens principais. Acerca dos animais, Nicole deu o exemplo do Monicão e os demais alunos citaram o Floquinho e também o Torresmo. Porém, nenhum deles mencionou os personagens antropomorfizados de Walt Disney.

Na sequência, discutimos sobre a diferença entre os personagens ficcionais e os reais. Arthur comentou que criou um personagem de ficção, o Ice, utilizado posteriormente em sua história em quadrinhos. Danieli questionou se a Mônica e a Magali poderiam ser consideradas personagens reais. Expliquei que sim, uma vez que foram inspiradas nas filhas de Maurício de Sousa quando pequenas, assim como a Maria Cebolinha. Segundo o desenhista, a criação das personagens Mônica e Magali surgiu de sua percepção da inexistência de figuras femininas em seus quadrinhos ainda no início da década de 1960. A inspiração veio das filhas Mariângela, Magali e Mônica que o rodeavam em seu estúdio.

Olhei para o lado e vi a Mônica e fiz uma caricatura plástica e psicológica da menina. Nasceu aí a personagem ... A pequena Mônica, de pouco mais de dois anos, vivia enfrentando até mesmo crianças mais velhas e tentando carregar bonecos e objetos do seu tamanho. Veio daí a idéia da força da Mônica. [...] Magali surgiu pelo mesmo motivo. Eu precisava de mais meninas na história. E a Magali estava ali, dando seus primeiros passos, toda magrinha e comilona. (SOUSA *apud* GOIDANICH, 1990, p.231).

Citei o Ronaldinho Gaúcho também, como melhor exemplificação deste tipo de figura, que foi transformado em personagem de histórias em quadrinhos também pelo Maurício de Sousa. Stéfany perguntou se todas as criações de Sousa eram seus filhos e respondi que não. Danieli perguntou sobre o Cebolinha e expliquei que também era um personagem inspirado em alguém que o Maurício de Sousa havia conhecido, “Cebolinha era o apelido de um garoto que realmente existiu lá em Mogi. Ele tinha os cabelos espetados e também trocava as letras” (SOUSA, *apud* GOIDANICH, 1990, p.231). Ainda curiosa, Danieli quis saber se o Cebolinha de verdade tinha apenas cinco fios de cabelos. Relembrei-os que os desenhos de Sousa são estilizados e por isso não correspondem a uma cópia fiel dos traços humanos, que o Cebolinha real poderia ter pouco cabelo, mas achava que não apenas cinco fios. Arthur indagou sobre o Cascão e aproveitei para reparar um erro que havia cometido na elaboração do manual, no qual apresentava o Cascão como personagem de ficção. Expliquei que quando criei o material, não sabia que o Cascão tinha sido inspirado em um menino que jogava bola no time de futebol do irmão de Maurício de Sousa e que “vivia sempre com as roupas sujas de terra ... Cascão gostava muito das brincadeiras nas ruas, as “peladas” de futebol e não

queria perder tempo indo para a casa tomar banho” (SOUSA, *apud* GOIDANICH, 1990, p.231).

Stéfany quis saber se o Chico Bento também tinha sido inspirado em alguém e lhe expliquei que as histórias contadas pelo tio-avô de Maurício de Sousa lhe serviram de inspiração para criar o personagem. Arthur se questionou se no que Maurício de Sousa podia ter se inspirado para criar o Penadinho. Disse que, em minha opinião, o autor deveria gostar de histórias em terror e quis retratá-las de um jeito engraçado, criando os personagens da Turma do Penadinho, exemplos de personagens ficcionais.

Passamos, então, para a identificação dos personagens principais e secundários da *Turma da Mônica*, o que gerou uma grande discussão entre os alunos. Inicialmente, os participantes iam falando aleatoriamente os nomes de personagens: Mônica, Cebolinha, Cascão, Chico Bento, Magali e o Franjinha. Pedi que nos organizássemos e cada um poderia dar sua opinião. Danieli classificou a Magali, a Mônica, o Cebolinha, o Chico Bento e o Cascão como personagens principais e a Marina e a Cascuda como exemplos de personagens secundários. Sobre a Turma do Penadinho, Arthur qualificou o Penadinho e a Dona Morte como principais e a Alminha como secundária. Lucas respondeu que concordava com a rotulação de Danieli, porém Caroline discordou e explicou que em sua opinião apenas a Mônica era a personagem principal. Stéfany também emitiu um parecer diferente atribuindo à Tina a função de personagem secundária. Expliquei que a Tina era personagem de uma outra turma e estávamos debatendo especificamente sobre a *Turma da Mônica*. Nicole questionou se os animais poderiam fazer parte da classificação e respondi que sim e normalmente são secundários. Danieli rebateu dizendo que há histórias nas quais os animais aparecem mais do que as pessoas. Expliquei que sim, existiam histórias do Bidu, por exemplo.

Perguntei aos alunos se existia alguma história da *Turma da Mônica* que não tivesse a presença do Cascão ou do Cebolinha ou da Mônica ou da Magali e eles responderam que não. Expliquei que eles poderiam ser considerados os personagens principais e os demais como os amigos e familiares. Contudo, ressaltei o fato de que muitos personagens de HQ são secundários em uma narrativa e podem ser tornar principais em outra, dependendo do foco dado no roteiro. Caroline novamente disse que não concordava e questionei a sua posição

Mariana: Por que você não concorda?

Caroline: Por que sim.

Mariana: Você acha que eles não são os principais?

Caroline: Não, só a Mônica.

Mariana: Porque você acha que é só a Mônica?

Caroline: Por que sim.

Levei a questão para o resto da turma, que discordou de Caroline. Danieli argumentou que “se fosse só a Mônica, como que as outras crianças vão rir? As histórias não ficam como elas são, são diferentes. Não dá para contar as mesmas histórias só com a Mônica”. Expliquei para os alunos que os personagens possuíam gibis e histórias próprias nos quais são os protagonistas, mas poderíamos considerar os quatro como personagens principais da *Turma da Mônica*. Arthur finalizou a discussão reforçando que no Almanaque da Mônica aparecem os outros personagens.

Continuamos o conteúdo da cartilha sobre os protagonistas versus os antagonistas. Os alunos não conseguiram identificar quem seria o antagonista na *Turma da Mônica*. Somente o Arthur se lembrou do Capitão Feio. Durante a discussão foi interessante observar que a Caroline, a Nicole e a Stéfany identificaram a Dona Morte como sendo um personagem do mal, mesma qualificação dada pelo Mateus ao Sansão. Questionei se não seria a Mônica um personagem do mal, já que é ela quem usa o Sansão para bater nos meninos. Os alunos responderam que não e Stéfany novamente justificou a atitude da personagem dizendo que ela somente o fazia pois era provocada pelos meninos da Turma. Sobre a Dona Morte, perguntei também porque a consideravam do mal. Segundo Caroline, por ela ser a morte. Arthur discordou da opinião de sua colega explicando que “ela só está fazendo o que tem que fazer que é buscar as pessoas”. Arthur se mostrou contrariado quando as alunas continuaram a afirmar que não gostavam da personagem.

Havia no manual uma questão a ser respondida pelos alunos sobre a identificação de protagonistas e antagonistas nas histórias em quadrinhos, cujas respostas foram compiladas na tabela abaixo.

Tabela 11 - Protagonistas e antagonistas de HQ identificados pelos alunos

ALUNO	PROTAGONISTA	ANTAGONISTA
Arthur	Power Rangers	As trevas
Caroline	<i>Turma da Mônica</i>	Dona Morte
Danieli	<i>Turma da Mônica</i>	Capitão Feio
Lucas	Homem Aranha	Duende Verde
Mateus	Homem Aranha	Octopus
Nicole	Super-homem Homem Aranha	Capitão Feio
Stéfany	<i>Turma da Mônica</i>	Capitão Feio
Weverton	Super-homem	Lex Lutor

Fonte: autora

Outra atividade exercida nesta oficina na qual se nota a leitura conotativa dos personagens foi a sua caracterização segundo a opinião dos alunos. Foram escolhidos quatro personagens apontados pela maioria como sendo seus favoritos: Cascão, Cebolinha, Chico Bento, Mônica e Penadinho para que os participantes identificassem seus atributos físicos e psicológicos (tabela 13). Os alunos atribuíram à Mônica as mesmas características pelas quais ela é xingada nas histórias em quadrinhos, possuir dentes grandes, ser baixinha e gorda. Somente Stéfany escreveu que a personagem é magra, linda e elegante³². O restante mencionou também a sua personalidade nervosa, brava e, inclusive, violenta segundo a descrição de Weverton. Danieli e Nicole mencionaram o fato de ela bater nos meninos, sendo que ambas, assim como Arthur, Caroline e Stéfany, entendem que a personagem também é bacana. O destaque das observações centra-se na percepção de Arthur e Nicole, de que a Mônica, apesar ser considerada brava e violenta com os meninos da *Turma da Mônica*, é legal.

³² Observou-se que em todas as suas respostas, Stéfany caracteriza os personagens como sendo magros. Em algumas oficinas que esteve presente, Stéfany mostrou gostar muito de comida, comparando-se com a Magali. Os outros alunos, sobretudo os meninos, riam desses episódios. Stéfany era alvo de piadas do grupo masculino. No fim da aula de leitura crítica, Weverton disse que o seu cabelo era tão ruim que não adiantava passar chapinha, mas sim ferro. Chamei a atenção do aluno, uma vez que tínhamos acabado de debater sobre a importância de se respeitar as outras pessoas. Ele pediu desculpas à colega e Stéfany me explicou que é sempre importunada na sala de aula. Comecei a oficina seguinte falando sobre o assunto e chamando mais uma vez a atenção da turma para manter o respeito entre si. O assunto extrapolou o ambiente das oficinas, pois o Gabriel, aluno da 4ªC, veio me perguntar se era verdade que eu havia chamado a atenção de Weverton por ter desrespeitado a Stéfany.

Tabela 12 - Caracterização dos personagens da *Turma da Mônica*, do Penadinho e do Chico Bento realizada pelos alunos

ALUNO	MÔNICA	CEBOLINHA	CASCÃO	CHICO BENTO	PENADINHO
Arthur	Baixinha, dentuça, brava, mas legal e divertida	Fala bem errado, divertido, vive xingando a Mônica	Não gosta de tomar banho	Meio burrinho, não sabe nada de tecnologia e é bem tranquilo	Muito amigo de todos, é bem engraçado, vive dando conselhos e nada assustador, além de ser um fantasma, sou um grande fã dele e da turma, gosta de falar com a Dona Morte que também não é nada assustadora.
Caroline	A Mônica é bonita e escavadeira ³³ e gorda e legal e eu gosto dela ela gosta de brincar com a Magali	O Cebolinha eu gosto muito dele porque ele apanha da Mônica	Eu gosto do Cascão porque ele não toma banho e porque ele apanha da Mônica	Eu gosto do Chico Bento porque ele é legal	Eu gosto do Penadinho porque ele é legal
Danieli	Branca, gorda, brava, legal, gosta de brincar, sua melhor amiga é a Magali, bate nos moleques	Tem cinco fios de cabelo, gosta de atormentar a Mônica, seu melhor amigo é o Cascão e apanha da Mônica, fala errado e é engraçado	Tem medo de água, seu melhor amigo é o Cebolinha, apanha da Mônica, atormenta a Mônica e é engraçado.	Fala caipira, tem namorada, usa chapéu, seu melhor amigo é o Zé Lelé, gosta de goiaba é muito engraçado e mora na zona rural.	É um fantasma muito engraçado, mora no cemitério, sua roupa é branca.
Lucas	Nervosa, gorducha, baixinha, dentuça e forte.	Ele troca o R pelo L, só tem cinco fios de cabelo e gosta muito de provocar a Mônica.	Não gosta de tomar banho, tem medo de água e sempre ajuda o Cebolinha nos seus planos contra a Mônica.	Mora no sítio, fala caipira, é muito engraçado, vai para a escola e gosta muito de goiaba.	Mora no cemitério, tem muitos amigos e gosta de assustar os outros.

³³ Nome criado por Caroline para caracterizar sua prima que segundo ela adora arrumar confusão, assim como a personagem Mônica.

Mateus	Dentuça, gorducha e baixinha	Cinco cabelos, fala engraçado, apanha da Mônica	Não toma banho, é fedorento	Vai para a escola e gosta de goiaba	Um fantasma, é assustador e a morte.
Nicole	Gorda e dentuça e bate em todo mundo, nervosa e ela bate com seu coelho, mas no fundo ela é legal	Ele fala enrolado, ele apanha todo o dia e gosta de ler gibi, mas ele é legal	Enrolado, perto das meninas ele fica nervoso, apanha da Mônica, eu gosto muito dele.	Ele é legal e gosta de comer maçã	Ele é legal e divertido
Stéfany	Legal, bonita, magra, dentuça, chique, elegante	Engraçado, bonito, magro	Feio, magro, cabeludo	Engraçado, magro, bonito	Feio, magro, arrepiante, engraçado
Weverton	Gorducha, dentuça, baixinha e violenta	Troca o R pelo L, só tem cinco fios de cabelos e fica provocando a Mônica e sempre apanha.	Tem medo de água, não toma banho e não gosta de lixo na rua e gosta muito de jogar futebol.	Fala igual caipira, não usa sapato, gosta muito da Rosinha e gosta muito dos amigos e de goiaba	É um fantasma, mora no cemitério e gosta de outra fantasma e brinca com seus amigos

Fonte:
autora

O Cebolinha foi caracterizado, sobretudo, considerando quatro aspectos que lhe são particulares, falar errado, ter cinco fios de cabelo, provocar a Mônica e apanhar dela, este último sendo o motivo pelo qual Caroline gosta do personagem. Cebolinha também foi mencionado como sendo engraçado e amigo do Cascão. O que mais chamou a atenção na caracterização do Chico Bento foi a opinião de Arthur, para quem o personagem é considerado jeca e burro por não conhecer ou interagir com a tecnologia. Outro ponto destacado pelos alunos é a sua fala qualificada como caipira, assim como o fato de ser engraçado. O Penadinho foi caracterizado por Mateus como sendo um fantasma assustador, ao contrário dos dizeres de seus colegas que acham o personagem engraçado, que gosta de assustar as pessoas e brincar com seus amigos. Em sua resposta, Arthur enfatizou ser um grande fã do personagem.

5.2 O CRITICISMO DIANTE DOS PERSONAGENS E CENÁRIOS DA *TURMA DA MÔNICA*, DA *TURMA DO PENADINHO* E DA *TURMA DO CHICO BENTO*.

Neste item trataremos da leitura crítica realizada com crianças em relação às histórias em quadrinhos, o terceiro caminho apontado por Francisco Gutiérrez em sua *Pedagogia da Linguagem Total* que consiste no estímulo ao criticismo dos envolvidos frente às suas respostas que surgiram na leitura conotativa dos meios de comunicação.

Nas oficinas, a leitura crítica foi trabalhada em diversos momentos como quando da alfabetização na linguagem das HQ e das discussões sobre a produção de sentido de seu conteúdo, conforme as descrições anteriores. Também foi destinada uma aula específica para o desenvolvimento crítico dos alunos em uma aula sobre os personagens e cenários de histórias em quadrinhos, na qual se priorizou as características por eles colocadas acerca das ações dos seus personagens favoritos, sobretudo ao que se refere à questão do humor identificado como elemento axial na relação entre eles e as HQ. Para tal, o material utilizado para análise abrangeu oito tiras extraídas do Portal da *Turma da Mônica* com os personagens Mônica, Cebolinha, Cascão, Penadinho e Chico Bento.

As temáticas compreenderam a relação de poder entre Mônica e Cebolinha (figuras 05, 06 e 07); a violência desferida pela Mônica (figura 06); o problema de fala do Cebolinha (figura 08); a relação entre Cascão e a água (figura

09); o Chico Bento como representação do homem do campo (figuras 10 e 11); e a morte nas histórias da Turma do Penadinho (figura 12). A leitura crítica se orientou na finalidade do desenvolvimento crítico apresentada pelo Manual Latinoamericano de Educação para a Comunicação que estabelece o “confronto entre a consciência do sujeito receptor e seu universo de simbólico com a gama de valores transmitidos pelos diversos meios de comunicação”³⁴ (CENECA, 1992, p.20).

No caso, os valores atribuídos pelos conteúdos das narrativas quadrinizadas consistem na análise que teóricos realizam sobre a obra de Maurício de Sousa, uma vez que o seu universo de criação foi o mais citado pelos participantes. Os estudos críticos realizados acerca versam sobre o caráter universal de sua obra que pouco representa a realidade brasileira, exceto pelos personagens Chico Bento e Papa-Capim (BIBE LUYTEN, 1984b; CIRNE, 1982; VERGUEIRO, 1998). Ainda que Cirne defenda que o mais reconhecido autor de quadrinhos brasileiro, frequentemente comparado a Walt Disney, seja criativamente superior ao desenhista estadunidense, sua crítica às criações de Sousa se colocam ao que ele denomina de reduplicação ideológica dos quadrinhos internacionais

Criticamos no Maurício de Sousa sua dependência cultural dos modelos quadrinhísticos de outras terras [...] Podemos destacar nessa reduplicação a universalidade que se espalha por seus segmentos e blocos temáticos. A rigor, trata-se de um quadrinho atípico em termos dessa ou daquela nacionalidade (CIRNE, 1982, p. 82)

Vergueiro entende que o aspecto atípico e universal das histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa deve-se à amplidão de seu mercado consumidor, pois caso contrário “como se pode imaginar possível a aceitação de um personagem que se distingue por seu eterno, voraz apetite e constante ingestão de alimentos, em um país no qual milhões de crianças não têm praticamente coisa alguma para comer?” (VERGUEIRO, 1998).

De fato, os quadrinhos e demais produtos licenciados pela Maurício de Sousa Produções, aproximadamente 2500, já atingem mais de cinquenta países e a estimativa é que este número cresça para noventa países nos próximos três anos. Um exemplo da busca pela ampliação de mercado relacionada à

34 Tradução livre da autora para “Confrontación entre la conciencia del sujeto receptor y su universo simbólico com la gama de valores transmitidos pelos diversos medios de comunicación”.

universalidade de temas e figuras foi a abertura de uma empresa responsável pelas criações da *Turma da Mônica* e outras famílias do universo de Maurício de Sousa para os suportes das novas tecnologias de comunicação, a Maurício de Sousa Digital Productions. Os primeiros produtos da nova marca são uma série de desenhos da Turma do Penadinho e um longa metragem em 3D do Horácio. A escolha por esses personagens em detrimento aos mais clássicos como Mônica e Cebolinha levou em conta o apelo globalizante de seus traços e temáticas. Em entrevista cedida ao programa Mundo SA “*Turma da Mônica* conquista o mundo com bons negócios”³⁵, Maurício de Sousa explica a sua postura

Venho de uma escola, aprendi a ler e consumir histórias em quadrinhos americanas, que são universais como o cinema americano é universal. Os truques, os jeitos, a fórmula de você falar com o mundo todo. Eu uso essa fórmula, mas só que com o jeito, com o caldo, com a cor, com o humor brasileiro. (MUNDO S/A, 2011).

O criador da Mônica explica também que a opção por desenhar histórias que não se fixavam na realidade brasileira no início de sua carreira surgiu da imposição do mercado editorial que exigia enredos americanizados, devido ao grande contato que o público de HQ mantinha com este universo, bem como da suspeita que os desenhistas brasileiros não tivessem a capacidade de manter as suas histórias em jornais (CIRNE, 1973, p.62). A crítica sustentada por Cirne é de que apesar de ser crítico em relação à situação dos desenhistas de HQ no Brasil e de também apontar que os quadrinhos podem ser um importante veículo para o fortalecimento da cultura nacional, Maurício de Sousa continuou a não abraçar suas narrativas, ainda na década de 1970. No entanto, Cirne argumenta que sua intenção não é transformar tais personagens em símbolos de uma cultura nacional. Para o autor, “o problema é mais complexo: a interferência de elementos externos (estranhos) a este universo já socialmente cristalizado exigira então, uma retomada da problemática ideológica ao nível da consciência crítica” (CIRNE, 1973, p.65).

A crítica sobre a universalidade dos personagens e histórias criados por Maurício de Sousa reflete igualmente na ausência de questões políticas em seus enredos. A *Turma da Mônica* representa uma classe média, cujos conflitos econômicos, sociais e políticos praticamente inexistem. Segundo Mendes,

³⁵ Programa exibido no dia 31 de maio de 2011 pelo canal pago Globonews.

A concepção ideológica transmitida pelas HQ da série Mônica, é uma concepção de ideologia burguesa, da classe economicamente dominante. Valores, gostos, atitudes, comportamentos e crenças desta classe são “sutilmente” repassados através dos enredos das histórias (MENDES, 2002, p.10)

Ademais, Cirne (1982, p.85) critica o fato do posicionamento alheio das histórias de Maurício de Sousa aos fatos políticos e culturais brasileiros durante a vigência da ditadura militar no Brasil. Contudo, não parece ser este o objetivo da produção do desenhista, considerando a reflexão de Bibe Luyten

Alguns teóricos o acusam de ter produzido personagens que não representam o Brasil ou que não têm o valor de contestação sócio-política. Maurício iniciou e firmou seus personagens, sobretudo, nas décadas de 1960 e 1970, trocando a contestação pela retratação do mundo infantil que ele próprio viveu no interior de São Paulo. Segundo ele próprio, seu desejo é divertir, entreter e, na medida do possível, transmitir às crianças mensagens de otimismo (BIBE LUYTEN, 1984b, p.175). Tais análises serviram de base para identificar e analisar com os participantes os contrapontos entre os valores transmitidos pelos conteúdos dos quadrinhos de Maurício de Sousa, universo prevalecente na preferência dos educandos, com os seus próprios.

5.1.3 Leitura Crítica nas Oficinas: a Relação de Poder Entre Mônica e Cebolinha e a Violência Desferida pela Mônica

As histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica* recontam incansavelmente uma situação cíclica: Cebolinha, insatisfeito por sua amiga Mônica ser a dona da rua, cria planos infalíveis para derrotá-la (figura 5). Seus amigos, sobretudo o Cascão, o acompanham em suas empreitadas, que sempre são malsucedidas. Cebolinha tenta roubar o coelho de pelúcia da Mônica, mas a personagem sempre descobre as armações e lhe dá uma surra no final. Algumas variáveis se modificam, porém a estrutura das narrativas sempre retrata este embate entre os personagens, que representa a guerra entre os sexos. A tensão entre o universo feminino e masculino emerge também em outra dupla de personagens dos quadrinhos, o *Bolinha* e a *Luluzinha*, que inspiraram inicialmente Maurício de Sousa

em suas criações, “quando comecei a desenhar era fanático pelo *Bolinha* e pela *Luluzinha*. Lógico, inconscientemente, a gente vai assimilando e fazendo algo parecido, criando na mesma escola” (SOUSA *apud* CIRNE, 1973, p.62).

Os clubes dos *Bolinhas* e das *Luluzinhas*, ou no caso do *Cebolinha* e da *Mônica*, representam a segregação sexual frequente nas crianças em idade pré-escolar e que se acentua na terceira infância, sendo um aspecto comum em todas as culturas (PAPALIA *et all*, 2009). A questão do gênero determina as atividades e brincadeiras infantis e cria estereótipos sexuais. Conforme explicam Diane E.Papalia, Sally Wendkos Olds e Ruth Feldman

Grupos de meninos procuram mais constantemente atividades ligadas ao seu gênero. Eles brincam em grupos grandes com hierarquias de liderança bem definidas e se engajam em brincadeiras mais competitivas e violentas. As meninas têm conversas mais íntimas caracterizadas por interações pró-sociais e confidências compartilhada (PAPALIA *et all*, 2009, p.398).

Constatou-se este comportamento na descrição das brincadeiras favoritas e das atividades realizadas no recreio pelas meninas e pelos meninos participantes das oficinas. As primeiras preferem brincar de boneca e professora e passam o intervalo conversando com as colegas, enquanto os últimos dedicam-se ao futebol e a andar de bicicleta. As brigas entre os sexos também foi reconhecida na fala dos participantes ao explicarem que as meninas costumam pegar os bonés dos meninos e estes as provocam até elas revidarem. Durante a conversa, os alunos identificaram seu comportamento como semelhante ao dos personagens de Maurício de Sousa, *Mônica* e *Cebolinha*.

O chiste da guerra dos sexos em Maurício de Sousa está na inversão dos papéis estereotipados de cada gênero. Segundo a argumentação de Sonia Salomão Khède, a *Mônica* “representa o matriarcado moderno. Tendo como pano de fundo o clássico tema da guerra dos sexos, *Mônica*, que é uma menina, reúne dotes excepcionais: força, riqueza, humor, inteligência e imaginação sem perder sua simpatia” (KHÉDE, 1986, p.86). Assim, o poder conquistado por *Mônica* faz alusão à disputa e conquista dos direitos femininos ao longo dos séculos (figuras 05 e 06). Esta leitura da personagem tornou-se o motivo pelo qual é vetada entrada de suas histórias em países cuja liberdade feminina é censurada (BIBE LUYTEN,

1984b). Sustentada por esta perspectiva, a análise de Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso sobre a Mônica entende que

Ela é a atração principal, já que o mundo de Maurício de Sousa de certa forma é feminista. Nele, a mulher continua sua disputa pelo espaço que lhe foi negado por tantos séculos. Monica faz a leitura de que é preciso vencer no próprio território dos homens, aos sopapos, embora Magali lhe lembre que lucraria sendo mais feminina (CORSO; CORSO, 2006, p.204).

O uso da força pela Mônica para garantir a sua condição de dona da rua leva ao questionamento acerca da violência em suas atitudes. Nas oficinas, observou-se que para os meninos que se colocam como vítimas das perseguições das meninas, a atitude de Mônica é exemplo de violência. Weverton ao caracterizar a personagem (tabela 04), a define como violenta e Mateus, ao contar sobre as colegas que agredem os meninos, disse que muitas vezes elas batem com muita força, ainda que não considere o fato de Mônica bater no Cebolinha como violência. Sua opinião é compartilhada pelas participantes do sexo feminino, que justificam o comportamento da personagem. As meninas entendem que a Mônica bate no Cebolinha como forma de defender-se, uma vez que ele a persegue e provoca. Danieli chegou mesmo a afirmar que apesar das brigas, eles são amigos.

Corso e Corso analisam o poder exercido pela Mônica e sua consequente agressividade comparando-os com aqueles dispensados pelas crianças pequenas, foco da atenção dos adultos, quando se sentem ameaçadas por fatores externos. Para os autores, “Mônica resolve quase todos os seus problemas na base da força, a sopapos e coelhadas. É muito comum que em certos momentos cruciais de suas vidas, as crianças façam a demarcação de seu território pessoal a socos e dentadas, como faria um animal acuado” (CORSO; CORSO, 2006, p.204). Sonia Salomão Khède (1986, p.86), por sua vez, salienta que o poder da Mônica é o sonho de toda criança.

A leitura crítica realizada nas oficinas contemplou este duplo caráter das histórias envolvendo o Cebolinha e a Mônica: a relação de poder entre ambos e a caracterização da violência nas atitudes da Mônica. Primeiramente, lemos a tira na qual o Cebolinha se reúne com seus amigos para anunciar mais um plano infalível contra a sua rival (figura 05). Perguntei aos alunos se isso era comum nas histórias da *Turma da Mônica* e as respostas foram divididas. Caroline explicou que a Mônica sempre estraga os planos do Cebolinha e então questionei quem o acompanhava

em suas aventuras. Caroline reconheceu a constante presença do Cascão como seu aliado e Danieli também apontou que o Franjinha os ajuda com alguns inventos. Mateus salientou que o Cebolinha e o Cascão sempre apanham.

Figura 5 - Tira do Cebolinha utilizada na oficina de leitura crítica



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: www.monica.com.br

Após este reconhecimento inicial, perguntei aos alunos se eles conseguiriam identificar o motivo da Mônica bater no Cebolinha, que responderam ser o fato do Cebolinha xingá-la e tentar roubar e dar nós na orelha de seu coelho. Pedi então para que eles pensassem porque o Cebolinha atormenta a Mônica. Stéfany questionou se não seria porque eles se gostam. Respondi que poderia ser, mas a Mônica possuía algo que o Cebolinha não tinha. Todos os alunos responderam que a Mônica era mais forte. Expliquei-lhes que este poderia ser o motivo de disputa entre os personagens, uma vez que o Cebolinha almeja o poder que a Mônica detem como dona da rua. Referindo-me aos meninos, disse que o personagem não acha normal que uma menina seja mais forte do que ele e se eles compartilhavam deste pensamento. Todos alegaram que sim. Em seguida, expliquei que o Maurício de Sousa tinha inventado uma figura feminina que era mais forte que as figuras masculinas e que isso nos poderia levar a refletir sobre o papel que as mulheres exercem hoje em dia, devido à emancipação de seus direitos. Comentei que, antigamente, as mulheres eram reprimidas e muitas vezes nem podiam sair de casa desacompanhadas ou até mesmo estudar e Mônica representava uma mulher mais independente, o que foi reconhecido por Danieli.

Esta discussão nos levou a problematizar a forma pela qual a personagem mantém seu poder nas histórias, o que levantou questões interessantes. Inicialmente, argumentei que o fato da Mônica bater no Cebolinha não seria a melhor maneira de ela se comportar diante das traquinagens do seu amigo. Sugeri que a conversa poderia ser um melhor caminho para resolver as situações, o

que fortaleceria a amizade de ambos. Contudo, Stéfany respondeu que eles são amigos. Buscou-se exemplificar como a repetição das brigas entre ambos não poderia sustentar os laços de amizade utilizando a Danieli e o Arthur como representações da Mônica e do Cebolinha. Mateus logo justificou as brigas no fato do Cebolinha provocar a Mônica. Desloquei a discussão para este ponto. Nas oficinas, Nicole havia mencionado que se sentia incomodada em ser apelidada pelos colegas e nesta aula Danieli disse que também possuía um apelido, bunda mole, dado por meninos da sua sala. Discutimos que este comportamento se assemelhava ao do Cebolinha, que sempre xingava a Mônica de baixinha, gorducha e dentuça nos quadrinhos, o que muitas vezes gerava as brigas entre os personagens.

Na sequência, retomamos a discussão sobre as relações de gêneros nas histórias da Mônica e do Cebolinha com a leitura de duas tiras (figuras 06 e 07). Na primeira, Mônica e Cebolinha são retratados na pré-história. Cebolinha, cuja expressão denota estar apaixonado por Mônica, vai em direção à personagem com uma clava na mão a fim de acertá-la. Esta situação assemelha-se a muitas vivenciadas nas HQ da Turma do Piteco, nas quais os homens primitivos batem nas mulheres para conquistá-la (ZANARDI, MIANI, 2011). Contudo, é a Mônica quem o atinge e Cebolinha diz “Ai! A Mônica não pegou o *espírito* da época das cavernas!”. A segunda tira (figura 04) mostra a Mônica e o Cebolinha brincando de casinha. Porém, se instintivamente, atribuímos à Mônica o papel de dona de casa e do Cebolinha o de patriarca, nesta HQ as posturas são invertidas, motivo pelo qual Cebolinha não quer mais brincar com a amiga.

Baseados nos dois exemplos acima, refletimos sobre o papel da mulher na sociedade e as relações de gênero. Expliquei que na primeira história a Mônica representa a não submissão do sexo feminino e, na segunda, os personagens mostram uma situação que algumas famílias vivenciam, a mulher é a provedora enquanto o homem cuida dos afazeres domésticos. Isso foi possível, pois se entende que não existem diferenças entre os sexos quanto à sua competência para o trabalho. Perguntei se os meninos ajudavam a arrumar a casa e apenas Arthur respondeu que sim, à revelia de seu pai que não concorda que o filho lave a louça. Por outro lado, levantei que as mulheres hoje ocupam cargos que eram tradicionalmente masculinos e Danieli e Caroline identificaram um exemplo interessante desta situação, conforme pode ser observado no diálogo abaixo:

Mariana: Hoje em dia já não tem mais todas essas diferenças entre homem e mulher. Hoje em dia não tem mulher que dirige ônibus, caminhão.

Danieli: Tem mulher que é presidente.

Mariana: Isso mesmo, tem a nossa presidente.

Caroline: A Dilma

Figura 6 - Tira da Mônica e do Cebolinha utilizada na oficina de leitura crítica



Fonte: www.monica.com.br

Figura 7 - Tira da Mônica e do Cebolinha utilizada na oficina de leitura crítica



Fonte: www.monica.com.br

5.1.4 Leitura Crítica nas Oficinas: o Problema de Fala do Cebolinha

Outro ponto abordado na oficina destinada à leitura crítica foi o problema de fala do Cebolinha, que troca a letra erre pela ele, o que se caracteriza como fator cômico segundo a interpretação dos participantes da oficina. Papalia *et al* explicam que na terceira infância, as crianças passam de uma agressividade instrumental, aquela com intento de alcançar um objetivo, para uma agressividade hostil, cujo intuito é ferir outra pessoa, sobretudo verbalmente. Portanto, os apelidos e chacotas entre colegas são vistos como comportamento inerente à idade, ainda

que se ressalve a evolução de tal atitude para o *bullying*, entendido como intimidação “deliberada e persistentemente dirigida a um objetivo particular: uma vítima que é tipicamente fraca, vulnerável e indefesa” (PAPALIA *et al*, 2009, p.404).

Durante uma conversa com a diretora da escola, indaguei se havia casos de *bullying* entre os alunos da 4ª série para saber qual o direcionamento dar à leitura crítica do personagem. A diretora relatou que uma menina de outra sala, que não a dos participantes das oficinas, parou de freqüentar a escola, pois estava sofrendo repetidas intimidações de seus colegas por usar óculos. Entre os alunos das oficinas, percebi os constantes comentários dos meninos sobre Stéfany, principalmente acerca de seu cabelo e peso. Ainda que o caso não se caracterize como *bullying*, serviu de justificativa para a condução da discussão sobre a disfunção de linguagem do Cebolinha na aula e a conseqüente necessidade de respeito.

A leitura crítica do personagem teve como base uma tira (figura 08) na qual Cebolinha está à frente de um muro e fala corretamente. Cascão fica feliz com a novidade. Porém, Cebolinha sai andando e observa-se que a frase pronunciada corretamente foi dita por alguém que não o personagem, o que deixa Cascão surpreso. Em sua análise sobre o personagem, Corso e Corso entendem que o problema de fala de Cebolinha acaba por aproximá-lo das crianças, uma vez que tais disfunções são ainda comuns na primeira e segunda infância. Para os autores, “Seu defeito de fala é extremamente comum no processo de aquisição de linguagem; graças a isso, embora seja um menino ligado às coisas da turma, do bairro, do mundo, fala como uma criança pequena” (CORSO; CORSO, 2006, p.202).

Figura 8 - Tira do Cebolinha utilizada na oficina de leitura crítica



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: www.monica.com.br

Após a leitura da tira, perguntei aos alunos se eles sabiam a causa do Cebolinha falar errado. Expliquei-lhes que se trata de uma disfunção fonológica chamada dislalia. Pedi então que identificassem se mesmo portando este problema

de fala Cebolinha era excluído da sua turma de amigos e todos responderam que não. Refletimos sobre a importância de respeitarmos os demais ao invés de insultá-los por suas diferenças e os alunos comentaram sobre pessoas conhecidas que possuem dificuldades de fala. Nicole e Arthur falaram de uma amiga em comum que apresenta o mesmo problema do Cebolinha. Ambos ressaltaram que sempre a respeitaram apesar de, às vezes, acharem engraçadas algumas situações.

5.1.5 Leitura Crítica nas Oficinas: a Relação entre Cascão e a Água

O personagem Cascão é reconhecido nas histórias em quadrinhos pela sua fobia por água, fato este que o coloca em situações engraçadas e o torna querido por alguns participantes das oficinas, sobretudo os meninos. Contudo, a aversão do personagem por água fez com que Maurício de Sousa temesse inicialmente inseri-lo nas histórias publicadas nos jornais. Em uma de suas crônicas sobre um incidente ocorrido com um leitor de suas histórias e o Cascão, Sousa relembra que

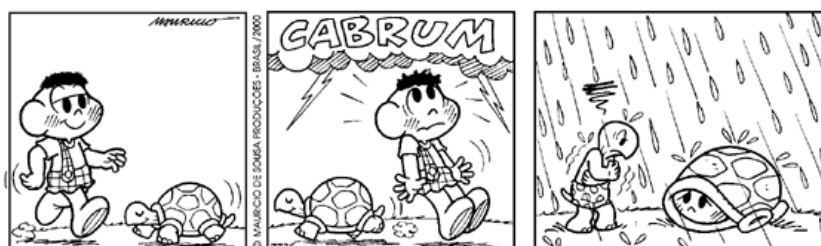
Nós – autores de quadrinhos – procuramos criar um universo paralelo, no papel, com personagens vivos e histórias parecidas com as que vivemos ou assistimos. Com isso, estabelecemos a ponte autor-leitor, ideal para uma produção de sucesso. E haja Mônicas, Tarzans, Tartarugas Ninja, Zorros, Cavaleiros do Zodíaco, etc... para imitarmos ou invejarmos em alguma época da vida. Mas, às vezes, essa identificação pode “passar do ponto”. E assustar. Foi o que aconteceu, por exemplo, há muitos anos, quando meu personagem Cascão estava ganhando fama como um menino sujinho que armava as maiores estripulias para fugir do banho. Outros personagens já viviam suas historinhas nos jornais – o Bidu, o Franjinha, o Cebolinha – o Cascão chegou depois porque ficou uns tempos guardado na gaveta. Eu temia que o “mau-hábito” do Cascão, fugindo do banho, pudesse chocar o leitor. Mas, quando precisei de novos personagens para contracenar com a turminha, resolvi arriscar e deu certo. O Cascão ganhou fã-clube assim que apareceu. Afinal, quem não tem algum “Cascão” na família ou já teve seu dia (ou época) de Cascão? (SOUSA, 1996).

Corso e Corso (2006, p.205) explicam que a aceitação do personagem ocorre, porque as crianças se identificam com uma figura que possui medo de algo assim como eles. Todas as crianças têm objetos fóbicos, ainda que transitórios, e seus mundos passam a ser dimensionados levando em conta a fobia em questão. Cascão, por exemplo, ou não sai de casa se está chovendo ou foge da

chuva (figura 09), evita ficar próximo de rios, piscinas e até de poças de água e passa longe do chuveiro. Suas atitudes sempre são pensadas levando em conta evitar o seu maior vilão, a água. Por outro lado, os autores afirmam que o banho e as atitudes higiênicas estão ligados a um desprazer infantil em perder o seu cheiro e sua marca, e muitas vezes em abdicar de situações agradáveis devido à necessidade de interrompê-las para limpar-se. Assim, “a dificuldade com os hábitos de higiene é insurreição contra esse poder. De certo modo, Cascão encarna o protesto contra essas regras” (CORSO; CORSO, 2006, p.206).

A leitura crítica do personagem teve por intuito relacionar suas atitudes com as já vivenciadas pelos participantes, como forma de demonstrar que as características da *Turma da Mônica* podem ser ou não um reflexo do comportamento infantil. Da mesma forma, a discussão pontuou a relação entre os personagens dos quadrinhos e o meio ambiente, uma vez que o Cascão mantém a sua sujeira, mas não admite que poluam a Terra, assim como seus companheiros. O inimigo número um da *Turma da Mônica* é o Capitão Feio, cujo objetivo é transformar o mundo em um grande lixão. A base para o debate foi a tira abaixo (figura 09), que demonstra uma situação típica vivenciada por Cascão, fugir da chuva.

Figura 9 - Tira do Cascão utilizada na oficina de leitura crítica



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7726

Fonte: www.monica.com.br

Em um primeiro momento, perguntei aos meninos se eles gostavam de tomar banho quando eram mais novos. Eles deram risada e Arthur foi o único a responder que sim. Para Lucas, que já havia afirmado anteriormente sua preferência por jogar bola, indaguei o que ele achava quando sua mãe interrompia sua atividade predileta para pedir que tomasse banho. Arthur logo respondeu que não gostava quando isso acontecia e o restante da turma também comentou que não lhes agradava ter que interromper suas brincadeiras para tomar banho. Pedi que eles

refletissem sobre o que os quadrinhos do Cascão nos mostram e Danieli disse ser a importância de tomar banho. Completei sua resposta dizendo que ele representa muitas crianças que também não gostam de água ou de banhar-se quando são menores. Quando perguntei a eles se, apesar de ser sujo, o Cascão polui o meio ambiente, todos responderam que não. Finalizamos a discussão sobre o personagem com essa reflexão.

5.1.6 Leitura Crítica nas Oficinas: Chico Bento como Representação do Homem Do Campo

A universalidade dos personagens componentes do universo de Maurício de Sousa é contraposta pela presença de figuras que representam aspectos da cultura brasileira, a exemplo do Chico Bento, mencionado por Cirne (1973) e Vergueiro (1998). Criado em 1961, Chico Bento foi inspirado no tio-avô de Maurício de Sousa³⁶ e se caracteriza como um menino caipira do interior de São Paulo. O personagem sempre é apresentado vestindo calças curtas xadrez, camisa amarela, chapéu de palha e anda descalço.

Nas histórias, Chico Bento vive com sua família, seus pais Nhô Bento e D. Cotinha, em um sítio que sobrevive da agricultura de subsistência. Outros personagens de seu enredo são a sua namorada Rosinha; seu primo Zé Lelé; a galinha Giselda; o porco Torresmo; os colegas Hiro e Zé da Roça; sua professora D Marocas; sua avó Dita; e Nhô Lau, dono da goiabeira da qual Chico rouba as frutas. Os personagens vivenciam a vida no campo, envolta pelos folclores e lendas, bem como pela valorização e preservação da natureza. Vergueiro explica que “o cotidiano rural representado pelas histórias de Chico Bento e sua turma divulgam a realidade da população campestre brasileira, ainda que, de certa forma, esta realidade seja embasada na memória de seu autor” (Vergueiro, 1998).

A leitura crítica do personagem teve por base duas características elencadas pelos participantes. A primeira centrou-se no viés cômico identificado nas ações e na forma de falar de Chico Bento e a segunda na sua qualificação como jeca e burro, por não saber interagir com equipamentos eletrônicos (tabela 02). As discussões abrangeram tanto o Chico Bento como representação do homem do campo quanto à quebra do preconceito de que os moradores das zonas rurais não

³⁶ Conforme apresentado no portal da Turma da Mônica, em <<http://www.monica.com.br/>>.

possuem acesso à tecnologia e que são intelectualmente desfavorecidos. Buscou-se também questionar os alunos sobre a questão da universalidade dos personagens de Sousa e o caráter de brasilidade de Chico Bento.

Iniciamos a leitura crítica pela identificação do cenário das HQ do Chico Bento, que os alunos reconheceram como sendo o sítio. Passamos para a comparação entre o sítio do Chico Bento e os demais locais na zona rural conhecidos pelos alunos. Danieli disse que achava que o sítio do Chico Bento não representa a realidade de outras moradias no campo, uma vez que atualmente a zona rural já possui acesso à eletricidade e conseqüentemente a aparelhos eletrodomésticos. Arthur questionou se no sítio do Chico Bento também não haveria essas coisas. Respondi que nas histórias que eu já tinha lido não e Danieli completou que também não tinha água. Prosseguimos a discussão e expliquei que a zona rural retratada por Maurício de Sousa é diferente de alguns exemplos que temos, nos quais os sítios são equipados com os mais distintos aparelhos. Stéfany contou que seu avô mora em um sítio no qual não há banheiro. Seu comentário gerou a curiosidade dos alunos que teceram indagações sobre como seria viver nessas condições e como o avô de Stéfany fazia quando sentia necessidade de ir ao banheiro. Por outro lado, Caroline expôs que uma amiga de sua mãe mora em um sítio. Nas palavras da aluna, “A amiga da minha mãe tem um sítio que demora, demora pra chegar e é um casão” e Stéfany respondeu que “onde meu vô mora é bem simples”. Arthur lembrou de uma HQ lida em que o primo da cidade foi visitar o Chico Bento e pensou que ele tinha sido assaltado, pois não havia nada em sua casa.

Em um segundo momento, lemos duas tiras do personagem. Na primeira (figura 10), Chico Bento está deitado em sua cama e seu pai vai lhe contar uma história antes de dormir. Chico pede para o pai não contar, pois ele sempre dorme antes do final e fica sem saber o fim da história. Na segunda HQ (figura 11), Chico Bento está na escola e pergunta a sua professora se ela o castigaria por não ter feito nada, e ela diz que não. Ele fica satisfeito e explica que não fez a sua tarefa. A escolha por esses quadrinhos deu-se pelo exemplo do linguajar de Chico tanto em um ambiente familiar e no escolar.

Figura 10 - Tira do Chico Bento utilizada na oficina de leitura crítica



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: www.monica.com.br

Figura 11 - Tira do Chico Bento utilizada na oficina de leitura crítica



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: www.monica.com.br

Em sua análise sobre Chico Bento, Gêisa Fernandes D'Oliveira sustenta que a linguagem do personagem coloca-se como expressão do conflito entre o homem do campo e o litorâneo. Cabe ressaltar que ao ser criado, Chico Bento se expressava segundo a norma culta. A mudança em seu linguajar deu-se de forma gradual, passando para nível semiculto na década de 1980 e atualmente consiste na fala característica rural no interior de São Paulo (D'OLIVEIRA, 2009, p.78). A autora ainda explica que os demais personagens que empregam a norma culta da língua portuguesa estabelecem com Chico Bento uma relação de poder. Segundo D'Oliveira,

[...] A professora, o padre, o filho do coronel, o melhor aluno da classe e o primo da cidade, falantes da norma culta da língua detem um saber que *Chico* não possui e, para evidenciar o seu valor, o menino que terá que, constantemente, passar por provas e obstáculos que serão vencidos pela sabedoria popular ou pelos bons sentimentos (D'OLIVEIRA, 2009, p.78).

Em nossa discussão sobre atribuição cômica da linguagem do Chico Bento, busquei explicar aos alunos que o modo de expressão do personagem não pode se atrelar ao preconceito de que ele é burro. Primeiramente, pelo fato de Chico

Bento ser o único personagem infantil que frequenta a escola, o que lhe garantia o reconhecimento de sua busca pelo saber, assim como pela ideia de que ele representa um modo de falar cujas expressões podem ser entendidas como a representação de um tipo social de nossa cultura, o caipira. Danieli reforçou que acha engraçada sua forma de falar por ser diferente da nossa e os demais alunos comentaram algumas expressões e situações vivenciadas pelo personagem. Aproveitei para questionar aos alunos se as figuras da *Turma da Mônica* poderiam viver em qualquer lugar do mundo e eles disseram que sim. Expliquei que muitas pessoas que estudam as histórias em quadrinhos do Maurício de Sousa criticam o fato de não haver muitos personagens tipicamente brasileiros, como Chico Bento ou o Papa-Capim. Foi perguntado se eles sabiam o porquê desta universalidade e afirmei ser para que seus gibis pudessem chegar ao maior número de países e assim vender bastante.

5.1.7 Leitura Crítica nas Oficinas: a Morte nas Histórias da Turma do Penadinho

As histórias da Turma do Penadinho são as prediletas de Arthur e o personagem também foi mencionado por Weverton como sendo um dos mais divertidos nas histórias em quadrinhos. Contudo, para outros alunos os cenários e as características desta turma – cemitério, fantasmas, monstros, vampiros e morte – não são atrativos. Pelo contrário, lhes causam medo. Caroline, por exemplo, descreveu a Dona Morte como uma vilã das HQ. Mateus, quando discutimos se a personagem seria do mal ou não, me questionou se os mortos voltavam para puxar nossos pés durante a noite.

A morte não é um tema usualmente discutido com crianças seja pela família ou pela escola. As abordagens que podem ser consideradas mais comuns são aquelas vinculadas a alguma doutrina religiosa, porém a finitude da vida desperta a atenção infantil. Segundo Corso e Corso

É grande o número de famílias em que não se fala da morte para as crianças. Mesmo diante de mortes não-traumáticas, como a de alguém muito velho ou há longo tempo doente, cujo fim era esperado, os adultos nada falam para os pequenos sobre aquilo que já sabiam, mas cochicham ostensivamente ao redor deles. Os adultos, muitas vezes, projetam nas crianças sua impossibilidade de

abordar o problema, deixando-as solitárias para elaborar a tristeza de uma ausência sentida (CORSO, CORSO, 2006, p.208).

Em uma entrevista cedida à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, Maurício de Sousa descreveu o sentido da Turma do Penadinho, que “foi criada para desmistificar os medos e pavores que cercaram a nossa infância, ou ainda cercam a infância de milhares de crianças em vastas áreas deste país” (SOUSA, 2004). A personagem Dona Morte, criada pelo Maurício de Sousa, é representada nas histórias em quadrinhos como um fantasma trajado com uma capa preta e portando uma foice em suas mãos. Sua função é percorrer o mundo buscando as pessoas que já findaram sua missão terrena, o que lhe causa grandes contratempos. Raros são aqueles que se entregam a ela de imediato, a maioria tenta enganá-la, fugir de seu destino ou relutar até o último instante. Além da Dona Morte, outras figuras aparentemente assombrosas fazem parte da Turma do Penadinho. O personagem homônimo é um fantasma, assim como sua namorada a Alminha. Existe também o Zé Vampir, um vampiro; o Frank, um monstro aos moldes de Frankstein; o Muminho, uma múmia; o Cranícola, um crânio; o Lobisomem; Zé Finado, outro fantasma; e Pixuquinha, uma criança fantasminha.

Os enredos da Turma do Penadinho possuem vários cenários, sendo o cemitério o principal deles. Os personagens sempre se envolvem em confusões ao tentar interagir com os vivos, sobretudo quando decidem assustá-los. Entretanto, suas ações não possuem qualquer conotação ao gênero terror, sendo reconhecidas pelos seus elementos cômicos. A leitura crítica sobre a Turma do Penadinho objetivou demonstrar aos alunos a forma leve com que Maurício de Sousa trata de um tema doloroso para a maioria de nós. O interessante desta discussão foi que ela se centrou em dois pólos de opinião. De um lado Caroline, que explicou não gostar dessas histórias e do outro Arthur, defensor e admirador das aventuras do Penadinho. Lemos a tira (figura 12) do personagem que o mostrava conversando com outro fantasma que lhe explicava como havia morrido e no quadrinho seguinte uma árvore queimada fazia o mesmo, como alusão às queimadas nas florestas. Perguntei, inicialmente, se os alunos achavam comum ter histórias destinadas às crianças que abordavam o tema morte e Caroline respondeu que não. Questionei então se os quadrinhos do Penadinho mostravam esta situação de uma forma diferente e os alunos responderam que sim.

Abriu-se uma discussão sobre a abordagem das histórias e a relação dos alunos com a morte. Caroline contou que tinha perdido um primo vítima de câncer há algumas semanas, o que poderia explicar o seu desconforto com a temática, ainda que ela tenha dito na oficina sobre gênero que gostava de terror. Arthur, por sua vez, explicou que sempre achava a morte uma coisa muito triste, mas depois que ele começou a ler as histórias do Penadinho, ele viu que é uma coisa que acontece. Para ele, “a Dona Morte vai lá e leva as pessoas”. Danieli e Nicole contaram algumas histórias do Penadinho que achavam engraçadas para demonstrar que os enredos tratam de situações divertidas.

Figura 12 - Tira do Penadinho utilizada na oficina de leitura crítica



Fonte: www.monica.com.br

5.3 A PRODUÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NAS OFICINAS COMO ESTÍMULO À CRIATIVIDADE

A produção das histórias em quadrinhos das oficinas transcorreu em quatro aulas. Na primeira trabalhamos o que é um roteiro, e nas seguintes os alunos produziram seu roteiro, desenharam e coloriram as suas histórias. Na primeira aula, Caroline foi escolhida a bibliotecária do dia, uma vez que ela era a única aluna restante que não tinha participado da atividade. Os alunos leram suas histórias e depois as comentaram. Perguntei a eles se sabiam como eram feitas as HQ e que este seria o tema de nossa oficina. Os alunos leram o conteúdo do manual sobre o processo criativo nas histórias em quadrinhos. Expliquei-lhes como seriam estruturadas as etapas de produção das tiras das nossas oficinas (tabela 14) e como ocorre a produção de quadrinhos nos principais gibis do Brasil.

O intuito inicial era transmitir aos alunos dois vídeos sobre a Maurício de Sousa Produções disponíveis no site *Youtube*. O primeiro sobre as novas

perspectivas da empresa veiculado no programa Mundo S/A e o segundo mostra a visita de uma criança aos estúdios. Porém, a exibição não foi possível devido a motivos técnicos. A atividade foi reelaborada e resolvi relatar às crianças sobre o funcionamento de uma produtora de quadrinhos. O primeiro tópico de discussão foram as funções exercidas pelos diferentes profissionais tais como o escritor, desenhista, letrista e arte finalista e as etapas da produção de HQ. Expliquei aos alunos que as etapas para a criação de histórias em quadrinhos podem ser diferentes de acordo com o tipo de publicação, o tamanho da equipe e a disponibilidade de tempo e de dinheiro. O exemplo dado foi o uso do computador pelos produtores de quadrinhos, que podem desenhar em *tablets*, usar programas para colorir e inserir os diálogos e mandá-los direto para a gráfica.

Eisner coloca que as necessidades mercadológicas impuseram a divisão do trabalho na elaboração dos quadrinhos, que inicialmente poderia ser realizada por um profissional, o desenhista/roteirista. Segundo o autor, para a lógica de trabalho em equipe é primordial que a relação entre escritor e desenhista seja complementar, pois “cada componente está subordinado ao todo. O escritor deve se preocupar desde o início com a interpretação de sua história pelo artista, e o artista deve aceitar submeter-se à história ou à idéias” (EISNER, 2010, p.127). Foi explicado aos participantes a função de cada profissional no processo de criação de HQ. Eisner define que o escritor deve “conceber a ideia e a história, criar a ordem da narrativa e fabricar o diálogo ou os elementos narrativos”(EISNER, 2010, p.127).

Contei para os alunos que nos estúdios do Maurício de Sousa existiam aproximadamente 20 roteiristas que criam as histórias em quadrinhos dos personagens. Expliquei que a necessidade de haver essa quantidade de profissionais ocorre pelo grande número de gibis são publicados mensalmente e distribuídos no Brasil mensalmente³⁷. Quando falei do número, cerca de três milhões, as crianças ficaram impressionadas e comentaram que ele deveria ganhar muito dinheiro com isso. Esta opinião deu abertura para que fosse realizada uma breve observação de quais outros produtos licenciados pela Maurício de Sousa Produções a turma conhecia. Eles citaram os desenhos animados, os filmes, comida e bonecos e com isso argumentei que os quadrinhos são apenas uma parte dentro

37 Dados apresentados no programa “Turma da Mônica conquista o mundo com bons negócios” do Mundo S/A.

do que é vendido pelo criador da *Turma da Mônica*, que atrela seus personagens a diversas mercadorias buscando sempre públicos diferenciados e maiores.

A segunda função mostrada aos alunos foi o de produtor de imagem, ou artista, traduz para os desenhos aquilo que o autor propôs em seu roteiro. Após as imagens estarem prontas, os quadrinhos podem passar ainda pela letragem, quando são escritas as falas e vai para arte-final na qual se aplicam as cores e por vezes os desenhos de fundo. Eisner (2010, p.168-169) explica que o trabalho de arte dos quadrinhos varia conforme o seu tipo de reprodução. Inicialmente, os desenhos recebiam apenas tinta preta e com a evolução dos modos de impressão foi sendo aplicada uma gama maior de cores. Foi ressaltado que cada função é cumprida de acordo com as competências e habilidades de cada um. Arthur disse que se tivesse uma empresa de histórias em quadrinhos, ele contraria Weverton para ser seu desenhista.

Baseado na forma de criação de HQ contado aos alunos, foram explicadas quais seriam as etapas de produção de quadrinhos nas oficinas (Tabela 14). Ao contrário do que ocorre nos estúdios, optou-se que cada aluno produzisse individualmente sua HQ a fim de que todos pudessem participar e praticar do processo criativo. Eles ficaram muito animados ao verem como seria todo o processo criativo de elaboração de suas histórias e passamos então para o levantamento dos possíveis temas a serem retratados em cada tira. Os alunos preencheram suas listas e enquanto conversávamos sobre os temas, Weverton e Mateus perguntaram se poderia ter morte e assassinato nas suas tiras. Eu disse que existiam outros temas dentro do gênero policial que também seriam interessantes para eles relatarem e que, necessariamente, não precisariam ser tão violentos. Contudo, resaltei que como a história era deles, poderiam expressar o que quisessem.

Tabela 13 - Etapas de produção dos quadrinhos das oficinas

Levantamento dos temas	Produção do roteiro	Elaboração do desenho	Arte final 1	Arte final 2
Levantar os possíveis temas das tiras	Elaboração de uma narrativa do tema escolhido	Produção do desenho em rascunho (boneco) e dos	Ampliação dos desenhos e montagem dos quadrinhos (Colorir os desenhos

	Roteirização da narrativa	desenhos prontos (falas, personagens e cenários)	finalizar as falas, balões e colocar o título das HQ).	
--	---------------------------	--	--	--

Fonte: autora

Arthur contou que inventou um personagem, o Ice, e que gostaria de fazer uma história com ele, misturando com algum personagem do Maurício de Sousa. Em sua história, o Ice tem dois ajudantes que são gotículas de água e encontrariam com o Cascão. Assustado, Cascão pediria ajuda, mas assim que o Ice viria salvá-lo ela ia dispensar ajuda, uma vez que o poder do super-herói é congelar seus inimigos. Arthur frisou que seu super-herói não mata ninguém, apenas congela. Caroline disse que queria inventar uma história em que o Cebolinha assustasse a Mônica e depois ela fosse bater nele. Questionei se não teria uma outra alternativa a ela bater nele. Ela disse que ela poderia perguntar ao Cascão do que o Cebolinha tinha mais medo e ela poderia assustá-lo também e no fim os dois dariam muitas risadas. Lucas estava com muitas dúvidas, mas disse que queria fazer uma história que falasse de futebol e fosse engraçada ao mesmo tempo. Danieli estava cheia de ideias e uma delas era mostrar como o Maurício de Sousa tinha criado a *Turma da Mônica*, sendo inspirado por suas filhas Mônica e Magali.

Tabela 14 - Levantamento dos temas para os quadrinhos dos alunos.

ALUNO	TEMAS
Arthur	Salvação do mundo
	Guerra de alienígenas
	Palhaçadas
	Monstros engraçados
Caroline	História de terror com a Mônica
	Palhaçada com o Chico Bento
	Romance com a Magali e o Cascão
	A festa surpresa da Mônica e do Cebolinha
Danieli	Humor com o Chico Bento
	Romance com a Mônica e o Cebolinha
	Criação da <i>Turma da Mônica</i>
	Onde que eu to?
Lucas	Futebol
	Engraçada
	Policial
	<i>Turma da Mônica</i>
Mateus	Bombeiro
	Fogo
	Acidente
	Salvamento

	Bombeiro pegando fogo
	Salvação das pessoas
	Ligando para o Bombeiro
Weverton	O assalto ao banco
	O assalto de uma mulher
	O Golpe do baú
	Um assaltante em série

Fonte: autora

Após o levantamento dos possíveis temas, lemos o material sobre os roteiros. Levei uma tira do Cebolinha e fiz um roteiro dela, para que o estudássemos (Apêndice F). Lemos cada parte do roteiro, onde estava a descrição da cena e o lugar das falas, a importância de já pensar nos tipos de balões e também nos formatos dos quadros, nos planos e ângulos de visão. Ao fim da aula, pedi que os alunos pensassem melhor nos temas das suas histórias.

Na aula posterior, fizemos uma revisão do que é um roteiro, conteúdo da aula anterior, e transformamos a tira abaixo (figura13) em roteiro. Os alunos descreveram as cenas e as falas de cada quadrinho, especificando os tipos de planos e ângulos utilizados. Escrevi o que eles me ditavam na lousa e eles copiaram na folha de atividade.

Figura 13 - Tira utilizada na oficina de roteiro



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5195

Fonte: www.portaldamonica.com.br

Em seguida, distribuí aos alunos o material para que eles elaborassem os roteiros de suas histórias em quadros. O material era composto de um roteiro em branco para até seis quadros, uma folha para o desenho dos personagens e outra pautada para a elaboração das narrativas. Primeiramente conversamos sobre os temas das histórias. Danieli, inicialmente, decidiu retratar a criação da *Turma da Mônica*; Arthur quis contar uma aventura de seu super-herói Ice e criou um vilão inspirado no personagem Penadinho; Mateus quis falar sobre o

trabalho dos bombeiros; Weverton sobre um policial o qual deu o nome de Marcos Assunção por causa do jogador do Palmeiras; e o Lucas quis desenhar uma história sobre uma partida de futebol entre Flamengo, time para o qual torce, e Corinthians. Pedi para que então eles começassem a pensar nos personagens das suas histórias e eles foram falando sobre cada um.

Após apresentação dos personagens, expliquei que cada roteirista possui um processo criativo diferente, por isso eu deixaria que eles escolhessem como iniciar a produção do roteiro: pela criação de uma narrativa ou desenho dos personagens e esboço da história. Apenas Weverton quis escrever sua história, o restante optou pelos desenhos. Danieli achou que seria muito difícil desenhar a criação da *Turma da Mônica* e perguntou se poderia trocar por um tema que ela já tinha imaginado fazer: um sonho da Mônica.

Enquanto os alunos produziam os desenhos, ficamos conversando. Arthur disse que gostaria muito de conhecer o Maurício de Sousa. Expliquei que tinha muita vontade de levá-los à Mauricio de Sousa Produções e ao Parque da Mônica, mas por se localizarem em São Paulo seria impossível. Arthur decidiu inventar um vilão para a sua história, que se chamaria Fogueirinho e seria inspirado nas formas de seu personagem favorito: o Penadinho.

Weverton e Lucas desenham muito bem e já tinham em mente como seriam as suas histórias. Eles me contaram conforme iam desenhando. Danieli também já tinha imaginado todo o seu enredo. Mateus demonstrou mais dificuldade, pois queria mostrar os bombeiros enfrentando várias situações diferentes, o que seria muito difícil pelo número de quadrinhos disponíveis, apenas seis. Ele resolveu falar só sobre o salvamento de uma mulher que estava presa sob as ferragens de um carro na linha de trem.

A criação dos personagens durou cerca de meia hora e depois os alunos começaram a trabalhar em seus roteiros. A cada quadrinho roteirizado eles iam me mostrando e pedindo sugestões sobre qual seria o melhor plano. A minha intervenção no processo foi mínima, apenas apresentando a eles as possibilidades para que eles escolhessem o que fosse melhor. Corrigi os erros de português e questionei a ordem de algumas vinhetas.

Após a produção dos roteiros, os alunos escreveram os formatos dos quadrinhos que desejavam para cada cena. Como a de Danieli representava um sonho da Mônica, ela quis quadrinhos em forma de balão. Ela também pediu um

quadrinho menor para mostrar só o despertador tocando. Sugeri a Lucas usar um quadrinho em formato de bola, por sua história falar de futebol. Weverton quis um formato diferente para mostrar um close-up do relógio do carro do policial. Na elaboração do seu roteiro, ele queria mostrar que o policial estava ansioso e muito preocupado em não perder a hora. Ele queria inserir em sua fala o horário em que a cena estava acontecendo, e eu lhe expliquei que nos quadrinhos alguns elementos da cena são usados para mostrar o tempo sem haver a necessidade de colocá-los na fala dos personagens. Ele optou por mostrá-lo no relógio do automóvel. Arthur desenhou em seu roteiro os diferentes formatos de quadrinhos que ele queria. Mateus disse que queria todos convencionais.

Os alunos ficaram muito motivados a fazer suas histórias e também se mostraram bem criativos, não copiando os enredos de outras revistas, filme ou novela. Arthur mencionou que sempre brinca desenhando histórias para seu personagem, o *Ice*, inventando-lhe até um bordão. Mesmo Mateus que tem uma dificuldade maior em se concentrar estava cheio de ideia e escreveu sozinho a maioria das cenas. Foi interessante perceber que eles retomaram elementos que estudamos na oficina como os ângulos e planos de visão, formato dos quadrinhos, os diferentes tipos de balões e as onomatopeias. Mesmo a temática de Weverton e Mateus que eram voltadas mais para a violência foi alterada por eles mesmos, mostrando outros aspectos do universo policial que não assassinatos. Weverton disse que iria fazer uma história sobre um assalto a banco com reféns e no fim a morte dos bandidos; eu disse que tudo bem. Mas quando ele me mostrou o roteiro, preferiu falar de como o seu personagem tinha entrado para a polícia. Tanto ele quanto o Arthur se referiam às suas HQ como parte de uma série que se estenderia para outras produções com os mesmos personagens.

Na terceira aula, iniciamos o desenho das histórias em quadrinhos. Levei, conforme os alunos tinham sinalizado em seus roteiros, diferentes formatos de vinhetas. Eles as escolheram e começaram seus desenhos e, durante a sua execução, vinham me solicitar sugestões ou ajudas, sobretudo sobre como eles poderiam desenhar seus personagens ou representar determinada cena. Pedi para que eles seguissem o que estava escrito no roteiro, atentando-se para o espaço destinado às falas dos personagens e o desenho dos mesmos, assim como qual seria o ângulo e plano escolhido para cada ação. Este foi um dos pontos no qual Mateus teve maior dificuldade, pois ele desenhou de acordo com o que achava

interessante, não obedecendo exatamente aquilo que havia sido descrito por ele mesmo em seu roteiro. Precisei dar-lhe atenção especial cada vez que iniciava o desenho de um quadrinho diferente, questionando como ele gostaria de representar as determinadas imagens. Procurei não interferir no processo criativo dos alunos, deixando-os livres para expressarem suas ideias.

Enquanto Arthur, Danieli, Lucas, Mateus e Weverton executavam as suas histórias, Caroline e Felipe que não estavam presentes na aula anterior produziam seus roteiros sob minha orientação. Felipe montou uma narrativa sobre um jogo de futebol com a turma do Menino Maluquinho e Caroline sobre um susto que o Cebolinha deu na Mônica com baratas. Expliquei-lhes todo o procedimento que havia sido explanado aos outros alunos e combinei que na próxima aula traria as vinhetas para que eles iniciassem a sua produção.

Levei as vinhetas prontas para casa, recortei-as e reforcei o tracejado dos desenhos e das falas com uma caneta nanquim. Dispus os quadrinhos em uma folha branca A4 e pedi que uma colega escrevesse o título da história e o nome do referido autor. Durante o processo, realizei duas interferências nas HQ dos alunos. Na de Lucas Rafael estava sobrando um espaço em branco entre dois quadrinhos e inseri a torcida gritando “Flamengo” e na de Weverton havia uma vinheta com um carro desenhado e nada em volta, coloquei três prédios, uma árvore e uma cesta de lixo no entorno para preencher o espaço vazio. A página destinada à HQ do Arthur também possuía uma grande parte vazia onde inseri curiosidades sobre as linguagens das histórias em quadrinhos, demonstrando alguns tipos de balões e sua função. Não houve nenhum tipo de modificação do conteúdo das histórias ou dos desenhos dos alunos. Os quadrinhos foram fotocopiados e reduzidos para o tamanho A5 e entregues aos seus autores para que os colorissem.

Assim que os alunos viram suas histórias ficaram bastante empolgados com o resultado, principalmente pelo fato de haver o nome deles como autores das HQ. Expliquei para o Lucas Rafael e o Weverton quais tinham sido as modificações e se concordavam. Ambos estavam de acordo e todos começaram a colorir seus desenhos. Durante a atividade conversamos bastante e pedi para que eles caprichassem na coloração pois, a partir de seus quadrinhos, seria produzido um gibi para ser entregue a eles e à biblioteca da escola. Esta informação gerou um maior entusiasmo na turma. Arthur disse que seus primos seriam os leitores de suas revistinhas, além de outros colegas da turma. Enquanto os demais pintavam,

Caroline fazia os desenhos de seus quadrinhos e pude acompanhá-la exclusivamente neste processo. Ela tinha bastante medo de desenhar, por achar que seus traços não eram bons. Encorajei-a e fizemos alguns esboços da Mônica e do Cebolinha. Expliquei a ela como poderíamos construir a perspectiva do quarto, mostrando a Mônica desmaiada no interior e o Cebolinha na janela. Questionei se ela estava respeitando os planos escolhidos no roteiro e como ela poderia representá-los.

Weverton foi o primeiro a terminar e lhe entreguei a máquina fotográfica para que ele registrasse o trabalho da turma e também mostrasse o local onde ficam as histórias em quadrinhos na biblioteca, lugar onde ocorreu esta oficina. Quando todos terminaram, fomos ao pátio para que fotografassem a escola e depois cada um escolheu o seu gibi favorito e tirou uma fotografia com ele. Por fim, combinamos como seria a festa de encerramento e qual seria a data de entrega dos gibis e dos materiais por eles produzidos no decorrer da oficina.

Na última aula da oficina estavam presentes todos os alunos, exceto o Felipe. Uma das alunas da oficina de quadrinhos de 2010, que é prima da Stéfany, aluna de 2011, também participou. Eles trouxeram comida, bebida, além de um filme da *Turma da Mônica*, levado pela Danieli, e um do Chico Bento, por mim. A atividade inicial foi a avaliação da oficina pelos participantes. Cada um recebeu a sua ficha e a preencheu individualmente. Enquanto isso, mostrei a todos como tinham ficado as histórias em quadrinhos após a sua coloração e a Danieli e a Caroline começaram a pintar as suas. Tanto a Nicole quanto a Stéfany não participaram da produção dos quadrinhos, pois haviam faltado às aulas e ambas ficaram chateadas quando viram o resultado final, manifestando seu arrependimento por terem abandonado as oficinas.

Após a avaliação houve a entrega dos certificados de participação para todos os alunos e também uma revista de histórias em quadrinhos do personagem favorito daqueles que produziram as HQ da oficina. Cada aluno teve que assinar o seu certificado e a reação de todos foi muito interessante. Weverton e Lucas ressaltaram que a partir daquele momento eles teriam licença para produzir seus quadrinhos, enquanto Caroline explicou que iria mostrar seu diploma à mãe, que já possuía muitos por ser cabeleireira. Em seguida, todos se serviram e assistiram aos filmes. Depois da sessão, fizemos a brincadeira da cadeira e ao fim tiramos as fotografias de despedida da oficina. Os alunos perguntaram se não teria

como continuar com o projeto no próximo semestre e expliquei-lhes que eu precisava me dedicar ao relato de todo esse processo, mas que eu ainda voltaria à escola.

6. AVALIAÇÕES DAS OFICINAS MÍDIAEDUCATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO CRÍTICO E CRIATIVO DOS PARTICIPANTES DIANTE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A avaliação das oficinas mídiaeducativas de histórias em quadrinhos realizadas na Escola municipal Olavo Soares Barros teve por objetivo analisar sua contribuição para a formação de receptores críticos e criativos de histórias em quadrinhos. Tal análise debruçou-se em dois aspectos: opinião dos pais, alunos e do corpo docente da escola e da análise da pesquisadora sobre questões envolvendo as oficinas.

6.1 AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

A avaliação da oficina pelos participantes ocorreu no último dia de aula, 08 de julho de 2011, na festa de encerramentos das atividades do projeto. Estavam presentes oito dos nove alunos que frequentaram as aulas. Foi lhes entregue uma ficha com seis perguntas e um espaço para que deixassem um recado, se assim o quisessem. O seu preenchimento foi individual e não identificado, tomando cuidado para que nenhum deles copiasse a resposta do seu colega. As respostas foram compiladas na tabela abaixo:

Tabela 15 - Relação das respostas dos alunos sobre a avaliação da oficina

Questão	Resposta	Frequência da resposta
Você gostou da oficina?	Sim	Todos
O que você mais gostou na oficina?	Criar as histórias em quadrinhos;	05 alunos
	Os momentos de pensar e de realizar as atividades;	01 aluno
	Ler e outras coisas;	01 aluno
	As atividades e a tia;	01 aluno
O que você menos gostou na oficina?	Broncas, brigas e bagunça nas aulas;	04 alunos
	Nada;	02 alunos
	Comentar a história em	02 alunos

	quadrinhos que tinha sido lida;	
	Ir embora	01 aluno
O que você aprendeu na oficina?	Linguagem das histórias em quadrinhos: ângulos, planos, balões, onomatopeias, personagens e forma de leitura;	02 alunos
	Criação de histórias em quadrinhos;	02 alunos
	Milhões de coisas;	01 aluno
	Tudo;	01 aluno
	Educação e ler;	01 aluno
	Aproximação com as histórias em quadrinhos;	01 aluno
	O Cebolinha gosta da Mônica, mesmo ela batendo nele e que a Mônica e o Cebolinha formam uma bela dupla assim como o Cascão e a Magali;	01 aluno
De tudo o que você aprendeu, o que você acha que foi mais importante?	Linguagem das histórias em quadrinhos: ângulos e planos de visão, onomatopeias, coisas sobre as HQ, as histórias em quadrinhos	04 alunos
	Como montar uma história em quadrinhos	01 aluno
	Ler	01 aluno
	Tudo foi importante	01 aluno
	O Cebolinha e a Mônica formam uma bela dupla e são apaixonados um pelo outro.	01 aluno
Se você pudesse mudar alguma coisa na oficina, o que você mudaria?	Nada	06 alunos
	Os pares e a Mônica parar de bater no Cebolinha	01 aluno
	A oficina duraria mais tempo	01 aluno

Fonte: autora

6.3 AVALIAÇÃO DOS PAIS

A avaliação dos pais foi realizada durante uma reunião para apresentar as histórias em quadrinhos realizadas nas oficinas, que ocorreu na tarde

do dia 11 de julho de 2011, na biblioteca da Escola municipal Olavo Soares Barros. Apenas não estiveram presentes no encontro os pais e responsáveis da Stéfany e do Felipe. Alguns alunos acompanharam seus pais, mas pedi que eles ficassem no pátio, para que todos se sentissem mais a vontade. A ideia inicial era gravar a reunião, mas percebi que a presença do gravador ou da câmera pudesse inibi-los, mesmo com a minha explicação de que se tratava de uma pesquisa científica.

Primeiramente, agradei aos pais por terem permitido que seus filhos tivessem participado das oficinas e por terem os confiado a mim. Expliquei sobre a minha condição de pesquisadora, sobre a inserção deste projeto em uma proposta maior de pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado, as minhas experiências anteriores na escola e a escolha por realizar as oficinas junto à turma da 4ª C. Em seguida, relatei aos pais como foi todo o processo das oficinas e o que os seus filhos haviam produzido. Deixei aberto para que eles tirassem suas dúvidas, porém eles se mostraram desde o início muito quietos. A mãe do Mateus foi a primeira a falar e questionou se o filho tinha se comportado e se tinha realizado as atividades propostas. Expliquei a todos que o intuito das oficinas não era avaliar os alunos, mas proporcionar e construir em conjunto com eles um conhecimento maior sobre as histórias em quadrinhos. Em seguida, explicitiei como as atividades eram desenvolvidas e como se dava a participação das crianças. Ao passar o gibi feito por eles, expliquei para o pai da Nicole que a filha não tinha produzido sua HQ, pois não estava mais indo às oficinas no final do semestre. Ele respondeu que ela ficou arrependida por não ter escrito sua história para tê-la publicada como os demais colegas. O restante das mães se mostraram muito orgulhosas das produções de seus filhos e algumas chegaram a mencionar que não sabiam que as crianças poderiam realizar um trabalho como esse.

Quando pedi que os pais avaliassem as oficinas, todos responderam que tinham gostado muito da proposta e que seus filhos sempre comentavam em casa entusiasmados sobre o que tinham aprendido. Perguntei, então, se eles tinham notado alguma mudança em casa, na escola, na relação deles com o meio de comunicação ou com as pessoas. A mãe da Caroline disse que a filha ficou mais interessada pelos gibis e até pediu que ela lhe comprasse alguns. Outros responsáveis também manifestaram que seus filhos também tiveram seu interesse pelos quadrinhos aumentado. A mãe do Mateus explicou que o menino sempre teve dificuldade em se concentrar na leitura e nunca gostava de fazer as

tarefas da escola, mas depois das oficinas o sentiu mais comprometido. A mãe de Arthur disse que o seu filho, ao contrário, sempre gostou muito de ler e que sentiu que as oficinas o estimularam mais na leitura e na criatividade.

Aproveitei para sondar com as mães do Weverton e do Mateus sobre o gosto dele por temas envolvendo policiais e bandidos. A mãe do Mateus contou que ele tinha um tio que era policial, mas que havia morrido há pouco tempo, e a de Weverton disse que seu filho sempre gostou muito de histórias policiais e de bandidos, mas que não havia ninguém na família que trabalhasse com isso. Todos me perguntaram se as oficinas estavam encerradas ou seriam retomadas no próximo semestre. Expliquei-lhes que a princípio elas terminariam no fim do primeiro semestre letivo, mas que eu gostaria muito de retomá-las após a redação da dissertação do mestrado, para produzir mais uma edição dos gibis. Os pais apoiaram e incentivaram a ideia, pois segundo eles as crianças tinham gostado muito e iriam sentir falta de uma atividade com essa.

Ao fim da reunião, as mães do Lucas e do Weverton, que são primos, vieram conversar comigo e me contaram que os meninos já tinham comprado cadernos de desenhos para fazer suas HQ nas férias. A mãe do Lucas comentou da excessiva timidez que seu filho possui e que a seu ver, as oficinas o ajudaram a se soltar mais.

6.3 AVALIAÇÃO DAS PROFESSORAS DA 4^aC, DA BIBLIOTECÁRIA E DIRETORA DA ESCOLA

Foram realizadas entrevistas semi-abertas com as duas professoras que ministram disciplinas na 4^aC, Maria Ângela de Salvi – português, história e geografia – e Rosemary Damazio – matemática, ciências e projetos especiais – a fim de colher suas observações sobre o comportamento dos alunos participantes em suas aulas e avaliação das oficinas. Maria Ângela relatou que em algumas ocasiões as crianças exemplificavam os conteúdos dados em sala de aula com aquilo que tinham aprendido nas oficinas. Um dos exemplos dados foi quando a professora trabalhou os gêneros textuais e uma das meninas que participou das oficinas disse que nas histórias em quadrinhos também havia a categorização de gêneros, assim como os diferentes tipos de balões. Esse tipo de comportamento foi apresentado pela professora como um diferencial entre esses alunos e os demais colegas de sala, pois eles conseguiam abstrair aquilo que estava sendo dado nas disciplinas e

estabelecer essas relações, que facilitam o processo de aprendizagem. Rosemary disse que as crianças que falavam a ela muito sobre o que tinha aprendido e também mostraram as histórias em quadrinhos que tinham produzido. Em sua percepção, eles estavam extremamente comprometidos e isso se estendeu para os seus comportamentos em sala de aula.

Ambas colocaram que sentiram pela atividade não ter tido a participação de todos os alunos da turma, pois a diferença entre os dois grupos foi apontada como evidente em alguns momentos, inclusive entre a sala que tinha alunos participantes e a outra que não, segundo relato de Maria Ângela que afirmou que por isso as aulas na 4^aC eram mais ricas. O mesmo foi dito pela diretora da escola Lindomara Teodoro de Souza em sua avaliação realizada também por meio da entrevista. Em sua opinião as oficinas foram muito importantes e benéficas em vários sentidos, porém seria melhor se houvesse a participação de toda a turma e também das outras classes. Maria Ângela inclusive sugeriu que poderia ser feito um planejamento no início do semestre para abordar as histórias em quadrinhos na sala cujo foco seria nas primeiras semanas de aula e depois seria retomado conforme o conteúdo programático das disciplinas.

Lindomara esteve de licença durante uma parte das oficinas, mas disse que soube pela bibliotecária do seu andamento e ouviu os comentários de professoras, que afirmaram a melhora do comportamento de alguns alunos que apresentavam problemas em sala de aula. A diretora citou uma conversa que teve com a professora Rosemary, que observou uma melhora das crianças participantes ao que tange as situações problemas da matemática por conta da concentração, leitura e raciocínio.

Na avaliação da bibliotecária, Edna Desoti, houve o aumento do interesse dos alunos participantes pelas HQ, o que também contagiou outros colegas da turma que não participavam do projeto. Edna relatou que muito deles pediam para levar os gibis para a casa, contudo o empréstimo de HQ não é permitido na escola. Mas mesmo assim, eles acabavam pegando alguns livros novos que eram em formato de quadrinhos. Em suas palavras “criou-se um laço com os gibis”. Edna também observou o interesse dos demais alunos pelo gibi que havia sido produzido durante as oficinas, mas a seu ver esse interesse foi diminuindo com o tempo.

6.4 AVALIAÇÃO DA PESQUISADORA

José Martínez de Toda y Terrero se sustenta em Buckingham para ratificar a dificuldade que os programas de educação para a comunicação possuem em avaliar sua metodologia e seus resultados. Segundo o pesquisador italiano, tal problema ocorre por uma série de fatores dentre os quais é possível ressaltar o uso de diversas metodologias em uma mesma práxis midiaeducativa; a não existência de um consenso sobre os critérios de avaliação para julgar o grau de conhecimento dos sujeitos sobre os meios de comunicação dentro dos âmbitos do criticismo e da criatividade, por exemplo; bem como a falta de objetividade dos professores em realizar a auto-avaliação com os alunos (TODA Y TERRERO, 2011, p. 138-139).

Para fugir dos percalços deste processo, a avaliação das oficinas de histórias em quadrinhos ampara-se na articulação dos aspectos teóricos do campo da midiaeducação junto aos fatos observados no transcorrer de sua prática. Levam-se em conta igualmente os apontamentos dos pais, das professoras, da direção e dos alunos para a identificação das respostas que podem conduzir ou não ao entendimento de como a práxis midiaeducativa realizada pode contribuir para a formação crítica e criativa dos sujeitos na linguagem das HQ, conforme se coloca o problema norteador desta pesquisa.

Primeiramente faz-se necessário retomar o que se entende por desenvolvimento crítico e criativo sobre os meios de comunicação bem como qual a configuração metodológica da práxis midiaeducativa, no caso as oficinas, que contribuíram para tal formação. A questão criativa na práxis midiaeducativa é apontada por diversos pesquisadores como sinônimo para a garantia da autoexpressão dos sujeitos que utilizam os meios de comunicação para produzirem novas mensagens (CENECA, 1992; FANTIN, 2006; GUTIERREZ, 1978; OROFINO, 2005, TODA Y TERRERO, 2011).

Segundo Gutierrez, as formas de ensino tradicional tendem a bloquear a expressividade dos alunos, característica que é inata a todos os seres humanos. O pesquisador espanhol encontra na apropriação das mídias, e

consequentemente de seus códigos e técnicas, uma das formas para recuperar tal condição. Em sua opinião,

Obrigar um jovem a expressar-se unicamente por meio da linguagem verbal é enclausurá-lo em um estereótipo insuportável. Os processos expressivos dos meios (pintura, fotografia, filmadora, etc.) nos ampliam consideravelmente as vias de expressão do educando (GUTIERREZ, 1978, p. 69).

Existe uma confluência entre o que pesquisador inglês David Buckingham e o Manual Latinoamericano de Educação para a Comunicação apresentam sobre o criticismo sobre os conteúdos midiáticos. Ambos presumem que o desenvolvimento crítico sobre os meios de comunicação recai, entre outros pontos, na capacidade de identificar os valores contidos nas mensagens, analisá-los e compará-los aos seus próprios (BUCKINGHAM, 2004 e CENECA, 1992). Segundo José Martinez de Toda y Terrero, o sujeito se torna crítico quando “a educação para os meios é um foro, em que os participantes confrontam as provocações morais dos meios e no qual se clarificam, se purificam e afirmam seus próprios valores” (TODA Y TERRERO, 2011,p.152). Desta forma, é oferecido aos sujeitos conhecimento e novas perspectivas sobre os meios de comunicação dos quais podem derivar novas interpretações.

Os caminhos mediaeducativos propostos para a contribuição do desenvolvimento crítico e criativo dos participantes frente ao universo das histórias em quadrinhos consistem na aproximação dos alunos aos códigos e técnicas da narrativa quadrinizada, na leitura crítica e na produção de HQ. Tais abordagens foram divididas em quatro etapas metodológicas complementares e por vezes simultâneas: a alfabetização na linguagem das HQ, a leitura conotativa dos enredos e personagens de HQ, a leitura crítica e a produção de uma narrativa quadrinizada pelos participantes das oficinas. Esta forma de atuação alinha-se ao contexto produtivo da ME segundo a tripartição de Rivoltella e à perspectiva metodológica progressista sistematizada por José Martinez de Toda y Terrero.

O primeiro ponto de avaliação recai sobre como a práxis mediaeducativa das oficinas de HQ exerceram sua função primordial de ser uma fonte mediação da relação entre os sujeitos participantes e o universo dos quadrinhos. Este papel é ratificado por diversos autores da área como Guillermo

Orozco-Gómez, Maria Isabel Orofino e Maria Aparecida Baccega, para os quais a prática e a reflexão da educação para os meios de comunicação possibilitam a ressignificação de conteúdos, a atribuição de sentidos sociais, bem como a apropriação dos meios de comunicação, seus códigos e técnicas para a auto-expressão dos envolvidos (BACCEGA, 2009; OROFINO, 2008 e OROZCO-GÓMEZ, 1997).

Colocar a ME como fonte de mediação significa atribuir a sua práxis o papel de intervir na recepção dos sujeitos. Isto é possível quando se compartilha do entendimento de Orozco-Gómez (1998,1997,1993b) sobre a recepção midiática enquanto processo que não se finda na interação entre indivíduo e mídia, mas se estende para outros cenários onde os conteúdos transmitidos são rearticulados nas experiências concretas do receptor. Segundo o pesquisador mexicano,

De outro lado,o fato mesmo de que as crianças trocam e comentam suas primeiras apropriações do que viram na tarde anterior na TV com seus companheiros de classe na manhã seguinte indica que o “largo” processo de recepção se estende até à escola, passando às vezes pela sobremesa depois do jantar, ou pelas conversas entre irmãos, antes de dormir. Em cada um desses momentos, se trocam impressões e significados provisionais daquilo que foi visto na tela e se vão afinando as maneiras de compreender as mensagens (OROZCO-GÓMEZ, 1997, p.67).

São justamente nos novos espaços de ressignificação e circulação de sentido que a práxis da mediaeducação encontra o seu contexto de atuação: escolas, movimentos sociais, ONGs, entre outros. Este processo sustenta-se na premissa que o receptor é um ser ativo nas práticas comunicativas e elabora com os conteúdos midiáticos negociações para a construção do seu significado. A superação da visão do destinatário da mensagem dos meios de comunicação como sinônimo de uma massa amorfa encontra no estudo de Stuart Hall sobre questão da decodificação um importante ponto de partida.

Em seu artigo *Codificação/Decodificação* o pesquisador jamaicano estabelece uma articulação entre quatro práticas comunicativas: a produção; a circulação; A distribuição/consumo e a reprodução. Este modelo entende que o trabalho de codificação impõe um sentido preferencial de decodificação da mensagem que pode ou não ser apreendido pelo receptor. Sua concepção está baseada nas proposições de Umberto Eco sobre a função do quadro de referência

no momento da decodificação da audiência e de Bakhtin acerca do caráter polissêmico das mensagens (GOMES, 2004, p. 165-167).

Com base nestes pressupostos, Hall estabelece três posições do receptor frente aos códigos midiáticos. A primeira é nomeada como dominante-hegemônica quando o receptor “decodifica a mensagem nos termos do código referencial no qual ela foi codificada” (HALL, 2003b, p.400). A segunda trata do código negociado na qual decodificar, segundo o autor,

Contém uma mistura de elementos de adaptação e de oposição: reconhece a legitimidade das definições hegemônicas para produzir as grandes significações (abstratas), ao passo, que em um nível mais restrito, situacional (localizado), faz suas próprias regras (IDEM, p. 401).

Por fim, a oposição, que ocorre quando o receptor entende o sentido preferencial conotado na mensagem, mas a decodifica de maneira totalmente contrária. Ainda que pesquisas empíricas tenham demonstrado certas fragilidades, também aceitas por Hall, sobre este modelo, sua importância se pauta pelo que sugere sua leitura, “isso é simplesmente para explicar melhor a idéia de que a decodificação não é homogênea, de que se pode ler de formas diferentes e é isso que é a leitura” (HALL, 2003a, p.357).

Compartilhar da visão de Hall sobre a atividade dos sujeitos na decodificação das mensagens midiáticas contribui para o entendimento da premissa de que os receptores enquanto indivíduos pertencentes a um determinado momento histórico, inseridos em determinada cultura bem como em um contexto social, político e econômico possuem sua produção de sentido mediada por tais condições. Orozco-Gómez entende que no decorrer deste processo a audiência vai sendo formada e pode ser orientada pelas práticas de educação para a comunicação em diferentes instituições. Dentro de tal perspectiva o autor salienta que,

A audiência não nasce, se faz e se faz de distintas maneiras. Há espaço para a transformação e para a educação para os meios. Os receptores dos MCM não são recipientes, vítimas, nem se encontram indefesos diante das mensagens. A audiência está constituída por um conjunto de sujeitos culturais, historicamente situados, capazes de negociar as mensagens e, eventualmente, de resistir a elas (OROZCO-GÓMEZ, 1997, p.65).

Entende-se que para a realização de uma práxis mídiaeducativa que vislumbre o desenvolvimento crítico e criativo dos participantes é indispensável a compreensão da produção de sentido que os sujeitos realizam sobre o meio uma vez que sua função é justamente intervir no processo de recepção. Este papel tornou-se possível nas oficinas graças à proposta de articulação entre a leitura conotativa e a crítica desenvolvida por Francisco Gutierrez em sua proposta de pedagogia dos meios de comunicação. De tal forma que compreender a atribuição de significado das crianças sobre as histórias em quadrinhos a fim de que fossem exercidas possíveis ações sistematizadas de mediação no decorrer das oficinas tornou-se possível devido às atividades envolvendo a leitura conotativa de enredos e personagens de HQ, bem como na própria sondagem inicial da pesquisa.

Os dados obtidos da aplicação de questionários com todos os alunos da 4^oC permitiram identificar algumas variáveis que intervêm na produção de sentido sobre as histórias em quadrinhos. Tratam-se das questões de classe social, de gênero, idade e do próprio contexto de interação com os gibis, no caso a escola. Tais elementos consistem em algumas das fontes de mediação sistematizadas por Orozco-Gómez (1993a) e, que, segundo Maria Isabel Orofino devem permear os debates e práticas envolvendo os estudos da relação entre crianças e meios de comunicação. A autora sustenta que

Nós precisamos levar em conta o fato de que os sentidos produzidos pelas crianças são construídos socialmente e que esse movimento (do consumo cultural) é um processo complexo e multifacetado, em que diferentes instâncias sociais competem entre si: as próprias crianças dotadas de suas subjetividades, a família, a cultura de bairro, a religião, a escola e as próprias mídias entre si ou em seus discursos internos (OROFINO, 2008, p.124)

Ainda que tratar propriamente do processo de recepção e das mediações nele exercidas não se configure como mote da pesquisa, estes aspectos foram de certa forma levados em conta na identificação do sentido atribuído aos conteúdos das narrativas quadrinizadas e puderam auxiliar na condução do desenvolvimento crítico e criativo dos sujeitos participantes. Um exemplo desta articulação pode ser observado na leitura crítica da relação entre os personagens Mônica e Cebolinha, que reflete a questão da guerra de sexo e corresponde ao

comportamento social das crianças desta faixa etária, dentro da qual existe a separação natural entre meninos e meninas.

O segundo ponto de avaliação consiste na forma pela qual foi conduzida a práxis midiaeducativa ao que tange o desenvolvimento crítico dos sujeitos participantes, o que se estrutura na articulação entre leitura conotativa e crítica, ou seja, no entendimento da produção de sentido dos alunos para a execução de ações sistematizadas de mediação. Durante a observação realizada na turma da 4ªC, as HQ estiveram presentes em dois momentos, como recurso pedagógico na aula de português e no projeto Hora da Leitura. Notou-se o interesse dos alunos pelo veículo, o que foi comprovado nos dados obtidos pelo questionário de sondagem, no qual a quase totalidade dos alunos disse gostar deste meio de comunicação. No entanto, a grande maioria não possui quadrinhos em casa, sendo a escola o local de interação entre alunos e as histórias em quadrinhos. Algumas crianças disseram que além do momento do projeto de leitura vão à biblioteca para ler as histórias em quadrinhos. Contudo, neste local as HQ disputam a atenção dos alunos com outros tipos de livros e ainda os alunos disseram que a hora do recreio é curta e preferem brincar e comer à ficar na biblioteca.

Apesar da presença de vários títulos que histórias em quadrinhos disponibilizados pela escola, as crianças demonstraram um interesse particular e preponderante às criações de Maurício de Sousa. A preferência, sobretudo pela *Turma da Mônica*, pode ser observada na Hora da Leitura, nas idas à biblioteca, nas respostas do questionário, na leitura conotativa dos enredos e personagens, bem como na atividade de bibliotecário do dia. A obtenção deste dado foi de extrema importância para elaboração e condução das oficinas, uma vez que nas atividades realizadas esses personagens foram objeto de estudo e serviram de exemplo para explicar determinados aspectos da narrativa quadrinizada. No entanto, buscou-se apresentar outras criações desconhecidas para este público como a Mafalda, de Quino, e a Turma do Pererê, de Ziraldo, como também foram resguardados os gostos individuais, como o do Mateus pelos super-heróis.

O interesse dos sujeitos participantes pelo universo de criações de Maurício de Sousa é por eles justificado devido às atitudes e características dos personagens e dos enredos citadas muitas vezes como cômicas. No questionário, a maioria disse que gostava de quadrinhos por serem engraçadas, legais e/ou divertidas. Os personagens favoritos considerados tanto pelas meninas quanto pelos

meninos em sua quase totalidade assim o são por suas características e ações que tendem a um viés considerado cômico pelos alunos. Um dos pontos mais citados foi a relação entre os personagens Mônica e Cebolinha, o problema de fala do Cebolinha, o medo do Cascão de água e também o fato do Cebolinha e do Cascão irritarem a Mônica e ela bater neles.

Estes dados suscitaram o questionamento sobre a produção de sentido que as crianças possuíam de tais aspectos, que pode ser esgotado nas atividades de leitura conotativa nas oficinas e conseqüentemente mediado pelas análises críticas levantadas. Ao apresentarem, interpretarem e comentarem as histórias em quadrinhos lidas nas oficinas, os alunos sempre faziam alusão a algum aspecto identificado como cômico. Um fato interessante é de que grande parte dos alunos prefere outros gêneros nos diferentes suportes, como filmes de ação e aventura, mas nos quadrinhos eles ressaltaram a preferência pelo que consideravam engraçados. Na oficina sobre gêneros e formatos de histórias em quadrinhos, as meninas presentes identificaram os quadrinhos da *Turma da Mônica* como inclusos nos gêneros de aventura e humor. Outro momento interessante foi quando Mateus disse que não queria mais ler histórias de super-heróis, pois não eram engraçadas.

Na oficina que precedeu as atividades direcionadas de leitura crítica foi perguntado à turma quais eram os seus personagens favoritos e o que consideravam engraçado neles. Foram citados o Cascão, o Chico Bento, o Penadinho, o Cebolinha, a Mônica e o Menino Maluquinho. Com base nos motivos apresentados e também no que havia sido observado em outras oficinas foi realizada a leitura crítica sobre tais características e ações, com exceção do Menino Maluquinho, por ter sido mencionado por apenas uma aluna. Foram trabalhadas a noção de que o Chico Bento fala errado e é considerado burro, a morte nos quadrinhos do Penadinho, o medo de água do Cascão, o problema de fala do Cebolinha e a relação entre Mônica e o Cebolinha, no que se refere à questão de gênero e da violência.

Esta relação entre os personagens foi bastante recorrente, debatida e analisada nas oficinas. Os alunos identificam que existe uma constância nos enredos, o Cebolinha tenha um plano infalível para derrotar a Mônica, mas sempre é descoberto e no fim apanha. Sendo as desventuras que ocorrem nesses enredos o que a grande maioria considera engraçado nas histórias em quadrinhos. Durante a observação inicial, notou-se que na hora do recreio existe uma separação entre

meninos e meninas, sobretudo em suas atitudes e brincadeiras, o que é considerado natural para esta faixa etária. Na brincadeira da entrevista, realizada na primeira oficina, este comportamento foi questionado e pediu-se para que eles relacionassem com os personagens de Maurício de Sousa. A turma admitiu que os meninos implicam com as meninas e vice versa, chegando em algumas situações a pequenos atos de violência, como bater no colega.

O interessante é que tais atitudes não eram consideradas violentas. Pelo contrário, eram justificadas pelo fato da implicância dos meninos, Cebolinha, para com as meninas, Mônica, e ainda por no fundo serem amigos. Na opinião da maioria da turma, era engraçado ver a Mônica bater no Cebolinha e em nenhum momento ela foi apontada como vilã ou teve sua atitude julgada de forma negativa pela turma. Mateus, inclusive, atribui ao Sansão a alcunha de antagonista nas histórias em quadrinhos e nas respostas do questionário, um dos meninos disse que gostaria de ser a Mônica, pois ela bate no Cebolinha. Considerando esta produção de sentido sobre a relação entre os personagens, buscou-se na oficina destinada à leitura crítica trabalhar com os alunos o motivo pelo qual existe esta disputa, contrapondo os seus valores e vivência com uma análise mais aprofunda da questão. Duas alunas produziram suas histórias em quadrinhos utilizando os personagens da Mônica e do Cebolinha. Em seus enredos, ambas não reproduziram a relação violenta entre os personagens, apenas a implicância entre os gêneros.

O aspecto cômico identificado pelos alunos abrange outras características de diferentes personagens. Na interpretação das histórias do Chico Bento a turma mencionava constantemente achar engraçado o fato dele falar errado, sendo por vezes considerado burro por não usar a norma culta da língua ou ainda não interagir com meios eletrônicos. A condição do preconceito linguístico e cultural foi debatida na atividade de leitura crítica do personagem. Da mesma forma, o problema de fala do Cebolinha foi apontado como um fator que garante a comicidade dos seus enredos. A sua disfunção fonológica, dislalia, foi apresentada à turma e abriu a possibilidade de se debater a questão do *bullying*, temática que tem sido recorrente na sociedade atual.

Na oficina em que se identificaram os antagonistas e protagonistas das histórias em quadrinhos, algumas meninas que não conheciam a personagem levantaram que a Dona Morte seria uma vilã nos enredos do Penadinho. A leitura, interpretação e comentários desse núcleo foram realizados em sua grande maioria

pelo Weverton e pelo Arthur, sobretudo. Ambos atribuíam às histórias a característica de serem engraçadas, mesmo tratando de tipos que poderiam ser considerados pertencentes ao universo do terror -, os fantasmas, vampiros, múmias, etc – e por muitas vezes apresentarem de maneira leve um tema delicado, a morte. Esta forma de tratamento foi discutida na análise crítica dos personagens da Turma do Penadinho e um aspecto interessante foi a consideração de Arthur, para quem a leitura dessas histórias possibilitou que ele compreendesse a morte de outra maneira.

Outro ponto levantado na produção de sentido sobre os quadrinhos mediado nas práticas de leitura crítica recai na identificação dos alunos com os personagens, o que também intervém nas suas preferências por determinados tipos e enredos. A primeira menção sobre tal processo surgiu logo no início das oficinas quando a Danieli e a Caroline receberam gibis do Smilinguindo. Ambas alegaram não ter gostado da história e Danieli se justificou explicando que não tratava de coisas de criança. No decorrer das oficinas, notou-se que os alunos procuravam estabelecer relações entre as situações e os personagens dos quadrinhos e aqueles vivenciados e conhecidos por eles em seu cotidiano. Baseado na leitura de Stéfany sobre uma HQ da *Turma da Mônica*, foi indagado aos alunos sobre a infância vivida nos gibis pelos personagens e aquela que eles vivenciam na realidade.

Primeiramente, questionou-se qual seria a idade da Mônica, do Cebolinha, do Cascão e do Cebolinha e depois foi pedido que eles identificassem as semelhanças e diferenças entre a infância desses personagens e a deles próprios. Em seguida, os alunos apontaram qual seria o tipo de infância ideal. O mesmo ocorreu quando trabalhou-se os cenários das histórias em quadrinhos, mas precisamente o bairro do Limoeiro e o sítio do Chico Bento. Os alunos buscaram analisar tais espaços tendo como base as suas referências reais. A questão da identificação com determinados personagens e situações possibilitou que uma reflexão crítica sobre o caráter universal dos tipos criados por Maurício de Sousa tendo em vista a abrangência de um público de leitores cada vez maior. Este momento ocorreu na discussão sobre o personagem do Cascão e seu medo de água, na qual muitos alunos reconheceram que também não gostam de tomar banho em determinadas situações. Foi explicado que se trata de uma característica normal das crianças e dos adolescentes e que isso é explorado pelo autor para que

exista esta identificação, tanto que grande parte dos seus personagens é inspirada em pessoas reais.

As análises críticas se estenderam também para a compreensão das lógicas de produção das histórias em quadrinhos, ainda que de maneira mais tímida do que a relacionada ao processo de intervenção na produção de sentido. Este tema foi colocado tanto na fase inicial das oficinas, quando foram apresentados as técnicas e códigos da linguagem quadrinizada e seus aspectos históricos, quanto na parte dedicada ao processo de criação das HQ.

O interesse dos alunos pelo universo de Maurício de Sousa norteou algumas atividades relacionadas à compreensão sobre o mercado e as lógicas de produção de HQ. A temática perpassou a oficina sobre os aspectos históricos deste meio de comunicação, na qual foram apresentados dados sobre o surgimento dos personagens, assim como números que demonstram a forte presença das criações do desenhista paulista desde o surgimento de suas revistas ainda na década de 1970. Na aula em que foram apresentadas as etapas de criação de histórias em quadrinhos, houve a abertura para a identificação de quais produtos existem no mercado relacionados à *Turma da Mônica* e de que os gibis são apenas uma parte deste todo.

O terceiro ponto de avaliação trata da forma pela qual foi conduzida a práxis midiaeducativa para a contribuição na formação criativa dos sujeitos participantes. A criação de HQ foi apontada pela maioria dos alunos quando questionados sobre o que eles mais gostaram de aprender nas oficinas. Entende-se que dois aspectos colaboraram para o estímulo da criatividade e da autoexpressão dos envolvidos: a busca por um processo educativo baseado na questão dialógica como incitação à participação, bem como a apropriação dos códigos e técnicas das histórias em quadrinhos.

Quando questionados sobre o que de mais importante consideravam ter aprendido nas oficinas a maior parte da turma respondeu serem aspectos ligados à linguagem dos quadrinhos apresentados nas aulas de alfabetização. Graças à apropriação desses elementos, os alunos puderam utilizar as histórias em quadrinhos como forma de expressão de suas idéias, criando novas mensagens e conteúdos em suas narrativas quadrinizadas. Nos quadrinhos produzidos individualmente pelos membros do grupo, nota-se o uso dos recursos da linguagem das HQ para a expressão de uma determinada ideia, como o tracejado do

requadro para expressar um sonho, o uso de planos e ângulo de visão conforme o que se deseja mostrar, balões e onomatopeias.

O incentivo à produção não se ateve somente à criação das HQ como produto final das oficinas, mas estiveram presentes em outras atividades. Logo na primeira aula, os alunos criaram uma história em quadrinhos que representasse um dia em suas vidas. Nelas, observou-se que as crianças não utilizaram os elementos da linguagem quadrinizada ainda que já existissem o interesse e a leitura por esse meio de comunicação. Tantos nas respostas ao questionário como em atividades realizadas notou-se que a maioria das crianças não reconheciam ou nunca tiveram contato com alguns dos códigos e técnicas das histórias em quadrinhos e suas funções na construção dos enredos tais como os planos e ângulos de visão, as onomatopeias, o tracejado do requadro, além de alguns formatos diferentes como o mangá e as *graphic novels*.

No decorrer da práxis midiaeducativa, os alunos foram estimulados a pensar em qual formato e gênero que gostariam de escrever suas histórias, bem como empregar os balões e as onomatopeias em tiras por eles criadas. Um aspecto interessante desta última atividade foi o espanto das crianças ao saberem que teriam de construir uma HQ sozinha. Na avaliação dos pais, as mães de Weverton e Lucas revelaram que seus filhos haviam comprado material para elaborar seus quadrinhos em casa. Vale ressaltar que na entrega dos certificados ao final do processo, os alunos comentaram que iriam ensinar amigos e familiares a criarem suas HQ. Desta forma, os participantes também se colocam como multiplicadores daquilo que aprenderam.

Assim como a alfabetização nos códigos e técnicas das histórias em quadrinhos é entendida aqui como um alicerce para o estímulo à criatividade e à autoexpressão, assim o é a concepção de dialogicidade nas práticas educativas tal qual nos propõe Paulo Freire (FREIRE, 1997,2011a, 2011b,2011c). Uma das grandes críticas talhadas pelos pensadores da midiaeducação que sustentam a importância do caráter produtivo na ME é atribuída ao cerceamento da expressividade dos alunos nos modos bancários de educação. Ao se retomar as finalidades da práxis midiaeducativa estabelecidos por Mario Kaplún, uma proposta educação para a comunicação na qual os conceitos de educação e comunicação são balizados no movimento dialógico leva os sujeitos envolvidos a assumirem o

papel de construtores de conhecimento e participantes nos processos comunicativos.

Paulo Freire nos explica que o diálogo no processo educativo se inicia logo na construção do conteúdo programático, momento em que o educador se questiona sobre o que vai dialogar com os educandos. Tal construção deriva não da imposição de determinados temas, mas sim da “devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2011c, p.116). A busca por esses elementos conduziram a práxis midiaeducativa deu-se desde a sondagem inicial, cujo foco foi identificar a relação entre os alunos e as histórias em quadrinhos, até as atividades desenvolvidas nas oficinas que enfatizaram o olhar subjetivo das crianças sobre este universo.

A autoexpressão dos participantes foi estimulada nas diversas práticas realizadas, sobretudo junto ao bibliotecário do dia, quando após a leitura dos quadrinhos os alunos eram convidados a interpretá-los e comentá-los. Esta abertura gerou um incomodo inicial em algumas crianças que se mostravam tímidas e receosas em mostrarem a sua visão das situações vivenciadas, sendo inclusive citada na avaliação de dois participantes como sendo a atividade que menos gostaram. Entende-se que a produção das HQ consistiu na concretização da expressividade dos alunos, uma vez que ao criarem seus quadrinhos, os sujeitos se apropriaram criativamente dos significados sobre o mundo por eles construídos, tornando-se fonte de mensagens (TODA Y TERRERO, 2011).

Maria Isabel Orofino destaca a importância de conhecer a realidade material e simbólica dos educandos tendo em vista que o viés produtivo da midiaeducação, enquanto pedagogia crítica dos meios de comunicação, tem por objetivo ajudar a superar os modos de exclusão e opressão. A seu ver,

Conhecer a realidade dos estudantes significa um investimento na leitura das palavras deles mesmos. E percebemos aí – no imaginário estudantil – o que estas palavras e imagens podem nos ensinar e nos revelar sobre este mundo social em profunda transformação, não apenas devido à forte presença das mídias na esfera da vida social, mas, sobretudo, nas profundas repercussões que as mídias provocam na vida dos nossos próprios alunos e alunas. Portanto, nosso caminho defende uma prática educativa e escolar que esteja preocupada com a realidade material e simbólica dos estudantes com uma pedagogia que potencialize suas vozes no pronunciamento

daquilo que eles acreditam que seja relevante para sua emancipação (OROFINO, 2005, p.123).

Um aspecto observado na construção das suas narrativas quadrinizadas foi a relação entre os temas e o universo de interesses dos alunos. Mateus desde o princípio das oficinas demonstrou gostar de assuntos ligados à polícia, bandidos e de certa forma à violência. Logo na primeira aula, o menino disse que gostaria de ganhar uma pistola e o houve um direcionamento inicial de suas leituras para o universo dos super heróis. Em muitos de seus comentários, Mateus citava que os policiais tinham que matar os bandidos e tal comentário motivou uma discussão junto ao grupo sobre violência. O bairro onde residem os assassinos são comuns, sendo que a preocupação principal era de que ele poderia estar naturalizando as ações e o discurso de violência que direta ou indiretamente estaria exposto. Buscou-se, no entanto, problematizar sua visão e ainda mostrar que dentro do gênero policial outras possibilidades que não expusessem a violência explícita podiam por ele ser elaborada, o que concretizado em sua HQ sobre um salvamento por bombeiros. Da mesma forma, Lucas que sempre se mostrou bastante ligado ao futebol, criou uma história sobre uma partida do seu time, Flamengo.

Um quarto aspecto que se soma à avaliação da práxis midiaeducativa extrapola de certa forma o problema da pesquisa, mas abre novas possibilidades de relação da midiaeducação e do universo das histórias em quadrinhos com o ambiente escolar. As HQ mostraram ser um veículo bastante apreciado pelos alunos da 4ªC, uma vez que a quase totalidade da turma alegou gostar deste meio de comunicação. Assim como havia sido levantado, apesar do interesse das crianças, a maioria não possui HQ em casa. O seu contexto de apropriação é primordialmente a escola, sobretudo o projeto Hora da Leitura. Contudo, observou-se que a leitura de gibis na sala de aula ocorre sem que haja qualquer ação sistematizada de mediação, vinculando o papel da instituição escolar muito mais à mediação situacional do que a institucional.

Segundo o relato da bibliotecária, não existe um interesse por parte das professoras em conhecer as histórias em quadrinhos, havendo inclusive certo preconceito de algumas diante desta mídia. O valor atribuído ao meio de comunicação pelo educador influencia na produção de sentido dos alunos. No caso dos quadrinhos, o seu emprego enquanto recurso didático que possibilita diferenciar

a transmissão de conteúdo e levantar discussões em sala, conforme colocou a professora Maria Ângela Salvi ao explicar o uso deste veículo na sua prática docente, pode ter influenciado a compreensão da maioria dos alunos que lhe atribuí as funções de entreter e também de educar. Grande parte dos alunos colocou que a lição mais importante aprendida em uma história em quadrinhos está relacionada ao comportamento social, contudo as HQ também foram apontadas como mote para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ainda que exista o interesse em trabalhar os quadrinhos não apenas como recurso didático, mas também agrupando a educação sobre e através desta linguagem midiática, uma das professoras da turma afirmou que a falta de conhecimento sobre o universo das narrativas quadrinizadas impede um trabalho mais sistematizado junto aos alunos. A práxis mídiaeducativa realizada na escola reforçou a necessidade de que esta instituição intervenha no processo de recepção entre as crianças e as mídias, ou como sugere Orozco-Gómez que os professores entrem no jogo da mediação dos meios de comunicação, do processo educativo e da produção de sentido dos alunos sobre os conteúdos midiáticos (OROZCO-GÓMEZ, 1997).

Na avaliação sobre as oficinas, tanto as professoras quanto a diretora criticaram o fato de apenas uma parte da turma ter participado da pesquisa, pois todas sentiram diferenças entre esses grupos. Contudo, ressalta-se que os participantes tornaram-se potenciais multiplicadores do desenvolvimento crítico e criativo sobre HQ, podendo atuar com os colegas que não puderam freqüentar as oficinas. Houve inclusive o interesse por parte de uma educadora de trazer parte do que foi trabalhado na pesquisa com os alunos em sala de aula. Esta possibilidade de interação propiciada pelo trabalho realizado com as oficinas revela novos caminhos que a pesquisa em torno da relação entre crianças e histórias em quadrinhos à luz da práxis mídiaeducativa pode seguir. Trata-se da possibilidade futura de atuar junto aos docentes em sua formação para que eles se tornem o que Geneviève Jacquinet denomina de professor do século XXI.

O mídiaeducador deve buscar em sua formação e em sua atuação articular as suas competências com as necessidades dos educandos, da escola e da sociedade. Para Jacquinet (1998, p. 10), este educador do século XXI deve possuir conhecimentos tanto das ciências da educação como da ciência da comunicação e estar consciente e aberto para as especificidades de seu tempo. A autora coloca que

o educador torna-se responsável pela formação cidadã de seus alunos ao corrigir os efeitos provocados pela mídia e ao valorizar as diversas formas de aprendizagem de conhecimentos, comportamentos e valores. Desta forma, os professores podem conduzir ações sistematizadas de intervenção no processo de recepção dos alunos, buscando o seu desenvolvimento crítico e criativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações alcançadas ao fim da pesquisa empreendida delineiam constatações acerca da contribuição da práxis da mídiaeducativa para a formação crítica e criativa dos participantes das oficinas frente ao universo das histórias em quadrinhos. Tais apontamentos não se configuram em conclusões estanques ou mesmo direcionamentos únicos sobre o caminho que a mídiaeducação pode tomar para a concretização da proposta de nossa pesquisa. Pelo contrário, ao caracterizar este campo de estudo enquanto práxis necessariamente toma-se como pressuposto que a ação e reflexão sobre a realidade, no caso a relação entre as crianças que participaram das oficinas e as HQ, deve ser entendida como um processo que não pode se dissociar da reflexão sobre esta mesma prática. Portanto, ao nos debruçarmos sobre questões relativas ao nosso objeto de estudo, outros caminhos possivelmente podem se delinear e levantar questionamentos do que ainda pode ser abrangido por experiências deste tipo na sociedade atual.

Da mesma forma, assume-se que ao alinhar o conceito de Educação com aquele proposto por Freire, ou seja, ao trabalhar a partir da realidade dos educandos na construção conjunta do conhecimento, a maneira pela qual as oficinas foram pensadas e conduzidas está fortemente atrelada às visões e à relação entre os sujeitos e os quadrinhos. Portanto, entende-se que esta pesquisa possua como seu principal mérito contribuir de maneira propositiva para os estudos da ME e do uso midiático das histórias em quadrinhos para a formação crítica e criativa do receptor.

Realizar uma práxis midiática que auxilie na formação crítica e criativa dos participantes requer caracterizar o que se entende por mídiaeducação e qual finalidade lhe é atribuída dentro de um universo de possibilidades de atuação e

reflexão. Neste trabalho, a ME assume a alcunha de contribuir para um consumo reflexivo sobre os meios de comunicação e para a produção de uma resposta social ao conteúdo destas mídias, tendo em vista o seu papel e lugar na sociedade atual.

Segundo Francisco Gutierrez (1978), em uma era de comunicação total que muitas vezes leva à incomunicação é essencial que se pensem formas de tornar a educação e os meios de comunicação mais dialógicos e participantes. Isso recai na garantia dos direitos das crianças em relação às mídias elencados por Buckingham (2010) – provisão, participação e proteção - e na criação de oportunidades para que crianças e adolescentes possam se relacionar de maneira mais crítica e dialógica com as implicações deste mundo midiático. Fantin (2006) ao sintetizar a perspectiva de mediaeducação, coloca que esta deve pautar-se na ampliação de repertórios culturais; na capacidade crítica de análise e reflexão; na capacidade de criação e da criatividade na expressão e comunicação; e por fim, na cidadania.

Assim como compreender a finalidade da mediaeducação faz-se importante no desenvolvimento desta pesquisa, o mesmo ocorre com o universo das histórias em quadrinhos sua relação com os processos educativos. Entende-se que o estudo sobre a linguagem dos quadrinhos, sua análise crítica e emprego na educação à luz de autores da área contribuíram para a construção das propostas das oficinas e se colocam como substrato essencial para que se possa contribuir de forma mais consistente na formação crítica e criativa de receptores de tal meio de comunicação. Os caminhos mediaeducativos que nos subsidiaram neste processo foram a alfabetização dos alunos na linguagem das HQ; a leitura crítica dos quadrinhos e o estímulo à criatividade.

Uma das perspectivas de atuação da mediaeducação que norteou a concepção das oficinas consiste na proposta de metodologia progressista colocada por Toda y Terrero (2011), cujo objetivo é estender o processo natural de relação do sujeito com o meio de comunicação, no caso ler histórias em quadrinhos, partindo da realidade do educando e da produção de sentido que ele atribui a seus conteúdos. Este aspecto pode ser explorado na pesquisa nos dados recolhidos na sondagem inicial e nas atividades de leitura conotativa dos enredos e personagens, que nos permitiram identificar e conhecer a relação entre as crianças que participaram do projeto e o universo dos quadrinhos.

Este viés possui como abordagem axial o entendimento dos receptores como sujeitos ativos do processo que estabelecem negociações com aquilo que lhes chega, em nosso trabalho, pelas páginas dos gibis. Assim, a ME, no enfoque apropriado por esta pesquisa é entendida como fonte de mediação da relação entre os participantes e as HQ, que possibilita a resignificação de conteúdos, a atribuição de sentidos sociais, assim como a apropriação das mídias para a autoexpressão dos envolvidos, conforme nos assinalam Maria Aparecida Baccega (2009), Maria Isabel Orofino (2005) e Guillermo Orozco-Gomez (1997) em suas obras.

O desenvolvimento de um sujeito crítico a partir de uma práxis de midiaeducação consiste, entre outros apontamentos, na capacidade de identificar os valores contidos nos meios de comunicação e analisá-los a luz de seus próprios, relativizando-os e confrontando-os (BUCKINGHAM, 2004; CENECA, 1992). Neste sentido, mais uma vez se coloca a importância de reconhecer a produção de sentido dos sujeitos a fim de que a midiaeducação possa intervir no processo de recepção visando a formação crítica dos envolvidos. Nas oficinas, essa articulação foi possível graças ao uso de dois dos caminhos desenvolvidos por Gutierrez em sua metodologia da Linguagem Total (1978), a leitura conotativa dos enredos e personagens de HQ e sua consequente leitura crítica.

Dentro desse *modus operandis*, trabalhou-se nas oficinas a relação entre os personagens Mônica e Cebolinha nas questões de gênero e de poder/violência; o preconceito linguístico e cultural ao homem do campo no Chico Bento; a questão da morte na Turma do Penadinho; o problema linguístico do Cebolinha; a identificação dos alunos com os personagens em Cascão; bem como questões referentes à comparação entre os personagens e a infância que os alunos vivenciam, os cenários das histórias em quadrinhos e o que eles conhecem em suas experiências. Tal desenvolvimento baseou-se na produção de sentido dada pelos alunos, sobretudo a referência ao universo de Maurício de Sousa, ao aspecto cômico dos quadrinhos e a relativização de características de personagens, cenários e situações com as suas próprias. Questões ligadas à lógica de produção dos quadrinhos foi abordada de forma breve na alfabetização dos alunos na linguagem dos quadrinhos e no processo de criação das histórias em quadrinhos.

A questão do auxílio na formação criativa dos sujeitos estímulo da criatividade nas oficinas sustentou-se em dois pilares: a alfabetização na linguagem

dos quadrinhos e na concepção dialógica do processo educativo. O conhecimento dos códigos e técnicas da narrativa quadrinizada foi apontada na avaliação dos alunos como sendo o principal aspecto que eles reconheceram aprender nas oficinas. O seu uso contribuiu para que as crianças pudessem por meio das histórias em quadrinhos expressar suas opiniões, ideias, sentimentos e interesses.

Observou-se nas HQ produzidas o emprego de diferentes elementos dos quadrinhos cuja função enriqueceu as narrativas criadas, como os planos e ângulos de visão, os balões, as onomatopeias e o tracejado dos requadros. A questão do caráter dialógico do processo educativo conforme nos apresenta Paulo Freire (2011a,2011b,2011,c), vem se sobrepor ao cerceamento da autoexpressão dos alunos nas abordagens bancárias da educação. Nas oficinas, a busca por esta dialogicidade se faz presente desde a elaboração do conteúdo programático das oficinas até a incorporação de atividades que colaboraram para esta finalidade, como o bibliotecário do dia.

O interesse das professoras em conhecer e saber como trabalhar as histórias em quadrinhos na sala de aula demonstra que a pesquisa desenvolvida desperta para questões que vão além do que havíamos proposto inicialmente e nos encaminham para o desenvolvimento de um trabalho conjunto a fim de que os percursos e resultados de nosso trabalho possam ser aproveitados pela escola. Ao alinharmos nossa pesquisa aos pressupostos metodológico da pesquisa participante ratificamos a importância de devolver aos sujeitos pesquisados o resultado de nossos estudos. Neste caso, a devolução pode ocorrer em dois níveis. O primeiro no desenvolvimento de práticas midiáticas de histórias em quadrinhos com os alunos da escola pelas professoras que podem basear-se naquilo que foi trabalhado nas oficinas, para que este trabalho não se perca quando terminarmos a nossa pesquisa, mas que possa ter continuidade. O segundo nível consiste em utilizar esta pesquisa como instrumento para justificar a importância do papel ME em uma proposta de educação cidadã na sociedade atual e para reivindicar a sua inserção na política pública municipal de educação.

Retomando a definição dos três papéis da ME expostos por Rivoltella (2010), que são alfabetizar nos códigos e técnicas dos meios de comunicação, realizar uma leitura crítica e produzir mídias, entendemos que as oficinas cumpriram seu objetivo, assim como nos encaminham para novas possíveis pesquisas nesta área.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, A. Pedagogia e quadrinhos. In: MOYA, Álvaro de. **Shazam!**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977. p. 137-170.
- ADORNO, Theodor. W. A indústria Cultural. In: COHN, Gabriel. **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. p. 287-295.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANSELMO, Zilda Augusta. **Histórias em quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Campo Comunicação/Educação: mediador do processo de recepção. In: BACCEGA, Maria Aparecida; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Gestão da comunicação: epistemologia e pesquisa teórica**. São Paulo: Paulus, 2009. p. 13-26.
- BAITELLO JUNIOR, Norval. **A era da iconofagia: ensaios de comunicação e cultura**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Primeira versão. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196.
- BIBE LUYTEN. Sonia M. Por que uma leitura crítica das histórias em quadrinhos? In: _____. (Org). **Histórias em quadrinhos: leitura crítica**. São Paulo: Paulinas, 1984a, p. 7-9.
- _____. **O que é história em quadrinhos?** São Paulo: Círculo do Livro, 1984b.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **Media education:** literacy, learning and contemporary culture. Cambridge, UK: Polity Press, 2004.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos.** São Paulo: Ática, 1975.

CALAZANS, Flávio. **Histórias em quadrinhos na escola.** São Paulo: Paulus, 2005.

CARLSSON, Ulla.; FEILITZEN, Cecilia Von. (Org.). **A criança e a mídia:** imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Djota. **A educação está no gibi.** Campinas: Papyrus, 2006.

CENECA. **Manual latinoamericano de educación para la comunicación.** Santiago: CENECA, UNICEF, UNESCO, 1992.

CIRNE, Moacy. **A explosão criativa dos quadrinhos.** Petrópolis: Vozes, 1970.

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

_____. **Uma introdução política aos quadrinhos.** Rio de Janeiro: Edições Achiamé, 1982.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. Um por todos e todos em um. In: _____. **Fadas no divã:** psicanálise nas histórias infantis. São Paulo: Artmed, 2006, p. 201-212.

CORTINA, Adela. **Cidadão do mundo:** para uma Teoria da Cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso *et al.* **Teoria da comunicação na América Latina:** da herança cultural à construção de uma identidade própria. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

DAVID, Paulo. Os direitos da criança e a mídia: Conciliando proteção e participação. In: CARLSSON, Ulla.; FEILITZEN, Cecilia Von. (Org.). **A criança e a mídia:** imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez, 2002. p. 37-42.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 2005.

DELIBERADOR, Luzia Yamashita. Mídia e educação: **Rádio Escola no Colégio Estadual Cora Coralina de Sarandi/PR.** Anais do XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. Intercom: Londrina, 2011.

DELIBERADOR, Luzia Yamashita; LOPES, Mariana Ferreira. Mídia educação e a formação cidadã: análise das oficinas de rádio da Escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé-PR. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação,** São Paulo v.34, n.1, jan./jun.2011.

D'OLIVEIRA, Gêisa Fernandes. O caipira de todos nós: a construção do sentido de um tipo brasileiro nos quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo

(Org). **Muito além dos quadrinhos**: análises sobre a 9ª arte. São Paulo: Devir, 2009. p. 69-82.

DORFMAN, Ariel. MATTELART, Armand. **Para ler o Pato Donald**: comunicação de massa e colonialismo. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2009. p. 62-83.

ECOSTEGUY, Ana Carolina. Os Estudos Culturais. In: HOLFELDT, Luiz C. Martino, FRANÇA, Vera Veiga (Org). **Teorias da comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 151-170.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

_____. **Quadrinhos e arte seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2010

FANTIN, Mônica. **Mídia-Educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FEILITZEN, Cecilia Von. Educação para a mídia, participação infantil e democracia. In: CARLSSON, Ulla.; FEILITZEN, Cecilia Von. (Org.). **A criança e a mídia**: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez, 2002. p. 19-35.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002

FREINET, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

_____. **O jornal escolar**. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

FONSECA, Cláudia Chaves. **Os meios de comunicação vão à escola?** Belo Horizonte: Autêntica/FCH- FUMEC, 2004.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38, jan./mar. 2006

GOMES, Itania Maria Mota. **Efeito e recepção**: a interpretação do processo receptivo em duas tradições de investigação sobre os medias. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2004.

GOIDANICH, Hiron Cardoso. **Enciclopédia dos quadrinhos**. Porto Alegre: L&PM, 1990.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Linguagem total. uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Sumus, 1978.

HALL, Stuart. Codificação/Decodificação. In: _____. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003a, p.387-403.

_____. Reflexões sobre o modelo de Codificação/Decodificação: uma entrevista com Stuart Hall. In: _____. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003b. p. 353-386.

JACQUINOT, Geneviève. **O que é um educador?** Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducacao/saibamais/textos>. Acessado em: maio 2009.

KAPLÚN, M. De médios y fines em comunicación educativa. **Chasqui, R.L.C** , Quito, v. 58, 104-131, jun. 1997.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 104-131.

KHÈDE. Sonia Salomão. Personagens que fizeram história. In: _____. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Ática, 1986.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa em comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; SIMÕES, Silvia Helena; RESENDE, Vera da Rocha. **Vivendo com a telenovela**: mediações, recepção, teleficcionalidade. São Paulo: Summus, 2002.

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

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura, hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MENDES, Marcilia Luzia Gomes da Costa. Possibilidades de leitura sobre a personagem Mônica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., Salvador, 2002. **Anais...** Salvador: INTERCOM, 2002.

MORAN, José Manuel. **Leitura dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

NASCIMENTO, Marta da Rocha; SANTOS, Maria Salett Tauk. Desvendando o mapa noturno: análise da perspectiva das mediações nos estudos de recepção. In: SOUSA, Mauro Wilton. **Recepção mediática e espaço público**. São Paulo: Paulinas, 2006.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e Mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Ciranda de sentidos: crianças, consumo cultural e mediações. In: FANTIN, Mônica e GIRARDELLO (Org.). **Liga, roda e clica**: estudos em mídia, infância e cultura. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p.113-125.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 10, set./dez. 1997.

_____. **Dialéctica de la mediación televisiva**: estructuración de estrategias de recepción por los televidentes. Cuadernos de Comunicación y cultura. Barcelona, Facultad de Ciencias de la Comunicación, n 15, 1993a.

_____. Pesquisa de recepção: investigadores, paradigmas, contribuições latino-americanas. **Revista Brasileira de Comunicação**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 22-33, jan./jun. 1993b.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN Ruth. **O mundo da criança**: da infância à adolescência. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

PASQUALI, Antonio. **Sociologia e comunicação**. Petrópolis: Vozes, 1973.

PERUZZO, Cicília M. K. Observação participante e pesquisa-ação. In: DUARTE, Jorge e BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2009, p. 125-145.

_____. Rádio comunitária, educomunicação e desenvolvimento. In: PAIVA, Raquel. (Org.). **O retorno da comunidade**: os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 69 – 92.

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

QUELLA-GUYOT, Didier. **A história em quadrinhos**. São Paulo: Unimarc: Loyola, 1994.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAMA, ANGELA; VERGUEIRO, Valdomiro (Org.). **Como usar os quadrinhos na sala de aula?** São Paulo: Contexto, 2004.

RAMOS, Paulo. Os quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa. In: RAMA, ANGELA; VERGUEIRO, Valdomiro (Org.). **Como usar os quadrinhos na sala de aula?** São Paulo: Contexto, 2004. p.65-86

RIVOLTELLA, Píer Cesare. Jovens estão perdendo capacidade de refletir. **Folha de Londrina**, Londrina, 11 nov. 2010. p. 3

RÜDINGER, Francisco. **Introdução à teoria da comunicação**: problemas, correntes e autores. São Paulo: Edicon, 2003.

SCHAUN, Ângela. **Educomunicação**: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

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

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Ismar. A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In **Contato**. Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação, nº 2, Brasília: Senado Federal 1999.

_____. Caminhos da gestão comunicativa como prática de educomunicação. In: BACCEGA, Maria Aparecida; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Gestão da Comunicação**: epistemologia e pesquisa teórica. São Paulo: Paulus, 2009. p.161-188.

SODRÉ, Muniz. Eticidade, campo comunicacional e midiaticização. In: MORAES, Denis (Org.). **Sociedade Midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 19-31.

SOUSA, Maurício de. Portal *Turma da Mônica*. Disponível em: <www.monica.com.br> Acesso em: 23. set. 2011.

_____. **Quem tem medo do Cascão?** 1996. Disponível em: <www.monica.com.br>, Acesso em 20 de agosto de 2011.

_____. **Como a Morte nasceu**. 2004. Disponível em: <www.monica.com.br>, Acesso em 20 de agosto de 2011.

TODA Y TERRERO, José Martinez de. Avaliação de metodologias na educação para os meios. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 135-157.

_____. Latin American approaches on media education. **Communication Research Trends**, St. Louis, n.3, p 28-36, 1995.

THOMPSON, J.B. **Mídia e Modernidade**: uma teoria social da mídia. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TURMA da Mônica conquista o mundo com bons negócios. **Mundo S/A**, São Paulo: Globonews. 31 de maio de 2011. Programa de TV.

VERGUEIRO, Waldomiro. Alguns aspectos da sociedade e da cultura brasileiras nas histórias em quadrinhos. **Revista Agaquê**, São Paulo, v.1, n.1, 1998. Disponível em:<www.eca.usp.br/nucleos/nphqueca/agaque/indiceagaque.htm> Acesso em: 07. set. 2009.

_____. **As histórias em quadrinhos e seus gêneros parte 1** (2001a). Disponível: <<http://omelete.uol.com.br/quadrinhos/as-historias-em-quadrinhos-e-seus-generos-parte-1/>> Acesso em: 15 julho de 2011

_____. **As Histórias em Quadrinhos e seus gêneros parte 2** (2001b). Disponível em: <<http://www.omelete.com.br/quadrinhos/as-historias-em-quadrinhos-e-seus-generos-parte-2/>> Acesso em: 15 de julho de 2011

_____. **As Histórias em Quadrinhos e seus gêneros parte 3** (2001c). Disponível em: <<http://www.omelete.com.br/quadrinhos/as-historias-em-quadrinhos-e-seus-generos-parte-3/>> Acesso em: 15 de julho de 2011.

_____. **As Histórias em Quadrinhos e seus gêneros parte 4** (2001d). Disponível em: <<http://www.omelete.com.br/quadrinhos/as-historias-em-quadrinhos-e-seus-generos-parte-4/>>. Acesso em: 15 de julho de 2011.

_____. **As Histórias em Quadrinhos e seus gêneros parte 6** (2002). Disponível em: <<http://www.omelete.com.br/quadrinhos/as-historias-em-quadrinhos-e-seus-generos-parte-6/>>. Acesso em: 15 de julho de 2011.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

ERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.) Uso das HQs no ensino. In: RAMA, ANGELA; VERGUEIRO, Valdomiro (org). **Como usar os quadrinhos na sala de aula?** São Paulo: Editora Contexto, 2004,p. 07-29

ERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.) A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização necessária”. In: RAMA, ANGELA; VERGUEIRO, Valdomiro (org). **Como usar os quadrinhos na sala de aula?** São Paulo: Editora Contexto, 2004, p. 31-64

VILELA, Túlio. Os quadrinhos nas aulas de História. In: RAMA, ANGELA; VERGUEIRO, Valdomiro (Org.). **Como usar os quadrinhos na sala de aula?** São Paulo: Contexto, 2004. p. 105-129

ZANARDI, Reinaldo César, MIANI, Rozinaldo Antonio. **Quadrinhos, Ideologia e Gênero: “Piteco em: a clava do vovô”**. III ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 3., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A : TRANSCRIÇÃO DAS OFICINAS E DA OBSERVAÇÃO NA 4ªC - CD

APÊNDICE B: TABELA COM O CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DAS OFICINAS

DATA	TEMA	OBJETIVOS	ATIVIDADES
17/05/2011	Quem são os alunos?	Conhecer os alunos participantes; Apresentar os objetivos da oficina; Criar as regras de convivência	Apresentação inicial da oficina; Jogo da entrevista; Imitação dos personagens de HQ favoritos; Criação das regras de convivência; Elaboração de uma HQ sobre o cotidiano dos alunos
20/05/2011	Introdução à história das histórias em quadrinhos	Conhecer os alunos que não estavam presentes na oficina anterior; Terminar a elaboração da HQ sobre o cotidiano dos alunos; Iniciar os estudos sobre as histórias em quadrinhos, com ênfase na história deste meio	Apresentação inicial da oficina; Criação das regras de convivência; Elaboração de uma HQ sobre o cotidiano dos alunos; Bingo literário sobre a história das histórias em quadrinhos
24/05/2011	História das histórias em quadrinhos	Apresentar aos alunos a história das histórias em quadrinhos; Identificar a produção de sentido dos alunos sobre o universo da HQ	Bibliotecário do dia; Leitura de HQ; Comentários sobre a história lida; Entrega da cartilha, Leitura do material sobre a história da HQ; Apresentação de imagens relacionadas ao conteúdo do bingo

			literário; Jogo da adivinhação
27/05/2011	O quadrinho	Apresentar aos alunos o que é a história em quadrinhos; Apresentar as formas de leitura de HQ e a importância de saber ler as imagens; Apresentar a função narrativa do requadro; Apresentar os traços dos desenhos: estilizado ou realista; Identificar a produção de sentido dos alunos sobre o universo da HQ	Bibliotecário do dia; Leitura de HQ; Comentários sobre a história lida; Discussão do material sobre a leitura dos quadrinhos; Identificação de diferentes formatos de quadrinhos nas histórias lidas; Colagem de exemplos de personagens estilizados e realistas
31/05/2011	Planos de visão	Apresentar aos alunos os diferentes planos de visão nas HQ, seu emprego e importância; Identificar a produção de sentido dos alunos sobre o universo da HQ	Bibliotecário do dia; Discussão do material sobre planos de visão; Atividade proposta sobre plano de visão; Elaboração de desenhos empregando diferentes enquadramentos; Leitura de HQ; Comentários sobre a história lida; Identificação dos diferentes planos de visão nas histórias lidas.
03/06/2011	Ângulos de visão	Apresentar aos alunos os diferentes ângulos de visão (perspectiva) e sua função na	Bibliotecário do dia; Discussão do material sobre ângulos de visão; Leitura de HQ; Comentários sobre

		narrativa; Identificar a produção de sentido dos alunos sobre o universo da HQ	a história lida; Colagem dos planos e ângulos de visão nas histórias em quadrinhos
07/06/2011	Gêneros e formatos nas histórias de quadrinhos	Apresentar aos alunos os diferentes gêneros e formatos de histórias em quadrinhos; Construção de um roteiro para história em quadrinhos Identificar a produção de sentido dos alunos sobre o universo da HQ	Leitura de diferentes gêneros e formatos de HQ Discussão do material sobre gêneros e formatos de HQ; Identificação dos gêneros e formatos lidos em sala; Discussão sobre as preferências de gêneros e formatos de HQ, Elaboração de um roteiro para HQ enfatizando o gênero da história.
10/06/2011	Balões e Onomatopeias	Apresentar aos alunos os diferentes tipos de balões e onomatopeias; Identificar a função desses elementos na narrativa dos quadrinhos; Identificar a produção de sentido dos alunos sobre o universo da HQ	Bibliotecário do dia; Discussão do material sobre balões e onomatopeias; Identificação dos diferentes tipos de balões e onomatopeias pelos alunos e as situações em que são empregados; Leitura de HQ; Comentário sobre as histórias lidas; Recorte dos diferentes tipos de balões e onomatopeias encontrados nos gibis
14/06/2011	A ação no entre quadros	Apresentar aos alunos a função do entre quadros na estrutura	Bibliotecário do dia; Leitura de HQ; Comentários sobre a história lida;

		narrativa das histórias em quadrinhos; Identificar a produção de sentido dos alunos sobre o universo da HQ Introdução à leitura crítica das histórias em quadrinhos	Discussão do material sobre ação no entre quadros; Identificação de ações no entre quadros nas histórias lidas; Realização da atividade proposta na cartilha
17/06/2011	Personagens e cenários – leitura crítica	Apresentar aos alunos o que são personagens reais, fictícios, protagonista, antagonista e narrador; Apresentar a importância do cenário nas HQ; Identificar a produção de sentido dos alunos sobre o universo da HQ; Realizar a leitura crítica dos personagens e dos cenários da <i>Turma da Mônica</i> e do Chico Bento com os alunos	Discussão do material sobre personagens; Caracterização dos personagens da <i>Turma da Mônica</i> e Chico Bento pelos alunos; Discussão das características da <i>Turma da Mônica</i> e do Chico Bento e suas representações. Discussão do material sobre cenário; Reelaboração dos personagens e dos cenários de acordo com o que foi discutido na leitura crítica.
21/06/2011	O processo criativo das histórias em quadrinhos – leitura crítica	Iniciar a produção de histórias em quadrinhos com os alunos; Levantamento dos temas das histórias em quadrinhos.	Apresentação das etapas de produção de HQ Levantamento dos temas que os alunos gostariam de trabalhar em suas histórias
28/06/2011	Produção das histórias em quadrinhos conhecendo o roteiro	Compreender a dinâmica de elaboração de roteiros de histórias em	Apresentação de roteiros de histórias em quadrinhos para os alunos; Exercícios de

		quadrinhos; Elaboração dos roteiros das histórias em quadrinhos individuais	transposição de tiras para roteiros Elaboração do roteiro de HQ dos alunos
01/07/2011	Produção das histórias em quadrinhos – roteiro e desenho	Produzir o roteiro das histórias em quadrinhos dos alunos; Iniciar o desenho das histórias	Produção dos roteiros das histórias em quadrinhos dos alunos; Produção das histórias em quadrinhos
05/07/2011	Produção das histórias em quadrinhos – desenho	Finalizar a produção das histórias em quadrinhos dos alunos	Produção das histórias em quadrinhos
08/07/2011	Encerramento da oficina	Festa de encerramento da oficina; Avaliação da oficina	Exibição de filme da <i>Turma da Mônica</i> ; Avaliação da oficina; Entrega do certificado de participação e dos presentes.

APÊNDICE C – MANUAL DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DAS OFICINAS

CARTILHA DA OFICINA DE HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS DA ESCOLA MUNICIPAL
OLAVO SOARES BARROS !!!!



Olá!

Nessa cartilha você vai encontrar tudo o que você precisa saber sobre o mundo das histórias em quadrinhos. É importante que você a traga em todas as aulas da oficina e que cuide bem dela, para que a gente possa aprender e se divertir juntos!

Não se esqueça de colocar seu nome ali do lado!

Nome:



© 2008 DC Comics

**VOCÊ SABE COMO AS HQ SURTIRAM?
ENTÃO LEIA E DESCUBRA!**

As histórias em quadrinhos vem se desenvolvendo desde meados do século XIX. No Brasil, Ângelo Agostini foi um dos pioneiros na produção desse tipo de linguagem. Apesar disso, a grande maioria dos estudiosos no assunto prefere reconhecer o personagem *Yellow Kid* (Menino Amarelo), surgido nos Estados Unidos em 1895, como o primeiro personagem de HQ publicado em um jornal.

O certo é que em pouco tempo os quadrinhos ficaram populares e caíram no gosto de todos. Foram criados muitos personagens que são nossos conhecidos: o Super Homem, o Batman, o Homem Aranha e até o Snoopy!

No Brasil, a primeira revista de história em quadrinhos foi o Tico-Tico, em 1905. Os quadrinhos dessa revistinha eram histórias importadas, que foram traduzidas para o português. Isso é uma prática comum até hoje, muitas das histórias que lemos vieram de outros países.

Mas aqui também existem desenhistas que se destacaram na criação de HQ. Um dos grandes exemplos é o Ziraldo, que em 1959 criou *O Pererê*, com histórias que traduziam a cultura e o folclore brasileiro. Outro importante desenhista é o Maurício de Souza, que criou os primeiros personagens da *Turma da Mônica*, o Bidu e o Franjinha, também em 1959.

GÊNEROS E FORMATOS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS



Existem vários tipos de histórias em quadrinhos: as histórias de aventura, policial, de terror e até mesmo as biográficas e os romances. Esses são alguns dos **GÊNEROS** de quadrinhos.



Você consegue identificar qual o gênero da história que você acabou de ler?

R: _____

As histórias em quadrinhos também podem variar conforme o seu tipo de apresentação, ou seja, o seu **FORMATO**. Existem, por exemplo, as tiras, os graphic novels e os mangás.



TIRAS	MANGÁS	GRAPHIC NOVELS

Complete a
tabela abaixo
com as

características dos três formatos:

MONTE SUA HISTÓRIA EM QUADRINHOS



Tema: _____

Gênero: _____

Formato: _____

Personagens: _____

História: _____

A LINGUAGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: OS BALÕES

Quando os personagens das HQ se expressam, eles o fazem por meio dos balões. Para cada situação existe um balão específico. Vamos ver se você sabe identificar quais são?!



Recorte e cole os diferentes tipos de balão que você encontrou nas histórias em quadrinhos e escreva as situações em que eles são usados.

--	--	--

--	--	--

A LINGUAGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: A ONOMATOPÉIA



A onomatopéia é uma palavra que imita o som real de alguma coisa. Nos quadrinhos, as onomatopéias exercem a função dos efeitos sonoros, fazendo com que a gente consiga identificar determinados barulhos e sons.



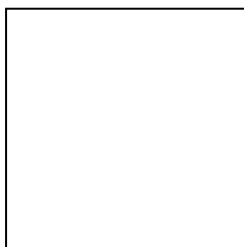
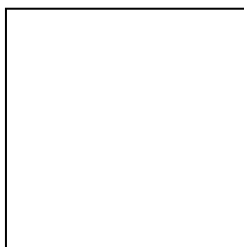
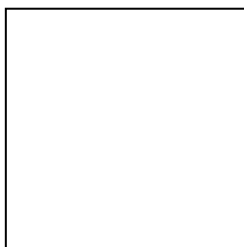
Você consegue se lembrar de alguma onomatopéia que você já tenha lido? Que barulho ela representa?

R: _____



Recorte e cole os diferentes tipos de onomatopéias que você encontrou nas histórias em quadrinhos e escreva o que elas representam.

Agora que você já conhece os diferentes tipos de balões e onomatopéias, crie uma tira utilizando esses recursos!





A LINGUAGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: A AÇÃO NO ENTRE QUADROS

Existe outra característica das HQ que é bem interessante. Os quadrinhos contam uma história e normalmente os personagens dessas histórias tem ações. Por exemplo:



Mas nem todas as ações dos personagens são demonstradas nos quadrinhos. Nós não vemos a Mônica buscar o tabuleiro de xadrez, mas nós sabemos que essa ação aconteceu. Isso quer dizer que muitas das ações dos personagens das HQ acontecem entre os quadros, ou seja, na nossa imaginação.

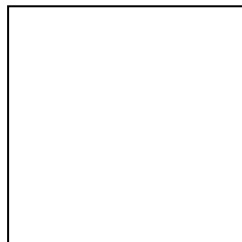
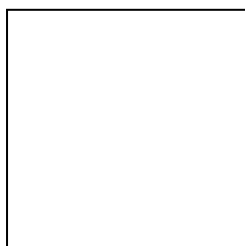
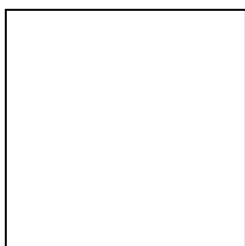
Vamos usar nossa imaginação e desenhar as ações que acontecem no entre quadros das historinhas!



Recorte e cole o trecho da historinha que você escolheu:



Desenhe as ações que você imaginou que aconteceram no entre quadros:



TESTE SEUS CONHECIMENTOS!



E	N	T	R	E	Q	U	A	D	R	O
B	H	L	Z	F	O	C	J	E	H	A
R	M	U	X	Z	S	O	B	T	M	S
A	C	A	O	V	R	A	U	L	F	E
C	E	S	I	N	L	I	G	D	J	O
V	N	Q	D	A	B	T	X	A	Q	C
G	P	C	O	E	R	E	N	C	I	A
A	I	E	P	O	T	A	M	O	N	O

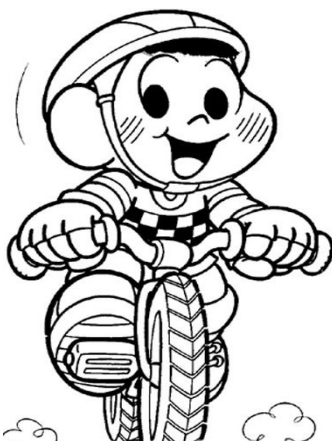
1. Coesão
2. Entre quadro
3. Coerência
4. Balão
5. Onomatopéia
6. Ação

OS PERSONAGENS

Todas as histórias contadas sejam elas em quadrinhos, nas novelas, nos filmes, no teatro ou nos livros possuem personagens. Os personagens são aqueles seres que praticam as ações narradas e podem ser tanto pessoas, animais ou até mesmo objetos. Existem personagens ficticiais (que foram criados pelos autores) e os personagens reais.



O jogador de futebol, Ronaldinho Gaúcho, foi transformado em um personagem nas histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*. Este é um exemplo de personagem real.



O Cascão, personagem da *Turma da Mônica*, é um exemplo de personagem fictional.

OS PERSONAGENS: O PROTAGONISTA, O ANTAGONISTA E O NARRADOR.

Nas histórias aparecem personagens secundários e personagens principais. O personagem principal é chamado de **protagonista** e normalmente é o herói. O personagem que se opõe ao protagonista é o **antagonista**, que pode ser um vilão.



As histórias de super-heróis estão repletas de heróis e vilões. Você se lembra do nome de algum desses heróis e dos seus vilões?

R: _____

Junto com os personagens, existe uma outra figura que participa da história: o **narrador**. É ele o responsável por nos contar a história. Existem dois tipos de narrador:

Narrador em primeira pessoa: é um dos personagens da história.

Narrador em terceira pessoa: ele não se envolve com a história.

O CENÁRIO

Você já deve ter reparado que as histórias em quadrinhos acontecem em determinados lugares: numa cidade, numa rua, numa casa ou num aposento. Esses cenários ajudam a ambientar as histórias em quadrinhos e podem nos dizer muito sobre os seus enredos.



Recorte e cole um quadrinho e descreva





O PROCESSO CRIATIVO



Você já parou para pensar em como os autores criam as histórias em quadrinhos? Cada um deve ter um processo criativo diferente, mas é certo que todos eles possuem muita criatividade, senão nós não teríamos tantos quadrinhos divertidos e interessantes por aí.

Como daqui a pouco vamos produzir nossas próprias histórias em quadrinhos, temos que começar a trabalhar nossa criatividade. Um bom exercício é pensar histórias interessantes que podem ser transformadas em quadrinhos. Vamos tentar?



Coloque nessa tabela assuntos que você acha que podem render uma boa HQ

O PROCESSO CRIATIVO

Agora faça uma história em quadrinho de um dos assuntos que você colocou na tabela!



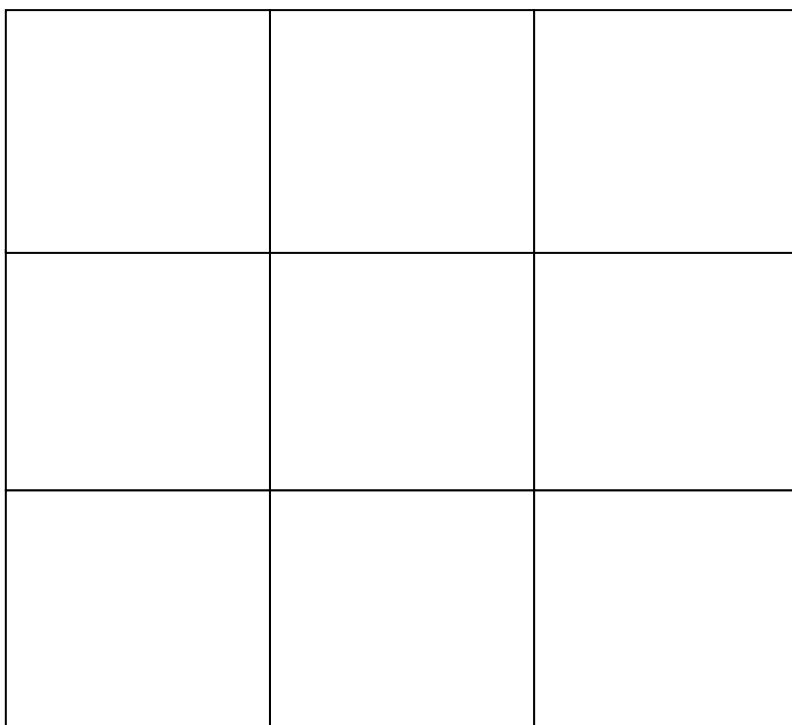
--	--	--




HORA DA DIVERSÃO!



Divirta-se criando as suas histórias em quadrinhos!



 Vamos colorir!



O CONTEÚDO DESTA CARTILHA FOI DESENVOLVIDO PELA JORNALISTA E MESTRANDA MARIANA FERREIRA LOPES, SOB ORIENTAÇÃO DO PROF.DR. ROZINALDO ANTONIO MIANI. ESTE PRODUTO É DE USO EXCLUSIVO DE SUA PESQUISA NO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM COMUNICAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

APOIO:

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMBÉ
ESCOLA MUNICIPAL OLAVO SOARES BARROS

LONDRINA, ABRIL DE 2011.

APÊNDICE D – MATERIAL SOBRE LEITURA DE HQ

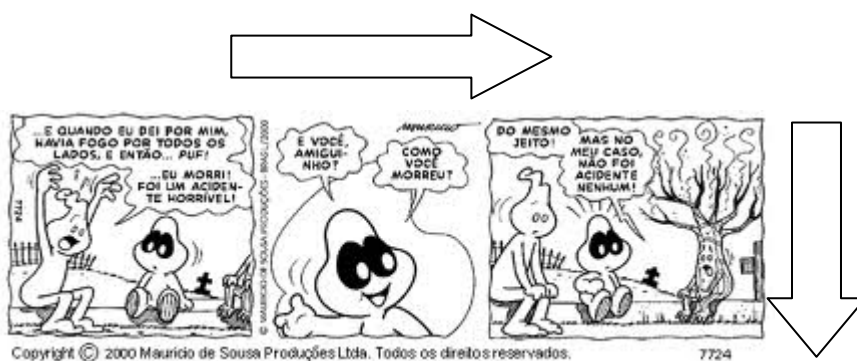
Aprendendo a ler as histórias em quadrinhos

Assim como somos alfabetizados para ler e escrever coisas em nosso dia a dia, precisamos também ser alfabetizados para aprendermos a ler e fazer as nossas próprias histórias em quadrinhos. Mas o que são as histórias em quadrinhos? É uma forma de se contar uma história misturando imagens e textos. A parte visual e a parte verbal das histórias em quadrinhos são lidas em conjunto para que o leitor possa entender o que está sendo dito em cada quadrinho. Para aprender tudo sobre essa linguagem, vamos estudar as imagens e as palavras nas histórias em quadrinhos.



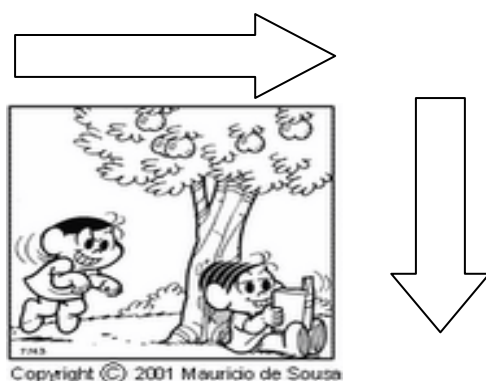
A imagem

As imagens são a base das histórias em quadrinhos. Elas são colocadas em uma sequência de quadrinhos que juntos contam uma história para os leitores. Essa história pode ser real ou inventada (ficção). Os quadrinhos devem ser lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo.



Você sabia que no Japão as pessoas lêem HQ da direita para a esquerda? É tudo ao contrário!

É a mesma coisa dentro de um quadrinho, devemos ler as imagens e os textos da esquerda para a direita e de cima para baixo.



Formatos de quadrinhos

Cada quadrinho é a menor parte de uma história. Normalmente, estamos acostumados a ver quadrinhos quadrados. Mas existem outras formas de desenhar um quadrinho, depende do jeito que o autor quer contar sua história. As histórias com muita ação, como é o caso dos super-heróis, tem muitas vinhetas retangulares. Nos quadrinhos que você acabou de ler, existe um formato de quadrinho diferente? Qual?

R: _____

As linhas de um quadrinho podem nos dizer muito sobre a história. Se a linha for contínua significa que aquele momento é real. Se ela for pontilhada, está mostrando uma coisa que já aconteceu ou até mesmo um sonho.



Traços dos personagens

Você já reparou que existem várias formas de desenhar um personagem? Existem personagens que são mais parecidos com a realidade e outros que não. Cada desenhista tem um estilo próprio e faz suas personagens de uma forma diferente. Então procure nas HQ diferentes tipos de desenho e cole aqui embaixo:

APÊNDICE E - PLANOS E ÂNGULOS DE VISÃO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

PLANOS DE VISÃO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

O que é plano de visão? É a forma como uma imagem foi representada em um espaço. Assim como na pintura, na fotografia e no cinema, as histórias em quadrinhos possuem diferentes planos de visão. Vamos conhecê-los?

1. **Plano Geral:** mostra todo o cenário e toda a figura humana.



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

2. **Plano total:** mostra apenas a pessoa e uma pequena parte do cenário. Não conseguimos ver muitos detalhes do ambiente.



3. **Plano médio:** mostra as pessoas da cintura para cima. É muito usado para cenas de diálogo.



4. **Plano americano:** mostra a figura humana dos joelhos para cima. Imita a visão que uma pessoa tem de outra quando estão conversando.



5. **Primeiro plano:** enquadra a pessoa a partir do ombro, mostrando a expressão de seu rosto.



6. **Plano de detalhe ou close:** Mostra apenas uma parte da pessoa ou de um objeto. Assim o leitor pode prestar atenção em alguma coisa que não prestaria se a imagem fosse maior.



PLANOS DE VISÃO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

⇒ Ligue cada plano de visão com a sua descrição:

1. PLANO GERAL

Enquadra a pessoa a partir do ombro, mostrando a expressão de seu rosto.

2. PLANO TOTAL

Mostra todo o cenário e toda a figura humana.

3. PLANO MÉDIO

Mostra apenas a pessoa e uma pequena parte do cenário.

4. PLANO AMERICANO

Mostra as pessoas da cintura para cima. É muito usado para cenas de diálogo.

5. PRIMEIRO PLANO

Mostra a figura humana dos joelhos para cima.

6. PLANO DE DETALHE

Mostra apenas uma parte da pessoa ou de um objeto.

ÂNGULOS DE VISÃO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Ângulo de visão é a forma como o desenhista quer que a cena seja observada pelo leitor.

Ângulo médio: cena acontece na altura dos olhos do leitor



Ângulo inferior: ação é vista de baixo para cima. Serve para engrandecer um personagem, normalmente um super-herói



Ângulo superior: a ação é vista de cima para baixo, os personagens são diminuídos.



APÊNDICE F– O PROCESSO CRIATIVO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

O PROCESSO CRIATIVO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A produção de uma história em quadrinhos passa por uma série de etapas, que começam já na cabeça do autor/desenhista. Assim que escolhemos o tema da nossa HQ, devemos pensar no espaço que a história poderá ocupar. Na oficina, nossas HQ serão tiras entre três e seis quadrinhos. Depois temos que escrever a nossa narrativa e transformá-la em um roteiro, já dividindo as ações que vão acontecer em cada quadrinho, as falas dos personagens e também do narrador. É justamente esta parte que vamos aprender a fazer hoje: criar um roteiro.

Para que serve o roteiro? Ele serve para que o autor/desenhista saiba exatamente o que vai acontecer em cada parte de sua história e assim fica mais difícil de ele se perder entre os desenhos, balões e onomatopéias. Quer ver um exemplo?



Copyright © 2003 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

QUADRINHO	CENA	FALA
01	Cebolinha está sentado à beira do rio e pesca uma bota. Tem muito lixo ao lado dele. Ele está com uma expressão de bravo. O plano de visão é total e o ângulo médio.	Cebolinha: “Polcalia! Só pego essas tlanqueilas!”(balão de grito)
02	Cebolinha está andando bravo com a vara de pescar apoiada no ombro. O plano é total e o ângulo é médio.	Cebolinha: “Amanhã, eu volto pra tentar pescar de novo”. (balão de grito)
03	Cebolinha sai de sua casa bem cedo (sol nascendo). Ele está assoviando e carrega a sua vara no ombro. O plano é total e o ângulo é médio.	Cebolinha: assovio Narrador: “no outro dia”
04	Cebolinha chega à beira do rio com sua vara e está feliz. Os peixes no fundo do rio recolhendo o lixo.	Peixe: Ei turma! O lixeiro chegou!

Agora que você já sabe como funciona, roteirize a tira abaixo:



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5195

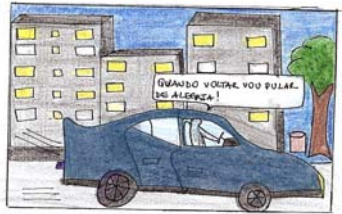
QUADRINHO	CENA	FALA
01		
02		
03		
04		

ANEXOS

ANEXO A - HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PRODUZIDAS PELOS PARTICIPANTES DAS OFICINAS



Marcelo Arrunção em
O PRIMEIRO DIA



AUTOR: WÉVERTON VIANNA

ICE em
O SALVAMENTO DO DIA

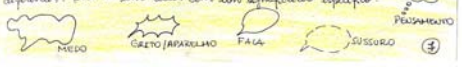


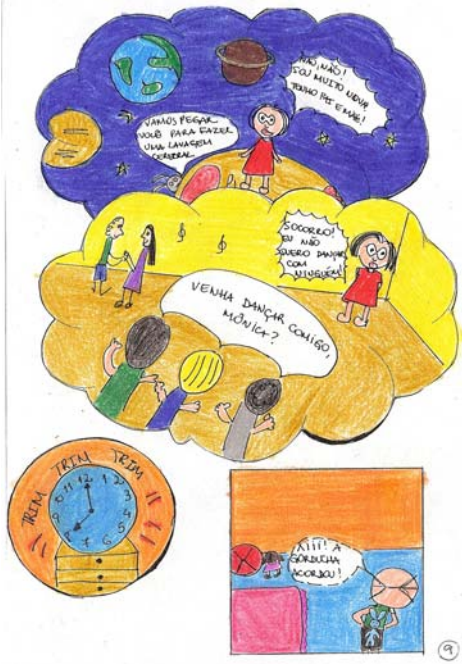
ÔNICA em
ONDE ESTOU?



? CURIOSIDADE DO MUNDO DOS QUADINHOS ?

Você sabia que já foram catalogados mais de 70 tipos de balões diferentes? Cada um deles com um significado específico!





AUTORA: DANIELI ANCELMO

Ulberton Wagner Lima

Lucas Rafael da Silva

Geórgio Silva Costa

Mateus Moraes Napoleão da Silva

Nicko Pereira Marques

Danieli Lincelmo

Caroline Santana

Delany Cristina