

# LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS: Um procedimento de ensino-aprendizagem no ensino fundamental

Ana Carolina Sousa GALVÃO

Tatiana Aparecida Bertanha RIGO

Orientadora: Profa. Ms. Maria Madalena Borges GUTIERRE

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é, como futuras profissionais, refletir sobre e como se dá o processo de ensino e aprendizagem da escrita, com ênfase no desenvolvimento da leitura. Preocupamo-nos com a construção de comportamentos de leitor ao final do Ciclo I (5º ano) e início do Ciclo II (6º ano), tendo em vista as orientações curriculares e as expectativas de aprendizagem. Para analisar os procedimentos e o desenvolvimento das habilidades de leitura no ensino fundamental, cujas orientações curriculares tomam como ponto de partida o trabalho com gêneros do discurso, tomamos como referência as *Orientações curriculares do Estado de São Paulo, os Parâmetros Curriculares Nacionais* e os trabalhos de *Isabel Solé, Ângela Kleiman*, que discutem estratégias de leitura com fundamentos da linguística textual e discursiva e *Leila Rentroia e Roberto Antonio IANNONE*, que nós ajudaram a compreender melhor *O mundo das histórias em quadrinhos*, tendo-se, na teoria de *Mikhail Bakhtin*, o fulcro para a análise dos *Gêneros do discurso*.

**Palavras-chave:** histórias em quadrinhos; leitura; gêneros discursivos.

**Abstract:** The aim of this work is to reflect and most importantly, understands the need, as future education professionals, to comprehend how the process of teaching and learning of writing is, with emphasis on reading development. We care about the construction of reader behavior at the end of Cycle I (5th year) and the start of Cycle II (6 years), in view of the guidance curriculum and learning expectations. To analyze the procedures and the development of reading skills in elementary school, whose curriculum guidelines take as a starting point to work with genres of discourse, we refer to the *curriculum guidelines of the State of São Paulo, the National Curriculum Guidelines* and the work of *Elizabeth Solé, Angela Kleiman*, who discuss reading strategies with textual and linguistic foundations of discourse and *Leila Rentroia Antonio Iannone and Roberto*, who helped us better understand *the world of comics* and have, in the theory of *Mikhail Bakhtin*, the fulcrum for the analysis of *genres of discourse*.

**Keywords:** comic books; reading; speech genres.

## Introdução

A escolha deste tema surgiu, principalmente, pela necessidade que temos de, como futuras profissionais da educação, refletir sobre e compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, com ênfase no desenvolvimento da leitura. Preocupamo-nos com a construção de comportamentos de leitor ao final do Ciclo I (5º ano) e início do Ciclo II (6º ano), tendo em vista as orientações curriculares e as expectativas de aprendizagem das séries e dos ciclos em questão.

A transição do Ciclo I ao Ciclo II tem se revelado como momento de ruptura na vida dos estudantes, em decorrência das grandes mudanças que se operam tanto no espaço físico e na organização escolar quanto na atuação dos professores, bem como nos procedimentos didático-metodológicos que adotam. Os alunos saem do que se convencionou chamar um *ambiente alfabetizador* e encontram outro ambiente que exige deles relativa autonomia de leitura e escrita, o que nem sempre se revela no 6º ano. Nesse sentido, o papel do professor como mediador da aprendizagem exige que se efetivem momentos de integração curricular e de prática docente, a fim de se amenizarem as dificuldades dos alunos. Essa tarefa suscita os seguintes questionamentos:

- Há possibilidades de que a prática pedagógica desenvolva-se de maneira integrada nos dois ciclos do ensino fundamental?
- Qual é a importância de se garantir a coerência das concepções de língua, linguagem e ensino para que os procedimentos didático-metodológicos também sejam coerentes e eficazes na prática de leitura?
- Como o professor se posiciona frente às diferentes situações de aprendizagem, considerando que a leitura é um conteúdo a ser ensinado?

Configura-se, como principal objetivo, refletir sobre a leitura e a construção de sentidos do gênero *história em quadrinhos*, bastante utilizado no ensino fundamental como objeto de ensino e aprendizagem e um dos gêneros contemplados na construção das habilidades de leitura e do comportamento de leitor. Chama-nos a atenção, no entanto, dificuldades reveladas pelos alunos em resultados de avaliação externa e interna no contexto escolar, sobretudo pela não compreensão dos recursos expressivos do referido gênero. Assim, optamos por analisar a produção de Walt Disney – *Pateta faz história interpretando Leonardo da Vinci* -, de modo a discutir sobre os aspectos que constituem o gênero e o que deve ser considerado pelo professor no trabalho com a HQ, sem que se restrinja a uma prática de leitura descontextualizada e pouco significativa. Consideramos também a necessidade de que os aspectos de linguagem verbo-visual que constituem o texto em quadrinhos sejam adequadamente estudados no contexto escolar, o que requer do professor um estudo mais aprofundado dos modos de organização, circulação e recepção do texto. As discussões e a descrição do gênero *história em quadrinhos* fundamentam-se nos estudos do filósofo da linguagem *Mikhail Bakhtin*, que concebe os gêneros em sua função social e representativa das esferas de produção e circulação da linguagem. Os gêneros caracterizam-se por sua relativa estabilidade composicional, temática e estilística e não se desvinculam de aspectos culturais e históricos bem como da existência dos sujeitos e sua atuação na sociedade.

Para analisar os procedimentos e o desenvolvimento das habilidades de leitura no ensino fundamental, cujas propostas tomam como ponto de partida o trabalho com gêneros do discurso, tomamos por referência as *Orientações curriculares do Estado de São Paulo, os Parâmetros Curriculares Nacionais*. As discussões sobre leitura no contexto escolar pautam-se nos estudos de Isabel Solé e Ângela Kleiman, que discutem estratégias de leitura com fundamentos da linguística textual e discursiva. Para compreender a organização do gênero história em quadrinhos, tomamos como referência o trabalho de Leila Rentroia e Roberto Antonio Innone.

Este trabalho organiza-se em três partes. Na primeira, encontra-se uma abordagem sobre as tendências de ensino da leitura nos referenciais teóricos e de orientação pedagógica presentes na rede estadual de ensino regular e fundadas em parâmetros nacionalmente instituídos. A segunda trata de estratégias que sustentam as práticas de leitura de diferentes gêneros de discurso, entre eles o gênero *história em quadrinhos*. Na terceira parte, encontra-se a análise da produção *Pateta faz história interpretando Leonardo da Vinci*, de Walt Disney, momento em que buscamos descrever aspectos constitutivos do gênero bem como conhecimentos e procedimentos que precisam ser mobilizados na atividade de leitura, para a construção de sentidos do texto e o desenvolvimento da autonomia e da competência leitora.

## **1 Práticas de leitura no Ensino Fundamental: contextos e tendências**

Neste item, fazemos um levantamento de como se organizam as propostas de ensino da leitura nos anos iniciais da escolarização, tomando como referências as *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo* para o Ciclo I do ensino fundamental e os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Buscamos estabelecer relações entre o que se estabelece como linha norteadora das concepções de linguagem e de ensino nos referidos documentos, de modo a contextualizar nossos objetivos de discutir procedimentos de leitura que precisam ser ensinados, sobretudo no que concerne a considerar a linguagem em suas funções sociais e sua organização em gêneros de discurso.

### 1.1 As expectativas de leitura nas *Orientações curriculares* do Ciclo I

As *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa e Matemática do Ciclo I* (SÃO PAULO, 2007) consideram prioridade na escola a formação de

leitores e produtores competentes de textos, condição indispensável para que os estudantes adquiram os conhecimentos de todas as áreas, mas também para terem acesso à cultura letrada e à plena participação social.

As orientações contidas no documento incidem sobre as expectativas de aprendizagem dos alunos nos primeiros anos do ensino fundamental, com bases em uma concepção sociointeracionista de linguagem e de ensino e aprendizagem, o que pressupõe ser o conhecimento não uma cópia do real, mas o produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, organiza e integra informações, constrói relações entre conhecimentos novos e anteriores. O modelo de ensino relacionado a essa concepção de aprendizagem é o da resolução de problemas, que compreende situações em que o aluno, no esforço de realizar a tarefa proposta, precisa pôr em jogo o que sabe para aprender o que não sabe. Sendo assim, esse modelo propõe que o trabalho pedagógico promova a articulação entre a ação do aprendiz, a especificidade de cada conteúdo a ser aprendido e a intervenção didática necessária e adequada.

Outro pressuposto dessas orientações trata a alfabetização como aprendizagem do sistema de escrita simultaneamente ao aprendizado da linguagem, concebida e ensinada em seus diversos usos sociais, uma vez que se considera imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões.

Tanto os saberes sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem escrita devem ser ensinados e sistematizados. Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (SÃO PAULO, 2007, p.8).

A competência da leitura e da escrita não é um processo que se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita, mas se prolonga por toda a vida, com participação nas práticas que envolvem a língua escrita e que se traduz na sua competência de ler e produzir textos. (SÃO PAULO, 2007). O aluno deve ter acesso à cultura escrita, por meio de gêneros literários, científicos, jornalísticos, entre outros. Incluem-se nesses gêneros as histórias em quadrinhos, cujos procedimentos de leitura também precisam ser ensinados. Quanto maior for o acesso à cultura escrita, maiores serão as possibilidades de conhecimento sobre a língua e a linguagem.

Incluem-se nas expectativas de aprendizagem, descritas no referido documento, orientações a que o ensino de Língua Portuguesa, logo nas séries iniciais, garanta

ao aluno tornar-se capaz de integrar em uma comunidade de leitores, adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação oral, ler diferentes textos e escrever diferentes textos. Outra questão incide sobre a prática de linguagem oral como ponto de partida, considerando que mesmo a criança em hipótese não alfabética é capaz de produzir e compreender textos por meio da oralidade. Tal prática, desenvolvida em rodas de conversas, saraus literários, seminários, debates e conversas, auxilia os alunos a distinguir as características da linguagem oral e da escrita e se apropriar dos diferentes gêneros de discurso que circulam socialmente.

No que concerne à prática de leitura, as orientações curriculares propõem, entre outras atividades, leituras diárias, rodas de leituras em que os alunos possam compartilhar suas opiniões sobre textos e livros lidos, leituras de diferentes gêneros textuais, montagem de um acervo de livros dentro da sala de aula. As práticas de leitura sustentam-se em estratégias que também precisam ser ensinadas, isto é, não se lê um texto literário da mesma maneira que se lê um texto informativo ou um texto em quadrinhos. Há que se considerar que tanto os modos de organização dos textos em gêneros quanto as finalidades de leitura diferenciam-se em cada situação de produção de linguagem, o que não exclui o conhecimento específico de recursos expressivos, temáticos e estilísticos dos variados gêneros de discurso.

## 1.2 A leitura nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*

As orientações curriculares do primeiro ciclo de escolaridade fundamentam-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997)<sup>1</sup>, documento que norteia a educação nacional e estabelece as bases para a organização do currículo escolar no país. Em linhas mais gerais, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também e, sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados (BRASIL, 1997).

---

<sup>1</sup> Documento elaborado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que estabelece que a educação básica tem a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente, em condições de desenvolver a capacidade de aprender; a compreensão do ambiente natural e social, a capacidade de aprendizagem.

Na proposta dos *PCN* evidencia-se que a pedagogia crítico-social dos conteúdos assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe. É reconhecida a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Com isso, deve-se propiciar a formação do desenvolvimento das capacidades do aluno, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais e, conseqüentemente, de os alunos usufruírem das manifestações culturais nacionais e universais (BRASIL, 1997).

No contexto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a educação escolar é concebida como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas. Essas condições são fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. Nesse sentido, o conhecimento resulta de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, procedimentos utilizados pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares. A aprendizagem adquire o maior grau de significado possível, pois, sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui. Sendo assim, o professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. Partindo desta proposta de planejar as aulas com antecedência, o professor deve ter em mente que esta programação deve ser organizada de uma maneira que proponha situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos. (BRASIL, 1997).

Vimos anteriormente que as orientações curriculares do Ciclo I mencionam o desenvolvimento de competências e habilidades que resultam na construção da autonomia de leitura e escrita por parte dos alunos já nas séries iniciais. Coerente com os objetivos propostos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, as intenções educativas em termos de capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade, torna crucial

também a atuação do professor no que concerne à prática de ensino e ao enfoque dos conteúdos curriculares abordados em três categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes.

Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais com a intenção de agir com símbolos, ideias, imagens e representações permitindo, assim, que a realidade seja organizada e a aprendizagem dos conceitos se dê sucessivamente (BRASIL, 1997).

Já os conteúdos procedimentais são constituídos a partir de um saber fazer que, por sua vez, requer a tomada de decisões e realização de uma série de ações, com o intuito de atingir uma meta (BRASIL, 1997).

Conteúdos atitudinais são aqueles que dizem respeito às atitudes, valores e normas que encontramos no ambiente escolar. Desta forma podemos perceber como é indispensável à obtenção de uma posição crítica em relação a esses valores que cada escola possui e veicula no seu cotidiano, para que sejam também aplicados à vida.

Os critérios de avaliação explicitam as expectativas de aprendizagem, na visão assumida pelos PCN - os alunos devem construir significados a partir de múltiplas e complexas interações, pois cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si. Assim sendo, as orientações didáticas apresentadas enfocam fundamentalmente a intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção (BRASIL, 1997, p.95).

No que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, articula-se o conhecimento da linguagem à participação social dos estudantes, de modo que cada aluno torne-se capaz de compreender e utilizar os diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e de produzir textos nas mais variadas situações de interação. O texto é tomado como unidade de ensino e não se define por sua extensão, mas por alguma situação comunicativa em que, de fato, encontra-se inserido. Ao fazer essa referência sobre a utilização de texto em sala de aula, propõe-se ensinar ao aluno o uso das formas de linguagem verbal (oral e escrita) e de linguagens não-verbais, de modo a desenvolver a capacidade de atuação construtiva e transformadora que o aluno possui, como por exemplo o domínio do diálogo, da discussão, etc (BRASIL, 1997).

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a prática de leitura, além de integrada às funções sociais da linguagem, também é tratada como fornecimento de matéria-prima para a escrita. Percebemos que a escrita é um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção de um texto a partir de seus conhecimentos, já a leitura trata do trabalho inverso,

ou seja, o leitor por sua vez irá ler esse trabalho que o escritor fez. Ler implica compreensão dos sentidos que começam a ser constituídos antes de tal prática, pois os envolvem a seleção do texto, as finalidades de leitura e os procedimentos necessários para atender a essas finalidades, o que significa que leitura não é apenas decodificação. Qualquer leitor experiente que consiga analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. E o uso desses procedimentos permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas (BRASIL, 1997).

Com bases no exposto e a partir das reflexões sobre o ensino da língua e da linguagem, em sentido amplo, e mais especificamente sobre o desenvolvimento da competência de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental, contidas nos documentos referenciais da educação estadual e nacional, podemos estabelecer parâmetros que sustentam a nossa proposta de analisar e descrever os aspectos constitutivos do gênero história em quadrinhos que precisam ser ensinados. Partindo do pressuposto de que ler não é apenas decodificar um texto e considerando que a linguagem deve ser tratada em sua função social, tomar o texto como unidade de ensino exige inseri-lo em seu contexto de produção para que se compreendam os percursos de sentido materializados na linguagem. Outro aspecto de grande relevância é tomar a leitura como objeto de ensino, isto é, aprender a ler requer mobilizar procedimentos e estratégias que não se consolidam intuitivamente, mas resultam de intervenções por parte de quem ensina. Questões relativas aos procedimentos e estratégias de leitura são discutidas a seguir.

### 1.3 Estratégias de leitura: a sala de aula como espaço de construção da competência leitora

De acordo com Solé (1987), a leitura é um processo de satisfação, em que todos leem por algum motivo; há finalidades distintas para a leitura, assim como há diferentes modos de organizar o texto de acordo com suas funções. Os conteúdos dos textos mudam naturalmente, já que cada texto oferece uma possibilidade para a veiculação do conteúdo e como ele se concretiza na composição e no estilo da linguagem. A leitura envolve a escrita e a compreensão do texto escrito; lendo é que se estabelece a compreensão, a apreensão de conhecimentos do texto pela leitura.

A leitura em uma perspectiva interativa é o processo pelo qual se compreende a linguagem pela mobilização de aspectos que consistem, entre outros, no conteúdo do texto e nas expectativas prévias do leitor, pois para ler é preciso colocar ideias, objetivos, as experiências vividas, todo conhecimento prévio que permite reiterar ou reformular na leitura o que antes foi dito e vivido.

Para Solé (1987), as diferentes explicações desse processo são agrupadas em modelos hierárquicos ascendentes - *bottom up* é ascendente de *top down*. No primeiro momento, diz-se que o leitor está processando, aprendendo, interagindo com o texto, basicamente decodificando-o. Já o modelo descendente *top down* mostra o contrário - o leitor não decodifica, usa o conhecimento que ele tem para falar sobre o conteúdo. Quanto mais informação for obtida sobre o texto que ele vai ler, melhor será a compreensão. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da competência leitora envolve estratégias como a antecipação, o que pressupõe partir de elementos constitutivos do texto – título, subtítulo, ilustrações, entre outros - e levantar entre os leitores as possibilidades de construção do percurso do sentido e/ou da informação. A verificação das hipóteses levantadas pelo leitor ocorre no momento subsequente ao da antecipação, por meio do ato de leitura em si mesmo e de novas intervenções de um mediador.

Esse modelo interativo não está automaticamente no leitor e no texto, mas precisa ser construído, orientado. O leitor utiliza ao mesmo tempo o conhecimento que tem do texto em questão e o conhecimento de mundo para chegar à compreensão. O conhecimento textual envolve, sobretudo, reconhecer o gênero, sua organização e sua função social, de modo a se considerar que o ensino da linguagem em suas diferentes modalidades paute-se no ensino de gêneros de discurso. O conhecimento do gênero leva o leitor a fazer previsões sobre o assunto, a assumir o controle da própria leitura e ter um objetivo para ela, a criar hipóteses a respeito do que lê.

Collins e Smith (apud SOLÉ, 1998) mostram que nas narrações encontramos diversas fontes:

- a atribuição de características permanentes (bonito, sedutor) ou temporária (contente, triste) aos personagens dessa narração, com isso, espera-se que o sedutor aja de tal maneira e que a protagonista triste se comporte de tal forma é uma previsão feita pelo leitor;
- as situações em que personagens se movem;
- as relações que se estabelecem com os personagens;

- a confluência de objetivos contraditórios em um mesmo personagem;
- uma mudança brusca de situação.

Quando uma professora traça suas previsões de leitura, é preciso que ela explique aos alunos em que se baseiam essas previsões, para que eles possam compreender e construir conhecimentos para uma leitura autônoma. Na educação infantil, leem-se textos para as crianças, a fim de que elas possam compreender as ideias principais que o texto possui. O processo de leitura deve propiciar ao leitor a construção de conhecimentos sobre o material lido bem como relacionar o conteúdo da leitura a conhecimentos anteriores.

Um dos grandes desafios a ser enfrentado pela escola é fazer com que os alunos aprendam a ler em diferentes situações e necessidades. A leitura e a escrita são objetivos essenciais no ensino fundamental. Espera-se que os alunos, ao saírem dessa etapa, sejam leitores e não decodificadores, o que pressupõe construir sentidos por meio de relações, inferir, identificar dados explícitos e implícitos no texto, intervir, opinar a partir de um texto lido.

Ler requer estabelecer objetivos para a leitura. Embora haja diferentes objetivos de leitura, a compreensão do texto e a construção de sentidos se estabelecem como via de regra no contato com qualquer gênero lido. Ler é compreender, e compreender é um processo de construção de significados que ocorre simultaneamente, a saber, o que se lê, por que se lê e como se lê. Quando um leitor compreende o que está lendo, está aprendendo, pois ao mesmo tempo em que a leitura o informa, aproxima-o do mundo.

Ler exige procedimentos adequados a cada finalidade de leitura. Procedimento também pode ser chamado de regra, técnica, habilidade; é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é dirigidas a consecução de uma meta.

Se as estratégias de leitura são procedimentos, e os procedimentos são conteúdos de ensino, é necessário ensinar estratégias para a compreensão dos textos. De acordo com Solé (1987), as estratégias são formas de ensinar a leitura, mas não são técnicas, já que quem vai ensinar não quer crianças que tenham grandes repertórios de estratégias e sim crianças que saibam usá-las para compreender o texto. O ensino das estratégias de leitura proporciona construir seus conhecimentos com base em objetivos bem definido – ler para se informar, ler para aprender, ler para apreciar, ler para se divertir, ler para avaliar o que se escreve etc.

Collins e Smith (1980 apud SOLÉ, 1998) propõem um ensino em progresso em três etapas. Na primeira o professor serve de modelo para seus alunos. A segunda é a da participação do aluno em que é necessário que ele participe do uso de estratégias que

facilitarão a compreensão dos textos. A terceira é a leitura silenciosa, os alunos realizam sozinhos as atividades que antes eram feitas com a ajuda do professor. Os autores consideram que o planejamento do ensino deveria levar em conta quatro dimensões:

- os conteúdos que devem ser ensinados devem capacitar os alunos a lerem de forma autônoma e produtiva;
- os métodos de ensino devem levar os alunos a construir seu conhecimento aplicando-o em contextos diversos;
- a sequenciação dos conteúdos compreende ensinar procedimentos específicos, como responder a perguntas muito fechadas;
- a organização da sala de aula, aproveitando todas as possibilidades que oferece. No ensino da leitura, o professor formula as perguntas a um grande grupo.

A leitura só poderá e deverá ser um desafio estimulante com ajuda e confiança. Motivar as crianças a ler não é somente o professor dizer “vamos ler”, e sim planejar situações reais que incentivem o gosto pela leitura. Ler para aprender é uma finalidade em si mesma.

A construção de sentidos na leitura depende de vários fatores, que vão desde o conhecimento da língua e da linguagem escrita até o conhecimento do gênero e de suas funções na sociedade. Aliados a diferentes graus de conhecimentos sobre o assunto do texto, esses saberes constituem o conhecimento prévio que deve ser resgatado na atividade de leitura. Se o texto for bem escrito, e o leitor tiver um conhecimento apropriado do mesmo, ele terá várias possibilidades de atribuir-lhe significado. Na leitura na escola, julga-se necessário que o professor se pergunte como as crianças irão abordar a história, pressupondo que a bagagem abordada na história não será igual para todos.

Ler e compreender são procedimentos que resultam da interação entre o leitor, o texto e o contexto de produção. Como prática interativa, a leitura pode se realizar de forma compartilhada e colaborativa, por meio de estratégias, como:

- formular previsões sobre o texto a ser lido, fazendo inferências a partir do título;
- resgatar aspectos que caracterizam o gênero;
- propor perguntas sobre o que foi lido;
- esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto;
- resgatar e sintetizar as ideias do texto.

Essa prática proporciona que a leitura se desenvolva em uma perspectiva dialógica, tanto do ponto de vista da interação no contexto da sala de aula como no estabelecimento de relações entre o texto e seu contexto de produção.

Nas situações de leitura compartilhada é bom que a leitura se encontre o mais próxima possível da vida cotidiana. A escola prepara para a vida e não para a própria escola. Os alunos se deparam ao longo da vida com “textos difíceis” e devem estar preparados para lê-los.

Solé (1987) chama a atenção para o fato de que não adianta ensinar regras aos alunos; é necessário utilizá-las em função dos objetivos de leitura previstos, fazendo isso de forma que não haja um contraste entre o que se sabe do texto e o que ele aporta. O leitor que é capaz de redigir perguntas relevantes sobre o texto tem mais capacidade de estabelecer seu processo de leitura, podendo assim torná-lo mais eficaz. As perguntas ajudam as crianças a dizer o que está no texto, construindo, desse modo, conhecimentos a partir dele.

Nas discussões sobre leitura, é necessário falar também da avaliação e não somente das estratégias, pois a avaliação tem o objetivo de aproximar uma discussão sobre tão delicado tema e seus modos de salientar a educação. Para ensinar estratégias de compreensão leitora, muitos professores utilizam estratégias de avaliação do que se compreendeu, porém não usam os dados oferecidos pela própria tarefa de ensino. Há algumas condições que favorecem a presença da avaliação formativa na intervenção e no planejamento didático:

- existência de objetivos claros para a tarefa de leitura proposta, objetivos que ajudam a interpretar os avanços dos alunos e os obstáculos encontrados;
- colocar em prática segmentos didáticos que imponham atividade conjunta do professor e dos alunos em torno da leitura;
- a possibilidade de planejar a aula e de expor tarefas diversas em que o professor disponha de momentos para observar alguns alunos, enquanto outros trabalham com maior autonomia;
- ter como intenção a utilização das informações obtidas na situação de ensino como forma de reflexão sobre a prática e o método de avaliação.

Com relação à aprendizagem, é preciso fazer um balanço do que foi aprendido. Há alguns critérios para avaliar formativamente:

- a atitude emocional com que o leitor enfrenta o texto, sua disposição a se envolver na tarefa e a avaliação do professor diante dessa atividade de leitura;

- como o nível da leitura se fixa nos objetivos propostos mostrando os distintos tipos de leitura realizadas, conhecendo o objetivo de leitura do aluno realizando o objetivo proposto;
- onde o aluno pode buscar as fontes escritas e certas informações, e observar se um aluno sabe se situar ante os textos que lê;
- sobre o processo de construção do significado, há utilização do conhecimento prévio, o resumo do que foi lido e a capacidade que os alunos têm de encontrar individualmente as ideias principais de um texto e resumi-lo;
- o ensino da auto-avaliação é primordial quando quer que o aluno encontre seu próprio processo de ensino e critérios que possibilitem aos alunos refletir sobre o resultado obtido;
- sobre a oralidade da leitura e a velocidade leitora, as duas são muito influenciadas pela própria situação de avaliação, pela dificuldade própria dos textos e pelo grau em que são compreendidos pelo leitor.

A competência leitora constrói-se de modo coerente com e simultâneo à aprendizagem da língua, no sentido de que se garanta que o texto seja o objeto de ensino, como mencionamos anteriormente. Aprender a ler significa encontrar interesse e sentido na leitura; significa também se autointerrogar na compreensão da leitura. Aprender a ler é também um requisito necessário para a construção de outros conhecimentos, tanto na escola como na vida. Aprender a ler exige que se ensine a ler; ensinar a ler exige a observação ativa dos alunos e da própria intervenção para se adaptar à diversidade inevitável na sala de aula; ensinar a ler é uma questão de compartilhar objetivos, tarefas e significados.

Promover atividades das quais os alunos participem gera uma situação eficaz de uma leitura, em que o leitor veja a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados.

Em seu livro *Oficina de Leitura teoria & prática* (1997), Angela Kleiman discute o fato de o aluno não gostar de leitura. No capítulo I, Leitura e aprendizagem, a autora propõe que o processo de desenvolvimento de leitura seja eficaz, orientando o professor a definir tarefas cada vez mais complexas, porém que estas tarefas sejam passíveis de resolução desde que com a explicação por parte do professor. Aos poucos, o professor deve ir retirando os suportes, e a criança redefine as tarefas para si própria, construindo, assim, a aprendizagem de estratégias de leitura. No entanto, essas tarefas nas etapas iniciais não se dão necessariamente durante o ato de ler da criança, mas durante a realização da tarefa em si, na

interação com o professor. Deve-se se propor atividades que criem condições para o leitor em formação retomar o texto e a partir daí conseguir compreendê-lo.

É mediante esse processo de postulação de tarefas que o aluno estará se formando como leitor e, construindo, a partir daí, seu próprio saber sobre texto e leitura.

Kleiman (1997, p. 10) cita Vygotsky e suas reflexões ao dizer “que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”. Percebemos que a aprendizagem se dará no decorrer da interação, consistindo, dessa forma, a leitura como compreensão. Concluímos que esta interação nada mais é do que a prática comunicativa que é criada para que aquele respectivo aluno que não entendeu compreenda o texto.

Ainda de acordo com Kleiman (1997), leitura é um processo psicológico em que o leitor utiliza-se de diversas estratégias baseadas nos seus conhecimentos linguísticos, socioculturais, entre outros. Essa utilização, por sua vez, requer a mobilização e interação dos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas, inacessíveis a observações e demonstrações, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, juntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como faculdades necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória.

No capítulo II de seu livro, Kleiman (1997) aborda a questão da concepção escolar da leitura e as dificuldades que o professor atravessa ao querer iniciar o aluno na leitura. Para a autora, a atividade de leitura utilizada pela escola e pelos professores é, muitas vezes, uma atividade difícil demais e muitas vezes complicada demais para o entendimento dos alunos, justamente por ela não fazer sentido.

Kleiman (1997) diz que muitas das práticas utilizadas pelo professor no período após a alfabetização aumentam no aluno as imagens negativas sobre o livro e a leitura, com riscos de que esse aluno logo passe a ser mais um não-leitor em formação. A primeira prática que a autora discute é a de que os livros didáticos consideram os aspectos estruturais do texto como entidades que possuem um significado e função independente do contexto em que se inserem. Uma versão das muitas versões dessa prática é aquela em que o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando a língua como conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações. Em situações como essa, o texto é usado como pretexto para explorar conteúdos gramaticais.

Outra prática baseia-se em estratégias de pergunta e resposta. Compõe-se de procedimentos de automatismo na identificação das palavras do texto, ou seja, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa passar o olho pelo texto

à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta. Kleiman diz poder tratar-se de uma tarefa de mapeamento, que ocorre a partir do momento em que o aluno se utiliza da informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto.

Uma outra prática que, segundo Kleiman (1997), passa por leitura e não se trata apenas por decodificação, consiste em solicitar uma opinião dos alunos sobre um assunto logo após a leitura do texto, sem sequer abordar o assunto da forma com que o autor o trata. Nessa prática o professor queima a etapa de leitura, fazendo assim, com que a opinião do autor seja excluída e a única importante seja a do aluno.

Uma prática que a autora aborda como inibitória é a leitura como avaliação. Nas primeiras séries essa atividade caracteriza-se simplesmente como forma de o professor conferir se o aluno possui capacidade de leitura ou se leu o texto indicado.

Sobre a concepção autoritária da leitura, podemos observar aspectos que partem do pressuposto de que se possui apenas uma maneira de abordar o texto, e uma única interpretação a ser alcançada. Sendo assim, essa concepção de leitura permite que a análise de elementos descritivos seja o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, partindo da contribuição do aluno, pois a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação autorizada.

Kleiman (1997) analisa criticamente um roteiro de leitura desenvolvido a partir de uma unidade de ensino de língua portuguesa iniciada com um texto: a primeira atividade consiste em despertar a motivação por parte do aluno, por meio de uma conversa sobre o assunto do texto; a segunda atividade consiste em propor leitura silenciosa, e pedir para que os alunos sublinhem as palavras que não conhecem; a terceira atividade é a leitura em voz alta por todos os alunos; a quarta atividade, leitura em voz alta pelo professor; a quinta atividade traz a elaboração de perguntas sobre o texto, por parte do professor; a última atividade propõe a reescrita do texto ou outra atividade de produção ligada ao tema do texto em questão.

Na análise de Kleiman, a prática dessa atividade em sala de aula não proporciona a interação entre professor e aluno. Essas atividades não levam em conta se o aluno de fato compreendeu o texto, trata-se apenas, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para que os alunos escutem, ocorrendo, assim, somente com a transmissão da versão autorizada do texto.

A prática de leitura é uma atividade, em si, individual, pois o que queremos de uma leitura determina como faremos essa leitura. Desse modo, os primeiros contatos com a linguagem escrita e com outras formas de linguagem devem incorporar as estratégias de

leitura e a construção de atitudes do leitor. Assim, o problema do interesse do aluno, mencionado no início desta reflexão, terá um final diferente.

O *capítulo três*, “Como lemos: uma concepção não escolar do processo”, Kleiman (1997) aborda a questão dos modelos de leitura, os quais, por sua vez, irão lidar com os aspectos cognitivos da leitura e da relação entre o sujeito leitor e o texto, entre linguagem escrita e compreensão. A autora trata de tais aspectos na perspectiva do processo da informação, ou seja, começando pela percepção do material linguístico e terminando nos mecanismos de agrupamento desse mesmo material.

As primeiras etapas abordadas no processo da informação, conforme Kleiman (1997) foram examinadas a partir de uma perspectiva que destacou as questões com que o professor se depara, como por exemplo: primeiro, focalizando aspectos que apontam para a adequação ou não de abordagens pedagógicas específicas, segundo, focalizando aspectos do texto em que se insinuam dificuldades para o processo

Outro processo que encontramos no referido capítulo é o interativo, que corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo exigências e estratégias do leitor, tarefas que vão do conhecimento de mundo ao nível de decodificação da palavra. Uma dificuldade apontada pela autora diz respeito ao processamento da escrita e de sua forma falada, seja pelo modo como a oralidade é usada no processo de produção e compreensão de textos escritos, seja pelas dificuldades dos alunos em compreender as diferenças entre a modalidade oral e a escrita.

Em relação ao processamento do texto escrito, Kleiman chama atenção para o nível tanto lexical (reconhecimento imediato de palavras), quanto sintático (fatiamento) e sintático-semântico (reconhecimento instantâneo de elos coesivos). O professor pode se utilizar desses processamentos logo que o aluno aprende a ler, ou seja, esse processamento é necessário no trabalho com unidades significativas da língua – os textos. A autora encerra o capítulo três com a seguinte observação:

Faz parte do ensino de leitura, nesses estágios iniciais, ajudar a criança a construir o sentido do texto, não só evitando os piores exemplos do livro didático, mas também, e principalmente, pondo o ensino da forma, do código, no seu devido lugar enquanto instrumento para a leitura, e pondo o ensino da leitura, no bom sentido da palavra, no seu devido lugar de foco do trabalho com o texto (KLEIMAN, 1997, p.48).

Feitas as considerações sobre o ensino da leitura e a construção da competência leitora no contexto escolar, com bases nas perspectivas e propostas de Solé e Kleiman, passamos a refletir sobre a constituição do gênero *história em quadrinhos* e dos procedimentos de leitura que precisam ser ensinados no contato do aluno com esse gênero.

## 2 O gênero História em Quadrinhos

### 2.1 Os gêneros do discurso: modos relativamente estáveis de produção de linguagem

O conceito de gênero de discurso, tal como proposto nas reflexões do *Círculo de Bakhtin*, possibilita compreender como a linguagem se organiza em uma materialidade e ao mesmo tempo retrata e reflete, por meio dessa materialidade, valores de uma época e de uma cultura.

O filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin define os gêneros como modos relativamente estáveis de utilizar a linguagem. Essa estabilidade manifesta-se nos elementos composicionais e expressivos, nos temas e no estilo, de modo que se reconheçam os gêneros produzidos nas mais diversas esferas da atividade humana, ao mesmo tempo em que retratam essas esferas:

A linguagem participa na vida através dos enunciados concretos que a realizam, assim como a vida participa da linguagem através dos enunciados. [...] Os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam, em relação a eles, como “correias de transmissão” entre a história da sociedade e a história da língua (BAKHTIN, 2000, p. 251-254).

Em se tratando do gênero *histórias em quadrinhos*, é necessário reconhecer que a estabilidade dos modos de organização incide, sobretudo, nos recursos expressivos, predominantemente constituídos de elementos verbo-visuais. A compreensão desses recursos no texto em quadrinhos é ponto de partida para garantir a compreensão do sentido, o qual se estabelece no sincretismo da linguagem que articula quadros, imagens, diferentes formatos de balões, entre outros recursos gráficos que compõem a narrativa. Assim, a leitura de uma HQ exige muito mais do leitor do que identificar nela um tema ou uma “mensagem”, como se tem convencionado dizer no ambiente escolar.

Como toda expressão de linguagem, as histórias em quadrinhos também possibilitam manifestar em discurso apreciações e ideologias que tanto podem situar o leitor no contexto de leitura da obra como remetê-lo ao contexto em que ela se produziu a exemplo da Turma da Mônica, entre outros, que põe o leitor em contato com situações cotidianas de famílias brasileiras de classe média, ao mesmo tempo em que diferencia tipos sociais e comportamentos.

Um olhar atento às histórias de Maurício de Souza, de Walt Disney, de Quino e de muitas outras que circulam na sociedade, até mesmo os *mangás*, cuja origem encontra-se no Oriente, possibilita ao leitor identificar o que se estabiliza e o que se modifica na

linguagem. Os recursos expressivos – articulação de imagens e palavras, recurso de quadros para marcar a sequência narrativa, emprego de balões com diferentes propósitos e características – são aspectos que se mantêm no gênero e garantem a identificação de um estilo geral. A mobilidade e a diferença entre as várias produções em quadrinhos manifestam-se, sobretudo, nos temas e no *estilo individual*.

Na perspectiva de Bakhtin (2000), a identificação de um estilo geral diz respeito à identificação do próprio gênero, ou seja, o que compreendemos ser um modo de utilizar a linguagem em uma esfera social específica. Por estilo individual compreendem-se as especificidades da linguagem que possibilitam reconhecer a obra de um autor, mas que não se desvincula de uma estética situada em um tempo e em um espaço determinados. Assim, as formas caricatas que constituem as imagens de personagens dos quadrinhos, por exemplo, revelam características do estilo de seu produtor, apesar de se estabilizarem como recurso expressivo presente no gênero e, portanto, no estilo geral.

Quanto aos temas, do mesmo modo que outros gêneros de discurso, as HQ contextualizam-se em culturas e em momentos históricos específicos de sua produção, a exemplo da Turma da Mônica, de Maurício de Souza, mencionada anteriormente, que se pauta em temáticas do cotidiano de famílias brasileiras e veicula valores cultivados e perpetuados nessas esferas sociais. Por outro lado, é possível encontrar nas produções de Walt Disney representações culturais próprias de outros espaços ou de grupos ou tipos sociais representativos, como Mickey Mouse, Pateta e Donald, respectivamente representados por um rato prático e sensato, um cachorro atrapalhado e um pato desajeitado e confuso.

No que concerne à leitura das histórias em quadrinhos, os aspectos composicionais, temáticos e estilísticos do gênero precisam ser devidamente compreendidos para que se possa construir o percurso de sentidos do texto. Além dos recursos de linguagem e das temáticas presentes na HQ, consideram-se também as relações dialógicas presentes no texto.

No contexto das reflexões bakhtinianas, o diálogo está na essência da linguagem, tanto do ponto de vista de sua constituição quanto de sua produção. A natureza dialógica da linguagem e dos gêneros possibilita a identificação e compreensão de vozes históricas e sociais que se manifestam textualmente, ora de forma implícita, ora de forma explícita, marcada pelas relações intertextuais e interdiscursivas. Assim, pode-se dizer que a leitura de histórias em quadrinhos é uma atividade de linguagem tão complexa quanto outra que assim já se tenha fixado, ao contrário do que se convencionou dizer – as histórias em quadrinhos são textos destinados à diversão. Evidentemente, a posição de leitura adotada é

que possibilita diferenciar entre uma atividade lúdica e uma atividade de reflexão mais profunda, o que nos leva a refletir sobre o uso de HQ no contexto escolar e os procedimentos de leitura que aí se desenvolvem e exigem um conhecimento mais específico dos recursos de linguagem e dos modos de organização do gênero.

A história em quadrinhos é composta por quadros que apresentam duas formas de comunicação diferentes, porém articuladas: desenho e texto. O quadrinho denomina movimento, sequência e a ação da história. O formato mais comum do quadrinho é o formato de retângulo, pois consiste na separação das vinhetas. No início, as histórias em quadrinhos eram mais comportadas; hoje o desenhista dá mais ação à cena, mas isso também depende da disponibilidade de espaço que o artista tem para produzir sua história. A forma clássica dos quadrinhos é a que deu origem aos *comics* “tira diária” seguindo medidas padronizadas para facilitar a paginação da publicação. Cada jornal ou revista têm um formato, sua diagramação constitui em um trabalho detalhado com a distribuição de todos os elementos respeitando a forma preestabelecida.

A imagem é o desenho contido no interior do quadrinho. Normalmente apresenta uma cena que traduz a mensagem do autor para seus leitores; além da cena, há balões e letreiros que compõem o enquadramento. O artista organiza o cenário para que as figuras associadas ao texto facilitem a compreensão da mensagem. O desenhista procura a melhor forma de traduzir o desenvolvimento das histórias. Os tipos de plano variam de acordo com o destaque que o artista quer dar ao cenário e aos personagens, o que mostra que o desenhista usa uma lente zoom para mostrar uma visão geral da cena. A ação é observada através de um determinado ângulo de visão. De modo geral, são três ângulos explorados pelo desenhista: no ângulo frontal, a ação é vista de frente; no ângulo superior, de cima para baixo; e no ângulo inferior, de baixo para cima.

O personagem principal é o herói, e os outros são os auxiliares. Algumas histórias trazem mais de um personagem principal. Toda vez que se fala em personagem tem a questão da tipologia, das características; sendo assim, o mocinho não pode ser confundido com o bandido nem a heroína com a megera. O artista recorre ao desenho para diferenciá-los nos quadrinhos: isso é caracterizado como tipo. Outra característica é o modelo em que certos personagens representam para o leitor. Assim, certos personagens acabam virando símbolos como, o Tarzan-modelo clássico de herói. Há também histórias como Crepúsculo dos super-heróis que viraram o mundo dos heróis pelo avesso, pois o mocinho sempre perde para o bandido ou vilão.

O estilo é outro instrumento do desenhista, em que o quadrinho é um meio de comunicação que fala mais que o conteúdo. O artista deve conhecer suas possibilidades, para ter domínio de suas formas. Os quadrinhos exigem maior envolvimento do leitor, pois, precisa interpretar e coparticipar da ação como se interagisse com o artista.

Os diálogos são uma complementação dos *comics*, expressando o discurso de um narrador ou elemento exterior e nas onomatopeias, traduzindo os sons. O balão é um elemento muito importante nas histórias em quadrinhos, pois contém o texto ou a imagem que correspondem ao diálogo mantido pelos personagens em pensamentos ou sonhos. O balão tem um formato arredondado e um rabicho em sua parte inferior, a localização do balão propiciar ao leitor uma melhor compreensão do enredo.

Os formatos mais comuns são o balão-fala e o balão-pensamento. O primeiro apresenta o contorno e o rabicho em linha em contínua, já o balão-pensamento é o rabicho em forma de pequenas bolhas. Há autores que optam por variações em vez de usar somente o balão-fala e o balão-pensamento. Cada balão tem suas características. O balão uníssono é o balão com mais de um rabicho e significa que vários personagens estão falando ou pensando a mesma coisa, tem apenas um som; o balão feito de linhas pontilhadas ou interrompidas, o balão cochicho, balão sussurro mostra que, o personagem está falando baixinho ou segredando algo; o balão grito possui contorno bastante irregular, traduz expressão de espanto ou horror é utilizado também para traduzir sons de aparelhos radiofônicos e ruídos fortes; o balão gelo é utilizado por alguns autores com ou sem texto indicando frieza ou desprezo do personagem que fala. As formas são infinitas, depende somente da criatividade e daquilo que o artista quer exprimir.

Os balões podem vir emendados, com ou sem rabicho. São os balões duplos que indicam que um único personagem está falando. O conteúdo do balão quando escrito pode ser chamado de texto representando o diálogo dos personagens, o balão traz também sinais, desenhos e outros. Quando se trata de uma fala, ela vem expressa na linguagem característica do personagem; Sendo assim, necessita de um desenho para expressar todo o conteúdo, o desenhista o coloca dentro do balão com os demais componentes. O texto pode ser usado para demonstrar sensações, uma atitude etc. O artista conta também com o tipo de letra para compor o texto o mais empregado é a letra de forma maiúscula. No quadrinho, a legenda desempenha papel equivalente ao do narrador. Suas funções são relacionadas com o início da história e com a ligação entre um quadro e outro. A onomatopeia é o meio pelo qual o autor procura transmitir um ruído específico, na maioria dos casos ela sugere uma situação

determinada. É comum encontrar duas ou mais onomatopeias para expressar o mesmo ruído, estas, pode ser um vocábulo expresso por um dos personagens.

A produção de um história em quadrinhos têm várias etapas: a partir da ideia inicial, escreve-se o argumento, depois, chega-se a um roteiro. É necessário também fornecer indicações ao desenhista, como a orientação que lhe é feita através do esboço. Este traz marcações, personagens, falas, pensamentos etc. Depois da revisão e aprovação do rascunho, o artista vai para o desenho propriamente dito. Nessa fase os quadrinhos são desenhados a lápis para correções, é a partir do esboço que se acrescentam ou não detalhes que enriqueçam os quadrinhos dando-lhes mais sequência, ação e movimento. Logo após, são colocados os pensamentos, as falas, as onomatopeias e as legendas nos balões. Quando o trabalho é realizado por mais de um artista, o texto fica sob a direção de um profissional especializado no desenho das letras.

Em muitos casos, os textos dos balões são feitos manualmente. Isso reforça a força figurativa das histórias, pois se acredita que o uso dessas letras tipográficas prejudica o poder de comunicação e o sentido do texto.

Por fim vem o acabamento, a finalização do trabalho. O desenho é revisado e coberto com tinta preta, faz-se nessa fase a limpeza da arte. As histórias em quadrinhos podem ser apresentadas em preto, em branco ou em cores. Na primeira versão, o trabalho do desenhista termina na fase do acabamento e, se for em cores, o desenhista deve fornecer a indicação de cada cor para a gráfica.

A etapa inicial consiste em fotografar a arte-final, obtendo o negativo ou a película. Quando a impressão é em uma cor será feito um efeito negativo, já para a impressão em cores, serão utilizados negativos e as cores da arte-final. São produzidos quatro negativos: três para as cores básicas (ou primárias) - amarelo, azul (ou ciano), vermelho (ou magenta) - e um para o preto. Dessas cores, obtêm-se as cores secundárias.

Através dos negativos é que se gravam os fotolitos - filmes positivos que, por meio de um processo químico-fotográfico, irão reproduzir os textos e ilustrações sobre as placas de metal flexível, como zinco ou alumínio. A impressão em cores de uma revista ou um livro é feita em etapas, cor a cor. Existem hoje máquinas que executam ao mesmo tempo todas as etapas.

É pelos processos de editoração eletrônica e computação gráfica que as histórias em quadrinhos já podem ser feitas em computador. Combinando o *hardware* (o computador) com o *software* o (programa), o artista tem mais agilidade, flexibilidade para desenvolver desenhos.

Ler histórias em quadrinhos é maravilhoso, é um meio de comunicação fantástico que nos transporta ao mundo da magia, da beleza e do encantamento. Os enredos, os *comics*, os personagens são o que nos levam ao “faz de conta”. As histórias em quadrinhos têm um poder inimaginável e inegável: elas encantam a todos, tanto que estão em todos os ambientes. Os quadrinhos influenciam a educação e formação de jovens, crianças e até adultos. As histórias em quadrinhos incentivam o prazer pela leitura buscando primeiramente as imagens. Os livros e os gibis são uma fonte inesgotável de conhecimento e estímulo para a imaginação das crianças e dos adultos.

## 2.2 Histórias em quadrinhos: um pouco de história

De acordo com Leila e Roberto Iannone (1994), as histórias em quadrinhos são muito importantes, uma vez que são uma produção de arte; contudo, às vezes não nos damos conta disso. O desenho é a forma mais antiga da comunicação humana; os quadrinhos estão presentes em todos os lugares, desde as revistas às propagandas. As histórias em quadrinhos são para muitos o símbolo da comunicação moderna e na perspectiva dos autores, refletem um mundo fantástico e apaixonante.

O mundo das histórias em quadrinhos teve seus primórdios onde tudo começou. Nos mais remotos tempos, o homem já utilizava o desenho como forma de expressão. Os manuscritos foram escritos em mosteiros e abadias onde somente monges os escreviam já que na Idade Média a maioria da população era analfabeta. Escrever naquela época era um talento e exigia muitas vezes técnica de pintura, aplicação de ouro e prata, e não era qualquer um que tinha acesso a esses livros e documentos, pois, o clero detinha o monopólio da escrita e somente os nobres tinham acesso aos livros.

Os sumérios criaram a escrita cuneiforme 3500 a.C. Em 1200 a.C, os egípcios desenvolveram os hieróglifos utilizados por sacerdotes e escribas do faraó. No mesmo período, os chineses criaram os ideogramas, utilizando-se de figuras e símbolos atuais. Foram os fenícios que criaram o alfabeto. Os papiros, pergaminhos e papéis foram criados conforme a necessidade do leitor. A xilografia e a xilogravura foram muito utilizadas pelos jornais no começo do século XVI.

No início, o conteúdo das histórias em quadrinhos eram na sua maioria humorísticos relacionados a crianças. Elas foram criadas nos Estados Unidos e lá foram consagradas como *comics* no termo inglês “*comic strip*”, que equivale à tira cômica. As *adventure strips* foram criadas pela aproximação da imagem, o *comic book* corresponde ao

livro cômico. Em 1929 apareceu o primeiro *comic book*-*The Funnies*-que era uma publicação em cores. A primeira revista dedicada a um único gênero nasceu em junho de 1837: a *Detective Comics* também da *DC Comics*, onde foram colocadas as aventuras do Super Homem. Em outros países surgiram outras revistas como: a revista infantil *T.B.O*; na França o nome é *bandes dessinés*, na Itália chamam-se *fumetti*. Na América Latina, com exceção do Brasil, pode ser *chiste*, *monito*, *muñequito* ou *historieta*. Em Portugal, usa-se “histórias em quadrinhos”; no Brasil, até hoje, prevalece o nome gibi.

Desde o tempo das cavernas, o homem usa o desenho como forma de representação simbólica. Os desenhistas desenvolveram as ilustrações para contar cenas ou histórias, e muitas vezes essas ilustrações apareciam em único desenho.

Os europeus Rudolphe Topffer (1799-1846) e Wilhelm Busch(1832-1908) são mostrados com destaque entre os autores de histórias contadas através de imagens. Suas histórias eram heroicas, fantásticas e cheias de originalidade recebendo elogios de diversos artistas como do poeta Goethe. Os ingleses W.F. Thomas e Tom Brow também são lembrados. Tom Brow fez sucesso com Willie e Tim, os desenhos de Brow distinguiram-se por suas características de traços fortes e fionomias ricas em detalhes.

Georges Colomb (1856-1945) é apontado como o verdadeiro criador da fórmula que originou as histórias em quadrinhos. No início somente contava histórias ao filho, depois passou a vender desenhos para aumentar sua renda e, em 1889, criou a família Fenouillard. (IANNONE & IANNONE, 1994).

As principais revistas humorísticas foram *Le Chaviari* em Paris, *Punch* em Londres e a alemã *Puck*, o lançamento dessas revistas consagrou a profissão de caricaturista. Por volta de 1895, o suplemento dominical do *New York World* publicou o *Down Hogan's Alley*. O *Down Hogan's Alley* era um garoto com feições orientais, tinha os dentes separados e enormes orelhas de abano; vestia um camisolão de dormir amarelo. O menino ganhou destaque e passou a figurar toda semana no *cartoon*; a partir daí, ficou conhecido como *The Yellow Kid* - “O garoto amarelo”.

Em 1887, Rudolph Dirks apresentou um modelo de expressão gráfica que ficaria conhecido como história em quadrinhos. O exemplar inaugural da série chamou-se *Ach, Those Katzenjammer Kids* - “Ah, esses garotos Katzenjammer”. Dirks colocou os diálogos em balões para desenvolver o enredo. Dirks consagrou-se na imprensa norte-americana e em todo o mundo, e muitos outros artistas seguiram-no ou o imitaram.

Frederick Opper (1857-1937) foi o primeiro cartunista a conquistar fama internacional em seus vinte anos de atuação na revista *Puck*. No final de 1889, trabalhava para

*Hearst*, apresentando em um *cartoon* com novo personagem o Happy Hooligan, o mendigo triste e ridicularizado por todos. A partir da terceira história publicada em 1900, Opper adotou a fórmula dos *comics*, criou e abusou dos diálogos, sendo considerado um gênio dos balões. Opper teve muita influência sobre os desenhistas da época. (IANNONE & IANNONE, 1994).

Em 1905, Winsor McCay (1869-1934) lançou *Little Nemo in Slumberland* - O pequeno Nemo no país do sono. Nessa série, o autor produziu uma obra-prima dos quadrinhos. MacCay era inovador, talentoso e um grande intelectual. Seu trabalho era bastante estético e apurado.

No ano de 1910, duas correntes se afirmaram no mundo dos quadrinhos: os caricaturistas insistiam no caráter inocente e cômico, os intelectuais se integraram ao novo gênero, explorando assim suas formas e possibilidades. Em 1911 George Herriman, seguindo MacCay, criou *Krazy Kat* - “a gata louca” - uma lenda na história dos *comics*. George MacManus era outro intelectual que começou com a peça teatral *The Rising Generation* - “a geração em ascensão”. Durante muitos anos, o autor criticou a sociedade americana com esses personagens repletos de humor e que tinham o estilo rococó e o estilo dos novos ricos.

Em 1924, Harold Gray (1894-1968) criou *Little Orphan Annie*-Ana, a pequena órfã-um melodrama que introduziu nos *comics* a ideologia política, com crenças e valores políticos. A outra novidade foi de *Wash Tubbs*, criada também por Roy Crane (1901-1977). A série inaugurou o gênero de ficção científica nos quadrinhos. Antes de Gato Félix, personagem do desenho de Pat Sullivan, transformou-se em herói de *comics*. *Mickey Mouse* de Walt Disney seguiu o mesmo caminho, vindo logo após *Pato Donald*. Nessa área, os europeus deixaram poucos registros (IANNONE & IANNONE, 1994).

As histórias em quadrinhos eram apresentadas em formato de tablôide, ou seja, em uma página de um suplemento dominical. Dois fatores muito importantes levaram a isso: o interesse dos donos de jornais por novidades que repercutissem nas vendas e o surgimento de novos desenhistas que expandiriam essa arte.

A partir de 1903, Richard Outcault reviveu as *daily strips* - “tiras diárias”. As tiras ficaram bastante conhecidas e vários autores as utilizavam, criando através delas seus personagens e suas histórias.

O termo *Syndicates* é empregado para definir as empresas e agências que distribuiriam as histórias em quadrinhos. Os *syndicates* se manifestam por meio das tiras diárias; não atuam somente nas histórias em quadrinhos, mas também nos aspectos mercadológicos. É muito difícil concorrer com os *syndicates*; seus investimentos são altos e geram milhões anualmente. Maurício de Sousa é um exemplo disso. É raro, mas ele conseguiu

- criou sua própria agência, a Maurício de Sousa Produções, e distribui seus trabalhos em vários países.

De acordo com Iannone & Iannone (1994), a partir de 1930, o novo estilo dos quadrinhos passou por uma revolução. Criado por Milton Caniff Terry e os piratas, teve o mérito de consagrar a incorporação de recursos cinematográficos ao desenho, foi considerado como o estilo clássico das histórias em quadrinhos, logo após Siegel e Schuster lançaram o Super-Homem. As histórias norte-americanas foram proibidas em alguns países, o que atrapalhou muito o trabalho dos desenhistas. Mas em 1949 o personagem Pogo de Walt Kelly marca o início da renovação dos quadrinhos com a volta à fantasia e ao lirismo e a temas relacionados às questões sociais, morais e práticas.

A revista *O Tico Tico* foi a primeira do mundo a apresentar histórias em quadrinhos completas. Foi lançada em 1905, trazendo *comics*, contos, curiosidades e textos informativos destinados às crianças. A revista *O Tico Tico* permaneceu até 1956; nela apareciam trabalhos de muitos desenhistas brasileiros como: J. Carlos, Max Yantok e entre outros.

Em 1929, o jornal paulista A Gazeta lançou a Gazeta Infantil, apelidada depois de Gazetinha. No seu primeiro número, apresentou as aventuras do Gato Félix, depois vieram muitas outras. A Gazetinha propiciou espaço para os artistas brasileiros apresentarem suas histórias.

O *Suplemento Juvenil* chegou a 360 mil exemplares em três edições semanais, obtendo um recorde de tiragem que não foi superado até hoje. Na mesma linha, Aizem lançou em 1938 o *Merim* e fundou em seguida a Editora Brasil América (EBAL), publicando em 1947 sua primeira revista - *O Herói* - líder dos quadrinhos brasileiros. Em 1939, o *King Features* cancelou o contrato com Aizem, transferindo seus personagens para o Globo Juvenil. No mesmo ano, Roberto Marinho, dono da Globo, lançou a revista infantil Gibi, que se tornou bastante popular. Na década de 50, época do rádio, os heróis das novelas viraram personagens das histórias em quadrinhos (IANNONE & IANNONE, 1994).

Um gênero que tem conquistado e fascinado os quadrinistas brasileiros é o de terror. A primeira revista de terror apareceu em 1951, com o nome de Terror Negro, lançada pela Editora La Selva. De acordo com o autor Rodolfo Zalla, o terror permite ao artista uma maior criatividade com mais liberdade para desenvolver seu trabalho. *O Pererê*, criação de Ziraldo, mostrava uma figura muito conhecida de nosso folclore, o Saci-pererê. O *Menino Maluquinho*, outra criação de Ziraldo, conquistou o público.

Walt Disney não é um autor brasileiro, mas suas histórias fazem muito sucesso no Brasil. O talento e a criatividade desse autor são inegáveis, e ele e sua equipe exploraram ao máximo a aventura, influenciando gerações de desenhistas. Maurício de Sousa, nascido em Santa Izabel, São Paulo, publicou sua primeira tira no jornal Folha de São Paulo em 18 de julho de 1959, quando ainda era repórter policial. Ele é o mais bem sucedido autor brasileiro, criador dos personagens Mônica, Cebolinha, Chico Bento e outros. Maurício associou a seus personagens mais de cinco mil itens. Foi o único artista brasileiro a receber o prêmio *Yellow Kid*, o “Oscar” das histórias em quadrinhos.

O movimento *underground* ganhou corpo a partir dos anos 70 com o lançamento da revista *O Balão*, produzida por alunos da universidade de São Paulo.

A influência dos *syndicates* é responsável muitas vezes pelo desestímulo dos quadrinistas brasileiros, que, depois dos anos 60, vêm crescendo muito, mas infelizmente não têm muito espaço para atuarem, pois seu trabalho perde terreno para os importados (IANNONE & IANNONE, 1994).

### **3 Pateta faz história interpretando Leonardo da Vinci: Leitura e sentido**

Conforme exposto anteriormente, no primeiro capítulo deste trabalho, podemos perceber que, nas *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007); encontram-se questões relevantes relacionadas à aprendizagem dos alunos como, por exemplo, a aprendizagem de leitura e escrita em diversos gêneros.

Partindo deste pressuposto, foi escolhido o gênero história em quadrinhos para abordar o ensino-aprendizagem da leitura, no corpus do trabalho, sendo que, um gênero discursivo que deve ser trabalhado em todas as suas particularidades.

Nota-se que o gênero HQ deve ser ensinado, como os outros gêneros, já que em muitas salas de aula este é levado aos alunos apenas como forma de distração e não como aprendizado, sendo que, essa leitura propicia um processo de construção de sentidos e por sua vez também deve ser ensinado como um procedimento de leitura que não deixa de ser uma produção de sentido, está leitura por sua vez não deve ser mera decodificação, mas sim um procedimento que requer conhecimentos textuais específicos necessários para a construção de sentido.

Os PCN (BRASIL, 1997) mostram que o professor e os conteúdos disciplinares não são o centro das atividades escolares e sim os alunos, como seres ativos e curiosos. O que pode ser visto, na História em Quadrinhos, que na maioria das vezes é vista como uma

atividade extra e não como um exercício que gere curiosidade, fazendo o aluno raciocinar sobre o que está lendo e sobre tudo o que está por traz da leitura de uma HQ.

O trabalho com história em quadrinhos pode contemplar diferentes objetivos, com focos basicamente importantes: o ensino e a aprendizagem da leitura, o que inclui promover avanços na leitura e na produção de textos, garantir que as relações entre leitura e escrita sejam tratadas de forma a construir, na criança, o conhecimento gradativo e reflexivo das práticas de linguagem, para que desenvolvam a autonomia de leitura e escrita.

*Solé* (1987) também aborda a questão da interpretação da história em quadrinhos, levando em conta que o aluno lê e retira dessa leitura o essencial da compreensão e interpretação do texto lido, sendo que o processo de leitura deve ser para o leitor uma forma de compreensão e construção de ideias sobre esse tipo de texto, porém isso só acontece com uma leitura atenciosa, individual e que permita que o leitor volte a páginas anteriores, relacionando o que está lendo ao seu convívio e seus conhecimentos anteriores.

O gênero história em quadrinhos como qualquer outro necessita de um processo de leitura que passe para o leitor a construção e compreensão sobre aquilo de que o texto trata, retirando destes objetivos e finalidades que fazem parte da sua vida. Com a HQ, isso deve acontecer da mesma forma, pois o leitor desse estilo deve retirar de sua leitura significados para a sua vida, assim como faz com qualquer outro texto. No entanto, isso só acontece com uma leitura atenciosa, individual, clara e objetiva que faça com que o leitor pare, pense no que está lendo, relacionando esta leitura ao seu convívio e aos seus conhecimentos anteriores. Observamos os procedimentos de leitura que devem ser desenvolvidos no contato com a HQ *Pateta faz história interpretando Leonardo da Vinci* (ver Anexo) <sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A história pode ser vista integralmente pelo conteúdo gravado na mídia anexa a este trabalho.

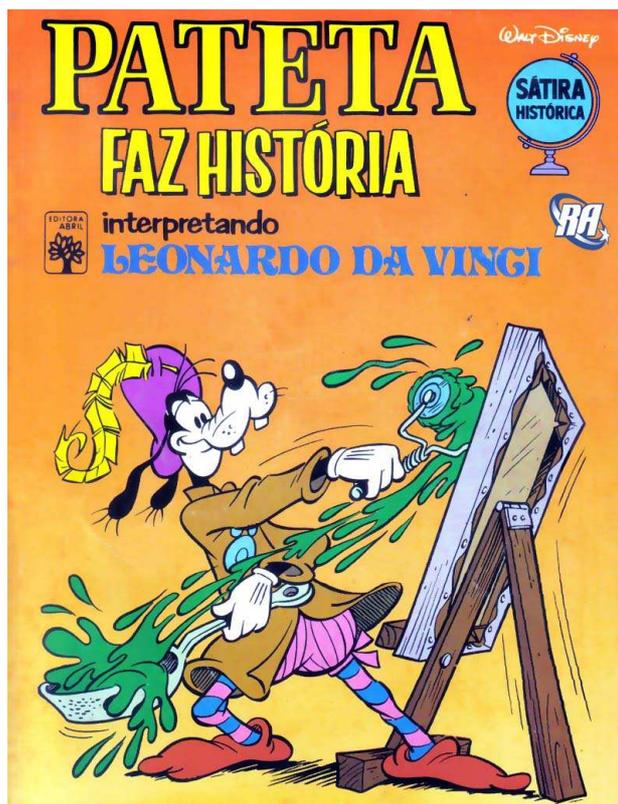


Figura 1: Capa de “Pateta faz história interpretando Leonardo da Vinci”

Fonte: DISNEY, jun. de 1985, p. 01

Trata-se de uma produção de Walt Disney editada pela Editora Abril em cinquenta páginas, que incluem, ao final, uma breve biografia do pintor e inventor Leonardo da Vinci.

O contato inicial com a obra já coloca o leitor frente ao diálogo que vai se estabelecer em toda a narrativa. Como a própria capa possibilita identificar, trata-se de uma sátira histórica, cujo tema trata da vida e da obra de Leonardo da Vinci. Nesse caso, o conhecimento do conteúdo histórico presente na HQ é um requisito necessário para a construção do sentido, sobretudo porque a narrativa estabelece um confronto entre o discurso “sério” da História e o discurso cômico-satírico dos quadrinhos. O efeito cômico-satírico é realçado pela figura representativa da personagem Pateta.

O percurso narrativo procura situar o leitor no tempo da vida e da obra do artista retratado, porém confere à história um aspecto ficcional que agrega o discurso humorístico próprio das produções em quadrinhos. A existência desse confronto discursivo é um dos pontos essenciais a serem considerados nas estratégias de leitura adotadas no contexto escolar – de um lado, está o conhecimento histórico que precisa ser construído ou resgatado previamente; de outro, há o conhecimento de um gênero em estudo – a HQ – que se propõe, nesse contexto especificamente, a *didatizar* tal conhecimento histórico e torná-lo acessível ao

público infanto-juvenil, por meio de uma linguagem que se assemelha à divulgação científica. Cabe ressaltar que a proposta de utilizar essa HQ não exclui a necessidade de pôr o aluno em contato com o discurso da ciência em suas especificidades. Trata-se, por outro lado, de oferecer outra possibilidade de interpretar um acontecimento pelas vias de um outro gênero, compreendendo-o em sua essência e função como forma de linguagem, o que não visa a “desvirtuar” a história nem banalizar seu ensino. Nesse caso bastante específico, trata-se, sobretudo, de ensinar o gênero, como podemos observar pelo conteúdo do prefácio da HQ, como segue.



Figura 2: “Pateta faz história interpretando Leonardo da Vinci”  
Fonte: DISNEY, jun. de 1985, p. 03.

Fica claro ao leitor que a personagem Pateta, situada contemporaneamente, retorna ao passado e assume a figura de uma grande personalidade. Estabelece-se, assim, o diálogo bem humorado entre a existência de Pateta como figura caricata das HQ de Disney e a existência de Da Vinci, figura historicamente situada, principalmente no contexto das artes

plásticas. É a partir dessa relação dialógica que o leitor-aluno aprende a filtrar o que é ficção e o que está mais próximo da realidade. Nesse momento da leitura, o conhecimento compartilhado e a estratégia de leitura colaborativa, permeada por intervenções do professor, contribuem não só para o conhecimento do tema abordado na HQ, como também subsidiam a construção do conhecimento da linguagem em suas diferentes manifestações e funções. Nesse sentido, aspectos da materialidade da linguagem devem ser explorados e compreendidos tanto no que diz respeito ao percurso temático quanto no que se refere à produção de sentidos por meio de recursos verbo-visuais do gênero, como se observa pela apresentação da página seguinte.



Figura 3: “Pateta faz história interpretando Leonardo da Vinci”  
Fonte: DISNEY, jun. de 1985, p. 05.

O sincretismo da linguagem verbo-visual coloca o leitor em contato com vários recursos expressivos e significativos apreendidos simultaneamente. Cada página evidencia aspectos do cenário da época e, embora o traço seja caricatural, possibilita identificar pela arquitetura e pelo vestuário um tempo remoto, diferente e distante do tempo da leitura. Além

disso, e como é constitutivo dos gêneros em quadrinhos, o emprego de balões sinaliza o momento e a característica da interlocução. Na página em análise, o balão de linha contínua representa a fala, conhecimento que também precisa ser construído pelo leitor-aluno, principalmente quando se considera a variedade de balões que aparecem numa HQ.

Cabe, ainda, ressaltar, que o recurso das onomatopeias, articulado a marcas gráficas que indicam movimento, contribui para a construção do sentido da cena, de modo a garantir que o leitor visualize o movimento e construa referências áudio-visuais num gênero impresso. Como se vê não se trata de um procedimento simples de leitura, em vista da complexidade da linguagem do texto em quadrinhos e todos os conhecimentos que o leitor precisa mobilizar para produzir sentidos.

A cena seguinte revela outros aspectos e conhecimentos prévios que precisam ser mobilizados na leitura.

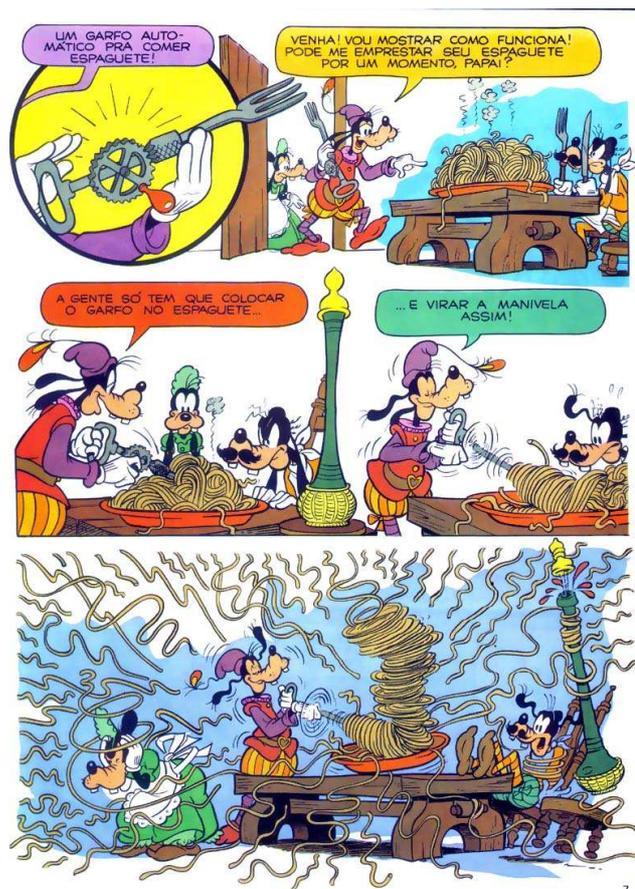


Figura 4: “Pateta faz história interpretando Leonardo da Vinci”  
Fonte: DISNEY, jun. de 1985, p. 07.

Nesse momento da narrativa, o diálogo se estabelece na figura de Leonardo Da Vinci inventor e Pateta com suas trapalhadas. Com o propósito de resgatar informações sobre

a produção de Da Vinci em outras instâncias de conhecimento, a personagem Pateta se apresenta como inventor de um “garfo automático” para comer espaguete. Como a HQ não é um gênero que se caracteriza, em essência, pela informação séria, o conteúdo da informação é posto de maneira cômico-satírica e, em termos de conhecimento do conteúdo histórico, o leitor precisa, uma vez mais, acionar o filtro da informação e compreendê-la nas duas situações que se apresentam – no contexto dos quadrinhos e no discurso da história.

Portanto, no processo de leitura e de construção de sentidos do texto, o leitor precisa mobilizar alguns conhecimentos sobre a vida de Da Vinci, para compreender a história não apenas pelo tom de humor, mas de forma a resgatar aspectos da história que possibilitam interpretar os sentidos da sátira no contexto da personagem Pateta, diferenciando tais sentidos daqueles considerados “sérios” no contexto da informação histórica.



Figura 5: “Pateta faz história interpretando Leonardo da Vinci”  
Fonte: DISNEY, jun. de 1985, p. 14.

Na página 14 da narrativa (Figura 06), há referências sobre algumas criações de Da Vinci, como projetos de invenções e objetos dispostos na cena, como móveis de diferentes formatos, identificáveis ou não. À esquerda da cena, observa-se a *Besta*, uma espécie de lança sobre rodas, um projeto do tanque militar e acima uma máquina escavadora.

Em *Leonardo da Vinci: vida e pensamento*, da Editora Martin Claret<sup>3</sup>, há informações acerca das ideias de Da Vinci sobre a fabricação de máquinas de guerra, num momento em que Itália e França viviam conflitos. Cabe ressaltar, no entanto, que, embora haja registros desses aspectos da vida de Da Vinci, o tom caricatural é predominante na HQ, de modo coerente com as características expressivas e temáticas do gênero.

Na cena seguinte (figura 07), Pateta apresenta a Mickey Topolino, algumas de suas invenções, como o helicóptero e o paraquedas, porém o que chama a atenção de Mickey é uma característica do próprio Leonardo Da Vinci - sua escrita invertida ou *leonardiana*, ou seja, de trás para frente. A personagem Pateta satiriza essa escrita e diz que escreve dessa forma, pois “foi um aluno atrasado”.



Figura 6: “Pateta faz história interpretando Leonardo da Vinci”  
Fonte: DISNEY, jun. de 1985, p. 15.

É possível identificar, a partir dessa observação, a referência ao discurso escolar que trata as dificuldades como atrasos em detrimento das capacidades reveladas pelo sujeito. Na narrativa em análise, o sujeito em questão é reconhecido pela genialidade que

<sup>3</sup> *Leonardo Da Vinci: vida e pensamento*. São Paulo: Martin Claret, 2000.

marcou sua vida e obra, embora representado por uma personagem reconhecida por suas trapalhadas e limitações. Acrescente-se que essa forma de escrita *leonardiana* ou invertida era a maneira que Da Vinci encontrou para amenizar a dificuldade que encontrava por ser canhoto, sobretudo porque antigamente usava-se pena e tinta, e esta demorava a secar, fazendo com que o movimento da mão promovesse borrões no trabalho.

Em um dos acontecimentos na HQ, Pateta vai preso e seu pai vai visitá-lo (Figura 09).



Figura 7: “Pateta faz história interpretando Leonardo da Vinci”  
Fonte: DISNEY, jun. de 1985, p. 24.

Após ver um quadro que Pateta havia terminado de pintar, seu pai decide mandá-lo para Florença, para estudar arte com Andrea Del Verrocchio, que, na HQ, apresenta-se como amigo de seu pai. Nesse quadrinho mais uma vez, percebemos a inter-relação entre a história de Da Vinci e a sátira de Pateta. Registra a História que Da Vinci fora para Florença estudar no ateliê de Del Verrocchio.

O percurso de sentidos da HQ vai, ao longo da narrativa, exigindo do leitor estabelecer relações entre o registro ficcional e o registro histórico. Isso requer certa autonomia do leitor ou, em situação escolar, boas intervenções do professor/mediador da atividade, no sentido de propiciar uma prática reflexiva e colaborativa, pautada em objetivos específicos e bem definidos, seja relativamente ao trabalho com o gênero e sua constituição seja para buscar o conhecimento histórico necessário à compreensão da HQ.

Cabe ressaltar que a edição de *Pateta faz história interpretando Leonardo da Vinci* traz, ao final, dados biográficos de Leonardo da Vinci, como suporte para a leitura e a compreensão da HQ (ver Anexo).



Figura 8: “Pateta faz história interpretando Leonardo da Vinci”  
Fonte: DISNEY, jun. de 1985, p. 34.

Além do conteúdo temático e do estabelecimento de relações intertextuais e interdiscursivas, o percurso de leitura da HQ requer o reconhecimento dos recursos expressivos da linguagem não-verbal e do significado de onomatopeias, como mencionamos anteriormente, aspectos que vão se apresentando ao longo da narrativa. Na cena reproduzida a seguir, há recurso como traços de movimentos, de indicação de poeira levantando do chão,

para produzir o sentido de que o personagem está pulando. É importante ensinar que tais recursos suprem a ausência de movimentação de personagens em cena, como se vê em produções televisivas e cinematográficas, efeitos que são garantidos no texto gráfico-visual impresso por meio do traçado simbólico. Também na cena em questão, novamente ocorrem as onomatopeias como forma de mostrar que Pateta está chorando, recurso que se alia à expressão facial da personagem caricaturada. Simultaneamente, o balão de pensamento posicionado acima da cabeça de Del Verrocchio representa que ele está a pensar e a tentar entender o que aconteceu.

Após alguns infortúnios, o personagem Pateta consegue superar Del Verrocchio na técnica de pintura, exatamente como Da Vinci fez em sua vida, fato que levou Verrocchio a desistir de pintar, pois Leonardo Da Vinci superara-o em técnica e genialidade. Verrocchio passou a se dedicar quase que inteiramente à escultura.

Nos quadrinhos em análise, essa realidade é tratada de forma satírica, pois o personagem Pateta deixa Verrocchio tão bravo, que ele, por sua vez, acaba desistindo da pintura e no próximo quadrinho diz que vai deixar Florença para sempre. O conflito daquele momento resolve-se com essa atitude, de maneira abreviada e quase infantil. O episódio é retratado na HQ, como segue.





Figura 10: “Pateta faz história interpretando Leonardo da Vinci”  
 Fonte: DISNEY, jun. de 1985, p. 47.

No entanto, ao se deparar com a pintura da madame Del Giocondo, o leitor percebe que Pateta a retratou com um mata moscas, uma apreciação caricatural e paródica do produtor-narrador da HQ.

A obra, também conhecida por *Gioconda*, foi iniciada em 1503, e foi nela que Da Vinci melhor concebeu a sua técnica de *sfumato*. É o retrato mais famoso de Leonardo Da Vinci, seja por sua elegância nos traços, seja por sua genialidade revelada por meio das linhas horizontais encontradas no nível mais baixo que a da direita, fazendo com que a Mona Lisa pareça maior vista da esquerda para a direita<sup>4</sup>.

O desfecho da narrativa *Pateta faz história interpretando Leonardo Da Vinci* é feito de forma a resgatar a relevância do artista para a história e a sociedade.

<sup>4</sup> *Leonardo Da Vinci: vida e pensamento*. São Paulo: Martin Claret, 2000.



Figura 11: “Pateta faz história interpretando Leonardo da Vinci”  
 Fonte: DISNEY, jun. de 1985, p. 48.

Nesse momento, o tom sério e o tom satírico novamente se articulam na produção do efeito de riso e na garantia da informação sobre o artista e a obra. O Senhor Francesco quis que o Pateta tirasse o mata mosca da pintura, e madame Del Giocondo disse que havia gostado do mata mosca, por ter dado um ar mais doméstico ao retrato. A história encerra-se com o comentário de Mickey Topolino a Pateta, dizendo que deveria ter cobrado mais caro pelo quadro e considerando a possibilidade de a obra vir a ser famosa. Pateta manifesta sua dúvida e, neste momento, ocorre à interferência do narrador em nota de rodapé, característica do gênero HQ.

Os aspectos contemplados neste capítulo não esgotam as possibilidades de análise e reflexão sobre a leitura de histórias e quadrinhos, sobretudo quando o objetivo de tal atividade é a construção de conhecimentos no contexto escolar. Nosso propósito foi elencar alguns elementos necessários a estabelecer um percurso de leitura e sentido que possibilite ao sujeito o contato significativo com o texto. Nesse sentido, a leitura não resulta de mera decodificação de formas de linguagem, mas exige do leitor reconhecer finalidades e

procedimentos bastantes específicos orientados pela atividade em si, pelo conhecimento da linguagem e do gênero e do estabelecimento de relações entre discursos.

### **Considerações finais**

Conhecer o gênero em suas especificidades é uma das condições para que se desenvolva a competência leitora no ensino fundamental. Outras condições incidem sobre a necessidade de mobilizar conhecimentos já construídos pelo leitor e relacioná-los às situações novas que darão origem a outros conhecimentos. Nesse sentido, compreender as relações dialógicas que estão na essência da linguagem e que sustentam seu processo de produção é também um dos procedimentos que precisam ser desenvolvidos no contexto escolar e na formação de leitores competentes.

Pela análise da história em quadrinhos *Pateta faz história interpretando Leonardo da Vinci*, pudemos observar a complexidade desse gênero em sua constituição, sobretudo pelo sincretismo dos recursos verbo-visuais presentes na composição e no estilo geral. Conhecer e compreender esses recursos no percurso de construção de sentidos da narrativa em quadrinhos é um procedimento que precisa ser ensinado, visto não se estabelecer intuitiva ou aleatoriamente no aprendizado da linguagem.

É consensual dizer que se aprende uma língua por meio de gêneros, isto é, a aquisição da língua se faz simultaneamente à apreensão dos gêneros de discurso, tanto da fala quanto da escrita. Em se tratando dos gêneros primários do cotidiano, tal aprendizado se faz de maneira mais evidente, no meio e no convívio social. No entanto, o conhecimento de gêneros mais complexos encontra suporte na escola, cuja tarefa é, em relação à linguagem, propiciar momentos de uso e reflexão em diferentes contextos, funções e finalidades. Assim, não basta colocar os alunos em contato com uma diversidade de textos e esperar que construam, sem qualquer intervenção, o conhecimento da leitura e da escrita.

A prática da leitura é essencialmente dialógica – seja pelo contato do leitor com o texto e o contexto de produção, seja pela organização do texto em gênero de discurso, como retrato e produto de uma esfera social específica. Nesse sentido, a tarefa da escola em relação à formação de leitores é viabilizar condições para que a leitura não se restrinja a uma atividade mecânica, de decodificação, como por muito tempo se acreditou que seria, mas uma prática interativa e reflexiva, que põe o sujeito na condição perceber diferentes pontos de vista e de se manifestar sobre eles em condições de autonomia.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do Francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – ensino fundamental*. Brasília, DF, 1998.

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. *O mundo das histórias em quadrinhos*. São Paulo: Moderna, 1994.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Pontes, 1998.

*Leonardo Da Vinci: vida e pensamento*. São Paulo: Martin Claret, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I*. São Paulo, SEE: CENP, 2008.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.