

A LEITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conceição Almeida da Silva

ceicaoalmeida@hotmail.com

Graduada em Letras, especialista em Língua Portuguesa e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Professora efetiva da rede pública de ensino do estado Rio de Janeiro.

Apresentação

Este estudo¹ constitui uma reflexão sobre nossa experiência como professora de português que buscou, no emprego das histórias em quadrinhos (HQs), um recurso didático para fomentar a leitura/produção de textos em aulas de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Partimos da hipótese de que, por tratar-se de textos mais fáceis de serem lidos, eles poderiam servir como desencadeadores de conhecimentos prévios, ativadores de inferências para a leitura de outros textos estritamente verbais que com eles estivessem dialogando de alguma forma. Para testar esta hipótese, inicialmente, elaboramos e aplicamos atividades de interpretação de HQs, pulando a etapa da decodificação do texto. No entanto, logo percebemos que a leitura desse gênero de texto mostrava-se tão complexa quanto a leitura de qualquer texto verbal.

A partir de então, adotamos um novo procedimento metodológico. Primeiramente, selecionamos HQs que explorassem de modo complementar os elementos verbal e não-verbal, de forma que a compreensão do texto dependesse da observação atenta dos dois tipos de linguagem. Além disso, cuidamos que os temas fossem relevantes para a faixa etária, que pudessem ter alguma relação com o cotidiano dos alunos, sem serem demasiadamente infantis. Elaboramos um conjunto de atividades pautado na perspectiva interacionista de leitura, que levasse o aluno a dialogar com o texto, recolhendo

1 Relato baseado em nossa monografia final, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Língua Portuguesa na UFF.

e acrescentando informações necessárias à compreensão. Todas as atividades buscaram estabelecer um contínuo interpretativo, partindo das atividades mais superficiais de reconhecimento de elementos do texto às mais complexas, que explorassem o conhecimento prévio do aluno e o levassem a fazer hipóteses e a raciocinar criticamente. O resultado dessa experiência, apresentamos a seguir.

Caracterização da Escola

Desenvolvemos nossa atividade pedagógica na Escola Estadual Leopoldo Fróes, situada em um bairro carente da cidade de Niterói, Rio de Janeiro. Pertencente à rede pública estadual, essa escola atende a turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano, tanto regular quanto EJA), e do Ensino Médio, totalizando mais de mil alunos em três turnos distintos (manhã, tarde e noite). Todos os professores que atuam em sala de aula são graduados ou especialistas em suas áreas. Também há professores que são mestres e doutores ou que estão ingressando agora nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*.

Este relato diz respeito à nossa atuação junto a turmas do Ensino Fundamental, durante o primeiro e o segundo semestres de 2010. Especificamente, trabalhamos com duas turmas de 8º ano (antiga 7ª série) e quatro de 9º ano (antiga 8ª série). Como o primeiro bimestre foi abalado pela calamidade pública, em razão das fortes chuvas que ocorreram no estado durante esse período, nosso trabalho só pôde desenvolver-se mais eficazmente a partir do segundo semestre, cujas turmas passamos a descrever. A classe do 8º ano foi composta oficialmente por 22 alunos matriculados, dos quais apenas 15 de fato frequentaram. Quanto às turmas de 9º ano, dos 38 alunos matriculados em cada uma das turmas, menos de 2% dos alunos evadiram. A maioria dos alunos era jovem, com idade que variava entre 17 e 19 anos, em geral provenientes dos turnos da manhã e da tarde da própria escola, que, por motivo de indisciplina e de idade superior à prevista, foram transferidos para o noturno. Quanto aos poucos alunos adultos, cuja idade não ultrapassava os 35 anos, todos retornaram à escola para concluir os estudos interrompidos, a fim de tentar melhores colocações no mercado de trabalho.

As turmas, de modo geral, corresponderam bem à nossa proposta pedagógica. Ainda que possuíssem vivências valiosas a serem consideradas neste processo, vale destacar que o que observamos em geral é que o grau de letramento dos alunos não parece ter sido alterado ao longo de todo processo de ensino/aprendizagem. Muitos haviam chegado ao último estágio do Ensino Fundamental sem terem ultrapassado a fase da decodificação de signos escritos.

Fundamentação teórica

No desenvolvimento deste projeto, apoiamos-nos na concepção de letramento tratada por Soares (2006), para quem letramento é diferente de alfabetização. Alfabetizar, segundo a autora, é uma forma de treinamento em que o aluno aprende a decodificar e a relacionar sons e letras. Já o letramento “é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em condições de aprendizagem [...]” (*idem*, p. 42) Ou seja, ser letrado é saber ler e escrever efetivamente, é atuar no mundo por meio da linguagem. Todo aluno precisa, portanto, ser alfabetizado e letrado, decodificar signos e atribuir sentidos.

O aluno que vai para a escola tardiamente para ser alfabetizado é um indivíduo que participa de uma sociedade letrada, escolarizada e urbana, com necessidade de se adaptar às tecnologias de comunicação e informação e a modos de viver. No entanto, a sociedade acaba exigindo do indivíduo alguns conhecimentos que não foram oportunizados no decorrer de sua vida e será na escola que ele buscará adquiri-los, motivado pelas possibilidades de ascensão social, profissional e pela melhoria da qualidade de vida. A escola, então, não deve ignorar essa inserção do aluno jovem ou adulto em um contexto social prévio, visto que, mesmo que não saiba ler e escrever, ele é, de certa forma, letrado, como defende Soares (2006: 24):

...um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum

lugar, esse analfabeto é , de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita...

Poderíamos, então, estabelecer graus de letramento: um indivíduo seria mais ou menos letrado, de acordo com suas práticas sociais e de acordo com o maior ou menor domínio que possua da língua escrita. Sendo assim, a escola como um todo e o professor de português, especificamente, deveriam promover o aumento do letramento do aluno,

...deveríamos propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um *grau letramento* cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever. (BAGNO, 2002)

Em geral, o contato dos alunos da EJA com a leitura e a escrita fora da escola restringe-se a alguns poucos gêneros bem práticos, como a receita culinária, o manual de instrução, a bula de remédio, o panfleto publicitário, etc.. Dentro da escola, no entanto, principalmente a pública estadual, onde ancoramos nossa pesquisa, a disponibilidade de materiais escritos é escassa, e esses, em sua maioria, restringem-se aos materiais didáticos, em geral fotocopiados, produzidos pelos professores com finalidades pré-estabelecidas, que em nada contribuem para o aumento do grau de letramento. No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, à qual é quase que exclusivamente delegado todo o trabalho com a leitura e a produção textual, a situação não é diferente. Temos poucos recursos, as bibliotecas ou não possuem recursos suficientes ou quando possuem, esses são destinados ao público infantil, e não a jovens e adultos.

Também apoiamos nossa prática numa concepção de leitura interativa, que encontra na interpretação o produto de uma cooperação conjunta entre autor, texto e leitor. Com base nessa concepção, Dell'Isola (2000, p. 37) define leitura como "uma habilidade cognitiva que ocorre quando um indivíduo atribui significado e aciona um processo ativo de interação com um texto". Geraldi (1997), por sua vez, assim descreve o processo interpretativo:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do

bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecitura do mesmo e outro bordado. (p. 166)

O autor descreve a leitura como um bordado já “tecido” ao qual o leitor vai acrescentar fios próprios, ou seja, descreve o texto como um produto; logo, pressupõe seu produtor. Mas, não um produto acabado, e sim, um produto que é reproduzido a cada leitura. Enquanto processo interativo, a leitura depende não só das intenções de seu produtor e das informações fornecidas pelo texto, mas também daquelas trazidas pelo leitor. As informações que o leitor acrescenta ao texto no momento de sua leitura dizem respeito a conhecimentos sobre a língua, sobre o gênero, sobre o contexto social e cultural, sobre o produtor do texto, sobre as circunstâncias em que o que se diz pode ou não ser dito etc. É como se o texto deixasse lacunas que deveriam ser preenchidas, como afirma Dell’Isola (2005, p. 29):

Em geral, o discurso escrito está entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos pelo leitor. É fundamental admitir-se a existência desses espaços porque, por sua própria natureza, as palavras que compõe o texto favorecem lacunas, atribuindo-lhe sua incompletude. Assim, usualmente, o texto oferece informações objetivas (fornecidas pelo contexto discursivo, escritas pelo autor) e lacunas a serem preenchidas (ausência de informação explícita, “espaços” que se transformam em um convite ao leitor para trazer informações de que dispõe no intuito de gerar um ou mais sentidos ao texto).

Essa visão interativa da leitura coloca a interpretação como um mosaico onde não é possível antever o predomínio deste ou daquele elemento, mas antes, supõe a importância de todos para sua constituição: por um lado há quem produz, por outro há quem interpreta e entre eles, o texto.

Para embasar nossa prática, também foi imprescindível recorrer a autores que estudaram a fundo a estrutura das histórias em quadrinhos, como Cirne (1972) e Cagnin (1975) e assim, entender a constituição deste gênero de texto e poder aplicá-lo eficazmente.

Descrição da experiência

Considerando as “falhas” do processo de alfabetização por que passaram nossos alunos, principalmente os jovens e adultos, tivemos como objetivo principal a ampliação do grau de letramento através da leitura de histórias em quadrinhos e, conseqüentemente, das leituras em geral.

As primeiras atividades exploraram a compreensão global do texto, sem pormenorizar, como vemos no exemplo a seguir:

Atividade 1: Leia a história em quadrinhos a seguir e complete o balão em branco com uma frase que seja coerente com a história que começou a ser contada. Use sinais de pontuação para indicar a entoação de voz do personagem.



Nessa atividade, a maioria dos alunos produziu frases como: “Ah, filhinho! A mamãe tem muito orgulho de você!”, “Você é o orgulho da família.”, “Com a sua idade, a mamãe também protestou contra a poluição!”, “Isso mesmo, siga em frente.”, “Que bom! Agora vamos dormir.”. Propositamente, apagamos a fala da mãe no segundo quadro, com o objetivo de sondar como a leitura seria processada. Pudemos constatar que, de modo geral, os alunos se mantiveram atrelados apenas ao que estava representado pela escrita. Não perceberam, por exemplo, a expressão no rosto do personagem “Cebolinha” no segundo quadro, que indicava certa surpresa com o que a mãe lhe dizia, indicando que a fala da mãe não devia ser tão inocente assim; não perceberam o contraste na disposição dos objetos, indicando a desorganização do ambiente e nem que tal ambiente se referia especificamente ao quarto do próprio Cebolinha. Sem essa percepção, a leitura realizada não abrangeu a totalidade, já que ficou restrita ao estritamente verbal e ignorou a riqueza de detalhes oferecida pela imagem.

Por esse motivo, elaboramos outra atividade com essa mesma história em quadrinhos, mas desta vez, buscando levar o aluno a observar os detalhes mais atentamente, com questões como as seguintes:

01) De acordo com a imagem, onde estão os personagens no primeiro quadrinho? Que elementos nos ajudam a identificar este lugar? O que os personagens estão fazendo? Que emoção podemos perceber nos rostos dos personagens?

02) Onde estão os personagens no segundo quadrinho? E agora, como podemos descrever as expressões nos rostos dos personagens? Ao comparar os dois ambientes descritos pelas imagens, o que se destaca no segundo quadrinho?

03) Complete o balão em branco, indicando o que a mãe estaria falando para o filho. Considere as imagens e o que já tinha sido dito no quadrinho anterior. Use pontuação para marcar a entoação de voz.

Tais perguntas levaram o aluno a relacionar texto e imagem, explorando a decodificação da imagem como a primeira forma de atribuir sentido. Observamos que, com essa atividade, a maioria dos alunos conseguiu fazer uma leitura mais completa, como comprovam algumas das respostas dadas: “Eu também vou fazer uma placa: abaixo a sujeira do Cebolinha”, “Deveria começar pelo seu quarto”, “Meu filho, como que você quer lutar contra a poluição se seu quarto está bagunçado?”, “Você pode começar pelo seu quarto” etc.

A partir de então, elaboramos uma sequência de atividades que partiram da decodificação de elementos do texto e chegaram ao conhecimento prévio do aluno, levando-o a utilizar-se das informações de que dispunham em seu repertório cognitivo, mas sem exceder o que era possibilitado pelo próprio texto, como exemplificamos com a atividade 2, a seguir. Através dela, objetivamos levar o aluno a relacionar os textos e a perceber que entre eles havia, ao mesmo tempo, uma semelhança (representada pelo eixo temático) e uma diferença (representada pela forma como o tema foi abordado em cada um deles). Para efetivar a leitura dos quadrinhos, além de decodificar os elementos constituintes das imagens – traços, sinais, expressões faciais dos personagens etc. – os alunos foram levados a contribuir com suas próprias experiências sobre o assunto abordado.

Atividade 2:



- 01) Observe as expressões no rosto do pai e no rosto da mãe do Cebolinha. Depois, responda: a) O pai do Cebolinha, no primeiro quadro, parece surpreso. Por quê? Explique. b) A mãe, no segundo quadro, também está com uma expressão de surpresa. Por quê? Explique.



- 02) Observando as imagens e analisando a resposta dada, podemos dizer que o pai da Magali reagiu da mesma forma que o pai do Cebolinha? Comente.
- 03) Analisando as duas histórias lidas e trazendo-as para o seu contexto social, responda: a) As duas respostas evidenciam uma dificuldade comum aos pais. Que dificuldade é essa? b) Qual das duas respostas é mentirosa? Por quê? c) Qual das duas respostas não é adequada para uma criança? Por quê?

A elaboração dessas questões buscou perfazer a seguinte trajetória de leitura: primeiro, partindo do texto para o leitor, chamando a atenção do aluno para as expressões nos rostos das personagens e para os elementos do texto. Depois, levando o aluno a trazer informações para o texto. Para compreender as duas Hqs, acima, é necessário acrescentar a informação de que os pais, em geral, não sabem responder a este tipo de pergunta e que isso sempre causa certo desconforto. Por esse motivo, os pais procuram respostas neutras que sejam adequadas à idade das crianças. Na primeira história, no entanto, a resposta do pai surpreendeu por fugir a essa tradição: ao citar um "jantar à luz de velas, música romântica...", subentende-se que ele pretendia contar os fatos

sem rodeios, como eles realmente teriam acontecido, o que explica a expressão de surpresa da mãe. Como vemos, para fazer essa leitura, seria necessário partir da decodificação dos elementos do texto, passar pela contribuição do aluno para, por fim, chegar a conclusões resultantes de uma leitura interativa em que texto, leitor e contexto fornecessem as informações necessárias à interpretação.

Avaliação dos resultados

Os resultados obtidos com esta prática permitiram-nos descobrir que o aluno em contato com uma história em quadrinhos pode, e, em geral, é o que acontece, dar atenção somente ao que aparece escrito, ignorando os detalhes do desenho como as expressões faciais, os pormenores do cenário etc. que muitas vezes dizem mais do que as próprias palavras. Por outro lado, descobrimos que também pode acontecer de o aluno desprezar a escrita que compõe os quadros para deter-se apenas às imagens, realizando, mais uma vez, uma leitura parcial, principalmente quando a imagem tem função secundária em relação à escrita. Ao serem orientados a não perder de vista nenhuma das linguagens que constituem os quadrinhos, os alunos adquiriram novas habilidades leitoras, perceberam que, se, por um lado, a elaboração da imagem mobiliza certo esforço por parte do desenhista, cujo objetivo é o de orientar a compreensão do significado por ele pretendido, por outro lado, o leitor precisa questionar-se sobre o porquê das escolhas de tais e tais elementos icônicos que se combinam na imagem: que sentidos podem-se depreender dali, que experiências podem ser postas em auxílio à leitura. A atribuição de significado à imagem é, ao mesmo tempo, conotativa e subjetiva, ou seja, a cada desenho corresponde inúmeras possibilidades de significação e a atribuição de significado passa pelo crivo do individual: o conhecimento de mundo, os valores, os contextos e as experiências de vida do leitor. Dessa forma, para que a produção de sentidos na leitura se desse de modo completo, os alunos precisaram ser levados a interagir com o texto, levando em consideração o próprio texto e suas marcas linguísticas, considerando que quem escreve o que escreve e da forma que escreve, tem determinados propósitos, quer alcançar determinado público etc.. Certamente, a partir de então, a interação de nossos alunos com uma HQ ganhou novo tom.

Acreditamos que, mesmo quando esse contato vier a ser estabelecido fora da sala de aula, o diálogo será efetivo e a produção de sentidos estará garantida.

Considerações finais

A aplicação das histórias em quadrinhos nos trouxe algumas lições importantes que deverão guiar-nos futuramente. Em primeiro lugar, desconstruímos nossa crença de que a compreensão dos quadrinhos requer um esforço menor dos alunos e que, por isso mesmo, seria mais fácil utilizá-los para introduzir uma aula de leitura. Além disso, percebemos que a leitura de quadrinhos, tanto quanto qualquer leitura que se tenha que fazer, requer prática. Reconhecer traços, figuras, formas dos balões, sinais gráficos, formato das letras etc. é algo que depende muito de cada leitor – cada um vai decifrar e interpretar cada imagem a partir de suas próprias experiências. Se o aluno nunca tiver tido contato com uma história em quadrinho – o que é possível em determinadas camadas sociais –, terá dificuldade em atribuir sentidos à sequência narrativa e sua compreensão será limitada. Trabalhar com histórias em quadrinhos nas aulas destinadas a jovens e adultos é, portanto, uma forma de ampliar seu letramento.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos et al. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer n.º 11, 7 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.

CIRNE, Moacy. *Para ler os quadrinhos*. Petrópolis: Vozes, 1972.

DELL'ISOLA, Regina L. Peret. A construção do sentido durante a leitura em Português – LE. In: Júdice, N. (Org.) *Português/língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto, 2000, p. 37- 44.

DELL'ISOLA, Regina L. Peret. *O sentido das palavras na interação leitor-texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005, p. 28-30.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. Atividades e estratégias de processamento textual. In: _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 26-34.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO *et al.* (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Enviado em 10 de fevereiro de 2011

Aprovado em 25 de fevereiro de 2011