



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS

BRUNA DE FARIAS BRAZ

**PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LEITURA
ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

MONTEIRO – PB

2013

BRUNA DE FARIAS BRAZ

**PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LEITURA
ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba em cumprimento dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof. Dr^a Edjane Gomes de Assis.

MONTEIRO – PB

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL – CAMPUS VI

B794p Braz, Bruna de Farias.

Práticas Discursivas de Leitura Através das Histórias em
Quadrinhos [Manuscrito] / por Bruna de Farias. – 2013.

54 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Licenciatura Plena em Letras com Hab. em Língua Portuguesa)
– Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências
Humanas e Exatas, 2013.

“Orientação: Profa. Dra. Edjane Gomes de Assis,
Departamento de Letras”.

1. Leitura. 2. Histórias em quadrinhos. 3. Discurso.

I. Título.

21.ed. CDD

372.4

ISUNA DE FARIAS BRAZ

**PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LEITURA
ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a
Curso de Letras da Universidade Estadual de
Paraná em cumprimento dos requisitos
necessários para a obtenção do grau de
Licenciatura Plena em Letras, com habilitação
em Língua Portuguesa.

Aprovado em 29 / 07 / 2013



Prof. Dr. Regina Maria de Azeite – UEPB
(orientadora)



Prof. Msc. Francisco Eduardo Nogueira da Silva – UEPB
(Examinador)

Dedico este trabalho ao meu irmão Cristiano Farias, cuja pessoa, amigo e companheiro, acreditou na possibilidade da realização desse curso e dos meus projetos. Muito obrigada, maninho!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me proporcionado saúde, paciência e dedicação a este curso, que é uma realização para mim, não me deixando desanimar e nem desistir quando sofri o acidente.

Agradeço, também, a meus pais Zeca Braz e Ivete Farias por terem acreditado em minha capacidade e pelo amor deles por mim. Aos meus irmãos André e Cristiano, que sempre me apoiaram nesse curso e a todos da minha família, que direta e indiretamente me ajudaram nesta luta, meu obrigada.

E sem falar dos muitos amigos que possuo e conquistei durante este período de estudos, apoio, carinho e amizade, meu muito obrigada a todos os amigos.

Um especial agradecimento aos professores desta banca, principalmente a professora Edjane de Assis, por sua paciência, atenção e dedicação por mim e meu trabalho.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as práticas discursivas de leitura de Histórias em Quadrinhos, um gênero presente na vida social de sujeitos, sobretudo daqueles que estão em processo de iniciação da leitura. Com base nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa e mantendo uma articulação com a Linguística Aplicada, promovemos um olhar para os discursos proferidos por indivíduos (informantes da pesquisa), ao relatarem como as histórias em quadrinhos contribuíram para sua prática de leitura, tornando-os capazes de compreender novos significados para suas vidas. Para tanto, buscamos responder algumas questões fundamentais: como a relação entre a linguagem verbal e não verbal, bem como outros componentes constituídos nestes textos, podem proporcionar sentidos, gestos de interpretações nos leitores? que marcas de subjetividade podemos encontrar nos discursos dos sujeitos da pesquisa? como os quadrinhos podem contribuir para o ensino de leitura na escola? Verificamos que as histórias em quadrinhos proporcionam, através de uma linguagem simbólica, práticas de leituras que levam os sujeitos a compreender e interpretar os vários sentidos de um texto. Sabendo que há ainda uma resistência em utilizar os quadrinhos em sala de aula, principalmente em escolas mais tradicionais de caráter mecanicista, comprovamos, por meio do que nos informaram os sujeitos envolvidos na pesquisa (quatro entrevistados), que a leitura desse gênero é um pontapé inicial para o desenvolvimento de outras leituras e amadurecimento crítico do leitor. Os dizeres dos nossos informantes deixam rastros de historicidades permeadas de elementos ideológicos. Cada forma de ler revela a formação do leitor e vai se desenvolvendo ao longo de sua vida – fase adulta. Com isso, comprovaremos o quão importante é a aplicação desse gênero para o processo de aquisição da leitura. Vimos, assim, o quanto é promissor perceber os muitos “dizeres” que estão presentes em qualquer texto por meio de qualquer leitura. Portanto, consideramos este trabalho como mais uma contribuição para os estudos linguísticos, sobretudo em auxiliar aqueles que estão envolvidos com a formação do leitor.

Palavras-chave: leitura; histórias em quadrinhos; discurso.

ABSTRACT

This study aims to analyze the discursive practices of reading Comics, a genus present in the social life of individuals, especially those who are in the process of initiation of reading. Based on the assumptions of the French line of discourse analysis and maintaining a liaison with the Applied Linguistics, promoted a look at the talks by individuals (informants the survey) who reported how the comics have contributed to his practice of reading, making them capable of understanding new meanings for their lives. Therefore, we seek to answer some fundamental questions such as the relationship between verbal and nonverbal as well as other components made in these texts can provide directions, gestures interpretations in readers? that marks subjectivity we find in the speeches of the subjects? how comics can contribute to the teaching of reading in school? We found that the comics provide, through a symbolic language, practice readings that lead the subjects to understand and interpret the various meanings of a text. Aware that there is still resistance to using comics in the classroom, especially in more traditional schools of mechanistic character, we proved, by means of which we informed the subjects involved in the study (four respondents), the reading of this kind is a kickoff for the development of further reading and ripening critical reader. The words of our informants leave traces of historicity permeated with ideological elements. Each way of reading reveals the formation of the reader and will develop throughout his life - adulthood. About this, we will check how important is the application of this kind to the process of reading acquisition. We have observed, therefore, how is promising to realize the many "words" that are present in any text through any reading. Therefore, we consider this work as a contribution to more linguistic studies, especially in helping those who are involved with the formation of the reader.

Keywords: reading, comic, discourse.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Revista <i>O Tico-tico</i> (1905)	31
Figura 2 – Revista <i>Pererê</i> (1960)	31
Figura 3 – Revista <i>Mônica e a sua turma</i> (1970)	31
Figura 4 – Revista <i>O Homem-Aranha</i>	32
Figura 5 – Revista <i>Iron Man</i>	32
Figura 6 – Revista <i>Conan</i>	32
Figura 7 – Quadrinhos da Turma da Mônica	35
Figura 8 – Quadrinho Turma da Mônica	37
Figura 9 – Questionário da pesquisa	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 TEXTO E DISCURSIVIDADE: A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	14
1.1 A leitura enquanto prática discursiva.....	14
1.2 Aspectos sociais e ideológicos no ato de ler.....	17
1.3 Algumas perspectivas “não-tradicionais”.....	20
2 BREVE PERCURSO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UMA LEITURA EMOLDURADA.....	27
2.1 Rompendo os limites da tradição.....	27
2.2 O surgimento das Histórias em quadrinhos.....	30
2.3 Uma leitura quadro a quadro: um discurso entrecortado.....	34
3 AS LEITURAS E SEUS DISCURSOS: O QUE NOS DIZEM ESTES RECORTES DE MEMÓRIA?	39
3.1 A historicidade do leitor dos quadrinhos.....	39
3.2 As formações identitárias nos dizeres dos informantes 1 e 4:.....	41
3.3 O mito do herói e a construção da imagem do leitor: dizeres do informante 2.....	45
3.4 A sedução das imagens no discurso do informante 3.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a humanidade foi elaborando diversos modos de comunicação que revelaram formas de expressão cultural. Dentre tantas formas de imprimir uma cultura por meio da linguagem, destacamos as imagens e toda uma linguagem pictórica. Desenhos rupestres de séculos atrás, ainda hoje são encontrados em diversos lugares do Brasil e do mundo e, assim, confirmados na história. Mesmo sem compreendermos os sentidos desses desenhos, já que nos encontramos em outro momento de leitores, podemos constatar que eles contam uma história e produzem efeitos de sentido em diversas épocas, pois compreendem expressões de um pensamento que traduzem as marcas identitárias de um povo.

Nos dias atuais, com a chamada cultura da “pós-modernidade”, vemos que há uma supervalorização da imagem, pois a utilizamos para representar qualquer discurso que desejamos transmitir. Hoje, há vários trabalhos que se dedicam em estudar a linguagem não verbal e os mecanismos que a constituem, visto que a imagem é um dispositivo de memória que revela uma infinidade de sentidos.

No âmbito pedagógico, sobretudo quando nos referimos ao ensino de leitura e produção de texto, temos um exemplo de um gênero em que há uma predominância de imagens: falamos do gênero “história em quadrinhos”. Observamos que as leituras feitas através de Histórias em Quadrinhos (HQs) permitem não só a decodificação de imagens, mas, também, o desenvolvimento de conhecimentos enriquecedores para seus leitores, levando-os a produzirem diversos “gestos de interpretação” que manifestam os aspectos sociais, históricos e ideológicos. É o que chamamos de leituras discursivas: quando os leitores passam a enxergar o que está além dos textos – uma leitura que considera os não ditos de um texto e suas condições de produção.

As histórias em quadrinhos surgiram no século XIX, nos jornais, que produziam um efeito humorístico em forma de tiras. Sua aceitação foi além do esperado e, como todo gênero que não desaparece e sim evolui, com as HQs aconteceu o mesmo. Surgem, desse modo, as primeiras revistas com o gênero, que continham sequências maiores de quadrinhos, que saíram das tiras para ocupar outros espaços da mídia impressa e atrair sujeitos-leitores de várias idades. Devido à grande influência na sociedade, sobretudo por conter dados da atualidade, as Histórias em Quadrinhos passam a funcionar como uma importante ferramenta para o aprendizado da leitura. Ainda, podemos encontrar discursos em artigos, entrevistas, documentários, entre outros, que afirmam que elas não são vistas como um gênero

eficaz para o ensino de leitura, já que não trata de elementos da linguagem – o que significa dizer que ainda estamos presos às velhas tradições e seus respectivos dogmas.

Entendendo que os textos são articulados por elementos sociais, históricos e ideológicos, conforme afirmamos, defendemos que as HQs podem oferecer ao leitor um desempenho considerável na leitura. Isso porque “a leitura passa, inicialmente, pela capacidade de reconhecer e decifrar símbolos e sinais, mas vai além, por meio do trabalho mental que é desencadeado, e se torna gradualmente reflexivo por meio de combinações que o sujeito realiza entre unidades de pensamento” (FOGAÇA 2002, p.143). O leitor consegue compreender e perceber as mensagens por meio das imagens e palavras constituídas nas HQs. Esta junção entre o desenho, cores e palavras são capazes de seduzir o leitor, sobretudo os indivíduos que estão iniciando o processo da leitura. E isso explica o porquê de tantas crianças gostarem tanto de ler gibis e outras publicações em que predominam as HQs.

Sendo assim, à luz dos pressupostos da Análise do Discurso francesa e estabelecendo uma articulação com a Linguística Aplicada, principalmente no que concerne às práticas de letramento, na esteira de alguns autores, como Antunes (2003), Geraldi (2006), Fogaça (2002), Koch (2011), Orlandi (2000), Pêcheux (1980), Fernandes (2008), dentre outros teóricos, observamos que as Histórias em Quadrinhos são um gênero capaz de incentivar a leitura e o desenvolvimento de diversas competências dos sujeitos, mesmo sem terem ainda iniciado sua vida escolar.

Conforme Antunes (2003, p.78), “a leitura tem, assim, a dinâmica de qualquer outro encontro: seu sentido é de agora e é de antes”. Aquele que lê carrega consigo uma história, um antes (pré-construído) que determina a construção dos sentidos. E isso deve ser levado em conta ao escolher a HQ como instrumento para a aprendizagem, com o objetivo de propiciar uma boa formação leitora do sujeito em detrimento das críticas que são feitas a partir de sua utilização em sala de aula. Segundo Orlandi (2000, p.86), “a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta [...]. Leituras que são possíveis, para um mesmo texto, em certas épocas não foram em outras; e leituras que não são possíveis hoje o serão no futuro”. Isto é, através das interpretações que se obtém do texto, o sujeito-leitor pode inferir sentidos diferenciados e, assim, construir novos discursos desse texto atual. Não haveria, pois, um sentido literal, mas é necessário sempre considerar que o sentido de um texto sempre pode ser outro. Entendemos, nestes dizeres da autora, que há um lugar do sujeito (leitor) e há um lugar do texto – o que é considerado como uma historicidade constituída na tríade autor/texto/leitor.

Conforme Orlandi (2005, p. 26), a interpretação não seria a verdadeira “chave” para se obter um sentido no texto, “há métodos, há construção de um dispositivo teórico”, porque, dependendo do contexto em que esses dispositivos são acionados, não haverá verdade oculta no texto, mas “gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender”. Sendo assim, para se obter a compreensão dos sentidos que os textos transmitem, isto é, os vários discursos que há nesse texto, a compreensão passa pela apreensão de “objetos simbólicos”, que dariam sentido àquilo que se lê, pois “a compreensão procura a explicitação dos processos de significação presente no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem” (ORLANDI, 2005, p.26). Portanto, serão estes sentidos (compreensão e interpretação) que o leitor apreenderá com o processo de leitura, ou seja, verá que há outros discursos, envoltos em um determinado texto e desses discursos o leitor pode perceber em qual contexto histórico ou social esse texto está inserido.

As atividades de leitura e de escrita, sobretudo na educação básica, predominantemente tradicional, estão configuradas em técnicas puramente mecanicistas¹: conduzir uma leitura na qual o sujeito possa apenas decodificar as palavras, sem fazer com que reflita e compreenda o que está lendo. Por outro lado, percebemos que há algumas propostas para melhorar esse ensino de leitura, conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, surgidos na década de 1990. Eles propõem um ensino de leitura mediante gêneros presentes no cotidiano dos alunos, especialmente no que diz respeito aos textos veiculados pelos meios de comunicação de massa, que funcionam como terrenos propícios para a aprendizagem do aluno.

Algumas constatações meramente tecnicistas puderam ser verificadas nas aulas de observação e intervenção desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado (Campus VI), quando a utilização do gênero HQ não passava de um exercício de metalinguagem, ou seja, o gênero é utilizado somente para explicar as regras gramaticais. Dessa forma, o que ainda presenciamos é algo complexo: o ensino de leitura, a partir dos gêneros textuais, ainda não é aplicado de modo eficaz. Não vemos uma efetiva formação nem o despertar da leitura em muitas escolas, tanto de Ensino Fundamental como de Ensino Médio.

Portanto, mesmo o gênero HQ não sendo visto, por alguns conservadores, como algo eficaz para o ensino de leitura, defendemos que esse gênero contribui, sim, para o desenvolvimento de uma leitura que faça o sujeito refletir sobre o que está lendo, pois

¹ Análise comprovada a partir das observações feitas no Estágio Supervisionado IV das aulas de Língua Portuguesa, conforme constam nos relatórios da disciplina.

propicia muitos significados e interpretações possíveis. O que diríamos então de uma pessoa que aprendeu a ler através de revistas em quadrinhos (gibis)? O que faz com que em uma criança desperte o gosto pela leitura, sem ela ainda não ter ido à escola, mas já que tenha o contato com as HQ?

O sujeito, em sua função de leitor, mediante as condições de produção, interage com as histórias em quadrinhos, pois compreende por meio da linguagem simbólica o despertar dos diversos sentidos, que são ativados no processo das leituras. Se a lógica é buscar o despertar da leitura para o mais próximo da realidade do aluno, acreditamos que as HQs cumprem com essa função ao unir a teoria (técnicas de leitura) ao lúdico (formas de entretenimento).

Mediante as discussões apresentadas, promovemos uma reflexão articulada às seguintes questões: de que forma o gênero Histórias em Quadrinhos pode auxiliar na formação de leitores proficientes? quais são os efeitos de sentido presentes na relação entre as imagens e textos, capazes de promover gestos de interpretação nos sujeitos?

Entendendo que ensinar através dos gêneros textuais é um caminho eficaz para o despertar de saberes múltiplos, nosso trabalho tem como princípios fundamentais analisar como as histórias em quadrinhos podem propiciar um bom aprendizado da leitura, e, ainda, como os discursos presentes nesses textos produzem efeitos de sentido nos sujeitos-leitores. Dessa forma, pretendemos contribuir para mais uma proposta de leitura, além do texto tradicional – dogmatizado e cristalizado ainda visto no ensino atual.

Em um sentido amplo, observamos que qualquer indivíduo tem a capacidade de adquirir a competência leitora sem nunca ter ido à escola. Defendemos que o sujeito que adquire essa competência leitora, por meio de decodificações de imagens, gravuras, pinturas e outros elementos que expressam linguagem, pode ser considerado sujeito de leitura codificadora e, com isso, tornar-se leitor proficiente, mesmo que não tenha adquirido a leitura pelo processo tradicional que as escolas oferecem. Por isso, percebemos tais aspectos no gênero História em Quadrinhos, o qual faz com que o sujeito-leitor (que é marcado historicamente) consiga dar sentido ao que está lendo e se identifique com os mecanismos linguísticos presentes nesse gênero.

É importante ressaltar que não iremos analisar histórias em quadrinhos especificamente, mas, através de duas HQs, retiradas de revistas voltadas para o público infantil, fizemos uma breve discussão sobre o processo de discursivização presente nestes textos. Com base nessas primeiras articulações, analisamos os efeitos de sentido constituídos nas falas de 04 (quatro) informantes (com idades entre 29 e 48 anos), selecionados para a

pesquisa. Estes revelaram como desenvolveram o prazer da leitura, quando postos em contato com as HQs. Nossos informantes foram selecionados de modo informal, pois em conversas sobre esta temática revelaram informações que contribuíram para este trabalho.

Assim, a pesquisa está dividida em dois momentos distintos, mas que se complementam: No primeiro momento foi feita uma análise de duas histórias em quadrinhos que utilizam apenas a linguagem não verbal (imagens). Pretendemos mostrar que há possibilidade de trabalhar tal gênero na sala de aula nos dissociando das velhas práticas dogmatizadas. O segundo momento é constituído de entrevistas realizadas com sujeitos que iniciaram a atividade de leitura através das HQs. Analisamos os efeitos de sentido materializados nos discursos destes sujeitos que “deixam” as marcas de uma história, uma memória mediante determinada condição de produção.

Nosso trabalho está dividido em três capítulos: No primeiro capítulo “**Texto e discursividade: a leitura e a formação do leitor**”, abordamos alguns pressupostos teóricos da AD que nos deram subsídios para mostrar os gestos de leitura dos sujeitos-leitores, ou seja, a cada leitura, o sujeito encontra um novo sentido no texto, e esse novo sentido fará com que o sujeito se posicione sócio-historicamente e assim se subjetive como leitor crítico. No segundo capítulo, “**Breve percurso das histórias em quadrinhos: uma leitura emoldurada**”, vimos, de um modo geral, como surgiram as histórias em quadrinhos, como esse gênero se desenvolveu no Brasil e no mundo e sua influência na atualidade. Discutimos também como sua utilização nas aulas de leitura e produção textual contribui para a quebra de preconceitos cristalizados no ensino tradicional. No terceiro capítulo, “**As leituras e seus discursos: o que nos dizem estes recortes de memória?**”, evidenciamos o que os sujeitos entrevistados que compõem nosso corpus nos informam mediante suas experiências de leitura. O processo de historicidade desses leitores nos mostrou a grande influência das HQs no desenvolvimento da competência leitora e seu processo de formação crítica.

A relevância deste trabalho está em promover um olhar plural sobre a utilização das histórias em quadrinhos no ensino de leitura. Entendemos, pois, que esse gênero apresenta indícios positivos para o aprendizado não apenas da leitura, mas de outras competências por ele apresentadas. Desse modo, consideramos este trabalho como mais uma contribuição para os estudos linguísticos, mais especificamente para o ensino de leitura e seu processo de compreensão de sentido. Ler e reler determinados textos faz com que cada leitura se descubra em um novo olhar e será um dos objetivos desta pesquisa, ao promover a leitura como uma forma de aprendizado contínuo.

1 TEXTO E DISCURSIVIDADE: A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

“O ato de ler expande o leque de experiências do ser enquanto criança ou adulto, percebendo novas formas de conceber o mundo e a si mesmo”. **Théo Santos**

1.1 A leitura enquanto prática discursiva

A leitura é um processo, e este processo formalmente é aplicado na escola por professores responsáveis pelo letramento das crianças em séries iniciais. A leitura propõe uma liberdade do pensamento mediante aquilo que se lê e é através dela que o sujeito pode conhecer o mundo com suas características, formas, estruturas e muitos outros aspectos. Porém, para se adquirir esse processo, o sujeito precisa desenvolver competências linguísticas acerca daquilo que se lê ou do conteúdo abordado.

Durante décadas, a leitura era algo considerado “perigoso” para os homens e passou por processos sociais e históricos. Para ter acesso à leitura, muitos tiveram que agir clandestinamente, isto é, a leitura, séculos atrás, era proibida e submetida a um intenso controle da igreja, que detinha os bens espirituais, econômicos e, sobretudo, culturais. Alguns especialistas/historiadores que analisam o caminho da leitura em diversas culturas, sobretudo no mundo ocidental (Chartier, Manguel, Eco, entre outros), afirmam que os monges e os mosteiros da Idade Média eram as pessoas e os espaços em que a leitura e o livro poderiam ser lidos, tocados, pois era considerado algo “sagrado”, só permitido ao clero (que se consideravam os mediadores de Deus na terra). Embora houvesse uma circulação da leitura em outros ambientes, o controle era da Igreja.

Com o passar do tempo, o comércio, as viagens marítimas, as descobertas de outros continentes, fizeram com que surgisse o interesse pela leitura. Surgem, então, as universidades, outro lugar no qual se poderia ler e obter conhecimento. A história mostra que foi no Iluminismo, e principalmente com a reforma protestante promovida por Martinho Lutero, a época marcante em que ocorreram as grandes revoluções culturais e intelectuais. Nessa época surgiu a litogravura, o códice (livro encadernado) e mais à frente a imprensa de Gutemberg. Assim, com esse suporte (o livro), torna-se mais fácil o manuseio das informações/conhecimento. Surge também a leitura silenciosa, “a leitura, até santo Ambrósio, era feita em voz alta. Foi ele o primeiro a começar a ler sem pronunciar as palavras, o que mergulhara santo Agostinho em abismos de perplexidade”. E a prática da leitura seguiu, e

continua seguindo, um caminho com múltiplos processos de aceitação, aprovação e liberdade, mesmo não sendo tão democrático em alguns momentos da história.

Havia, ainda, uma divisão na leitura, algo permitido apenas para o homem, que detinha também o ato de escrever. A mulher, em determinada época, não tinha total acesso à leitura, mas as revoluções que estavam ocorrendo na Europa, nos séculos XVII e XVIII, fizeram com que esse hábito se tornasse permitido às mulheres. Porém, tal costume ainda estava restrito aos nobres, aos clérigos e aos burgueses, os povos humildes não tinham acesso nem à escola e nem às universidades, conseqüentemente, nem à leitura. Contudo, foi na revolução do Iluminismo que surgiu uma sociedade letrada, a qual intensifica o uso dos livros, ocorrendo assim uma ruptura política que facilitou o início do processo de democratização da leitura.

Foram as lutas de alguns intelectuais, escritores e cientistas que propuseram que toda sociedade tivesse direito a ler e a escrever. Isso ocorreu no final do século XIX e início do século XX, com o surgimento de alguns pensadores e filósofos que apresentaram propostas de melhorias para a sociedade, tanto histórica como ideologicamente. E foi a partir da metade do século XX, com o surgimento da Linguística, que apareceram trabalhos que consideraram os sentidos, os silêncios, os implícitos constitutivos nos textos.

Nesse aspecto, surge a Análise do Discurso de linha francesa para explicar alguns processos construídos na língua e seus efeitos de sentido. Na década de 1960, com a virada pragmática dos estudos linguísticos, mais precisamente com a linguística textual, pensou-se no texto e em sua produção de sentido, mas coube à Análise do Discurso estudar esse sentido atrelado aos procedimentos ideológicos do sujeito (o leitor). Essa era então a preocupação de Michel Pêcheux, em 1969, na França. Logo no início de sua pesquisa, os ideais do Partido Comunista Francês (PCF) alimentaram esse espírito investigativo de Pêcheux e o Círculo de intelectuais (provenientes de outras áreas do conhecimento), que tornaram possível o questionamento, a dúvida das “verdades” contidas nos textos.

Conforme Orlandi (2000, p.10), “sujeito e sentido são elementos de um mesmo processo, o da significação”, isso quer dizer que cada sujeito-leitor deve perceber o sentido que determinado texto oferece, porque será por meio dessa significação que poderá obter a compreensão do discurso proposto pelo autor do texto. É o que caracterizará um processo de discursivização da leitura. Não basta apenas saber ler, mas compreender e interpretar os efeitos de sentido que estão materializados nos textos, quer de forma explícita ou não.

A prática discursiva da leitura nos diz que em cada leitura haverá uma “nova” interpretação, conforme o lugar e a posição social do sujeito. Segundo Orlandi (2000, p.11),

“quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando”, pois toda leitura oferece ao leitor a polissemia de sentidos sempre presente nos textos.

Antunes (2003), em outra perspectiva, sugere que é pela leitura que o sujeito pode compreender as competências discursivas, um aspecto importante no aprendizado de língua materna. Segundo ela:

É pela leitura que se apreende o vocabulário específico de certos gêneros de texto ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda, que apreendemos os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita, que apreendemos as formas de organização sequencial (como começam, continuam e acabam certos textos) e de apresentação (que forma assumem) dos diversos gêneros de textos escritos. A exposição, pela leitura, é claro, a bons textos escritos é fundamental para ampliação de nossa competência discursiva em língua escrita. (ANTUNES, 2003, pp. 75-76)

Desse modo, é necessário o ensino de leitura para que o sujeito adquira outras competências, como sugeriu Antunes. Essas competências são apreendidas conforme os contatos que esse sujeito tenha com os muitos gêneros presente em nossa sociedade. Contudo, isso só se manifesta por meio dos sentidos que são ativados pelo leitor. Segundo Koch (2011):

A leitura é, pois, uma **atividade altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2011, p. 11, *grifos da autora*)

Mais adiante, ao abordar sobre a competência que a leitura dos gêneros textuais oferece, Koch (2011, p.103) pontua que temos uma competência chamada “metagenérica”, que “orienta a produção de nossas práticas comunicativas, por outro lado, é essa mesma competência que orienta a nossa compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidos”. Portanto, percebemos que são alguns fatores que levam o sujeito a apreender o que um determinado texto diz. No processo de leitura, deve-se levar em conta a heterogeneidade do texto, as muitas posições que o sujeito ocupa em uma sociedade, e as formas de discursos que perpassam o texto.

Sendo assim, o texto propõe ao leitor não só o desenvolvimento de várias competências, mas apresenta os vários discursos que podem estar explícitos ou não. Ele oferece, ainda, as possibilidades do leitor se posicionar em um determinado contexto sócio-histórico. Através da leitura o sujeito adquire saberes antes não conhecidos e passa a conhecer o mundo, para se posicionar diante dele, pois a leitura liberta o sujeito.

O sujeito que adquire essa competência leitora por meio da relação verbo-visual pode ser considerado sujeito de leitura codificadora e, com isso, pode tornar-se leitor proficiente, mesmo que não tenha adquirido a leitura pelo processo tradicional que as escolas

oferecem. Percebemos tais aspectos no gênero História em Quadrinhos, os quais fazem com que o leitor consiga dar sentido ao que está lendo e se localize com os mecanismos linguísticos presentes neste gênero.

Seguindo as concepções de leituras aqui apontadas, vemos o quão importante é a proposta de Geraldi (2006) sobre a prática de leitura, conceituando-a da seguinte forma:

Leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significação. (GERALDI, 2006, p. 91)

Observamos, então, mesmo em perspectivas teóricas diferentes, que ele dialoga com proposta de Orlandi, na qual toda leitura traz sentido e significados e, assim, proporciona que o leitor dialogue com o autor quando lê seu texto. O leitor procura as instâncias discursivas a que esse autor pertence, e isso é possibilitado mediante os diversos sentidos e significados que são encontrados no texto. Geraldi afirma que a leitura oferece ao leitor uma maturidade na qual se podem alterar significados e sentidos mediante cada leitura e releitura de um mesmo texto, pois só assim aprofundará a compreensão desse texto. Ou seja, através dos gestos de leituras encontrados em determinado texto, o sujeito apreende conhecimento por meio do que está implícito nesse texto ou em qualquer leitura.

1.2 Aspectos sociais e ideológicos no ato de ler

Como sabemos, o ato de ler quase sempre é apresentado ao sujeito quando este entra em contato com a escola, mas, por outro lado, a educação da família vem antes mesmo de ele entrar na instituição. A própria história confirma isso: todo indivíduo adquire leitura, seja ela verbal ou verbo-visual, mediante seu conhecimento de mundo adquirido no decorrer da vida. E a criança é um exemplo disso. Antes de entrar na escola, ela já traz consigo uma leitura, a qual faz com que não sinta dificuldade quando entra em contato com a leitura formal presente nos textos. Diríamos então que é o seio familiar o primeiro lugar social de aquisição da leitura.

Porém, sabemos que há equívocos da escola quanto ao processo de leitura. Segundo Orlandi (2000, p.39), “a escola se coloca o aluno não tivesse já instalado um processo de aprendizagem e ao propor, dentro de suas perspectivas e funções, um método de ensino, coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez”. Isto é, a escola por vezes esquece que os alunos já trazem consigo uma bagagem de conhecimento prévio e não valoriza

a linguagem adquirida com esse conhecimento, “dessa forma esse conhecimento é, ao mesmo tempo suposto e recusado, ou seja, desvalorizado”.

A escola tem um papel importante na vida de cada sujeito, mas ela não deve colocar a leitura como só mais um objeto de aprendizagem e, sim, fazer com que os alunos, ao lerem, adquiram compreensão, interpretação, sentidos em suas leituras, para que construam suas próprias ideologias. As propostas de leituras devem libertar a imaginação desse aluno para, acima de tudo, que esse aluno não veja a leitura como uma obrigação e, sim, com prazer e satisfação. Orlandi (2000), a respeito do ensino da linguagem na escola, diz que:

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som com a imagem, assim a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno. (ORLANDI, 2000, p.40).

Observamos, portanto, que é no universo social do aluno que esse sujeito consegue construir suas leituras. A diversidade de gêneros e as instâncias regularizadoras contribuem para a promoção de ideologias, tornando-o ser crítico e criativo – características de um bom leitor.

Há nas instâncias sociais uma diversidade de gêneros textuais em que os sujeitos estão em contato cotidianamente, e é sempre por meio da leitura que esses sujeitos compreendem o mundo à sua volta, afinal, “o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2000, p.58). É por meio desse processo que ocorrem as formações discursivas, pois “o discurso é uma instância em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, é um dos aspectos materiais da “existência material” das ideologias” (BRANDÃO, 2002, p.37).

É necessário compreendermos a ideologia problematizada pela AD, enquanto uma forma de criação, conforme Brandão (2002):

Nesse sentido, não há *um* discurso ideológico, mas *todos* os discursos o são. Essa postura deixa de lado uma concepção de ideologia como “falsa consciência” ou dissimulação, mascaramento, voltando-se para outra diferenciação ao entender ideologia como algo inerente ao signo em geral. Dessa forma, pelo caráter arbitrário do signo, se por um lado a linguagem leva à criação, à produtividade de sentido, por outro representa um risco na medida em que permite manipular a construção da referência. Essa liberdade entre signo e sentido permite produzir, por exemplo, sentidos novos, atenuar outros e eliminar os indesejáveis. (BRANDÃO, 2002, p. 27, *grifo da autora*)

Portanto, será através dos novos sentidos que os aspectos ideológicos apresentarão ao mundo, seja de fornecimento imaginário, autônomo, fictício, uma realidade organizada que

é o nosso social, isto é, um aspecto que está inserido inconscientemente nos indivíduos sociais. Contudo, a “manipulação” de algumas ideologias estará presente nos discursos já estabelecidos pelos valores sociais e dogmatizados, como na religião, política, entre outros, como forma de dominação. Porém, ao analisarmos bem os “vários sentidos” que o texto propõe podem ocorrer mudanças ao posicionamento do sujeito em sua função de leitor.

Quando se trabalha o processo de leitura, deve-se levar em conta a heterogeneidade do texto, as diversas posições que o sujeito ocupa ao escrever obedecem a várias formas de discursos que ocorrem no texto, enquanto dispersão de discursos. Como sabemos, não há uma leitura homogênea, mas de múltiplas possibilidades de sentidos decorrentes da inscrição dos sujeitos-leitores, no caso, os alunos em formações discursivas e redes de memória, as quais permitem que pensem, sejam críticos, que entendam a historicidade como parte do sentido que modifica a leitura.

Segundo Orlandi (2005, p.95), “o sentido é história e o sujeito se faz (se significa) na historicidade em que está inscrito”, portanto, o sujeito, pela interpelação de sua ideologia-histórica já formada, identifica-se a sentidos, que sempre podem ser outros. Orlandi (2000) ainda afirma que, para que uma palavra tenha sentido, é preciso que ela tenha sentido anterior, pois é o sujeito que “entra” no sentido e não o sentido que “entra” nele. Em resumo, os sujeitos inscrevem-se em formações discursivas existentes. Nessa mesma direção, Pêcheux (1997) diz que

Os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes por formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Essa interpelação supõe um desdobramento, que constitui o sujeito do discurso, de forma que um é o locutor, ou aquele a que se habituou chamar o “sujeito de enunciação”, na medida em que lhe é “atribuído o encargo pelos conteúdos colocados” – portanto, o sujeito que toma posição, com total conhecimento de causa, total responsabilidade, etc.- e o outro termo representa “o chamado sujeito universal, sujeito da ciência ou do que se pretende como tal”. (PÊCHEUX, 1997, p.214)

Observamos que serão as formações discursivas de cada sujeito que farão com que suas ideologias se cristalizem no meio social, sendo esse o responsável pelo ato da enunciação. Cada sujeito se constituirá através de uma interpelação ideológica para se determinar historicamente, isto é, atribuirá autonomia com as relações exteriores vividas em sociedade. E a leitura fará com que esse processo se concretize como sujeito-leitor, pois os sentidos que esse leitor atribuir em um texto de uma determinada época serão revestidos de “novos sentidos” em uma leitura atual. Cada sujeito-leitor se diferenciará conforme o espaço e o tempo em que essa leitura será feita, proporcionando uma função social nesse sujeito.

Observamos que a grande maioria de nossos alunos não é incentivada a ter contato com a leitura e dela obter um alto proveito; eles não são estimulados à pesquisa, ao

acesso às bibliotecas, à produção e à criação de textos. A leitura é restrita às tarefas escolares e a uma obrigação dessa instituição: “a leitura pode até se tornar insuportável; um verdadeiro exercício de angústia” (Martins, 2007, p. 51). O que deveria ser um prazer torna-se uma atividade cansativa e sem muita produção, marcada por um ensino autoritário e inflexível praticado nas escolas nos dias atuais.

Freire (2002) confirma bem o que as escolas tradicionais, ainda, oferecem aos seus alunos:

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. (FREIRE, 2002, p.17).

Observamos que usar a leitura como um instrumento de libertação ou um instrumento de “tortura intelectual”, dentro de nossas escolas, não confirma liberdade ao aluno, porém, caberá aos professores escolher qual caminho seguir. Essa escolha estará diretamente ligada à procura de objetivos positivos para um plano pedagógico de cada escola.

Contudo, vemos que, no Brasil, resultados como esses talvez sejam frutos da realidade diária dos nossos alunos, que passam uma parte do dia nas escolas e o tempo restante diante de aparelhos como computador, televisão, videogames, ou, ainda, na rua. São poucos os alunos que gostam de ler diariamente qualquer texto, mesmo os não relacionados às atividades escolares.

Portanto, como formar sujeitos capazes de tomarem decisões acerca daquilo que é adquirido nas instituições de ensino, sem que seja de forma “obrigatória”? As propostas são muitas, porém, será dos próprios alunos que se poderá tirar algum aprendizado de qualidade. Referimos aqui, principalmente, ao tratarmos de nossa prática discursiva, seja na escola ou em qualquer ambiente social, pois é através dela que cada sujeito pode se tornar aquilo que deseja por meio de suas escolhas, já que o discurso materializa a ideologia. Confirmamos que é por meio da linguagem que o sujeito pode se inserir sócio-histórico-ideologicamente, nas diversas instâncias como a familiar, a escolar e social com um todo.

1.3 Algumas perspectivas “não-tradicionais”

Será que a escola está formando novos leitores? Para respondermos a essa pergunta temos que observar que alguns dos livros didáticos oferecidos para essa prática já

trazem consigo as respostas prontas e não permitem que o aluno reflita para respondê-las. As temáticas estão tão sistematizadas de tal forma que o assunto, por mais complexo que seja, é reduzido, e acaba se retirando do aluno pesquisas aprofundadas e até mesmo uma reflexão, já que está tudo “prontinho”. Alguns professores, ainda, por não possuírem recursos ou até mesmo por insegurança e/ou despreparo, preferem ficar no “tradicional”, ou seja, aplicam os conteúdos do livro didático. Dessa forma, contribuem para um processo da cultura do silêncio, ou seja, silenciam outras leituras e acabam promovendo o que acabamos de afirmar: um descaso com o processo de leitura.

Embora com o avanço das novas linguagens e ampla divulgação de projetos do Governo acerca da leitura, sabemos que há ainda certo desinteresse, uma problemática que está relacionada, de certo modo, a um incentivo ainda mais direto e incisivo, mas que não deve partir apenas das instâncias públicas. Com o avanço da Internet, temos bons recursos para que a leitura aconteça, mas é a forma como é utilizada que ainda deixa a desejar. Existe ainda uma falta de acesso a livros e à internet, porque algumas pessoas não têm condições para adquirir tais recursos e o Governo ainda não os oferece em algumas instituições escolares ou acesso a computadores e a bibliotecas equipadas.

Para um bom desenvolvimento do processo de leitura, vemos que tudo dependerá de outro fator importante e essencial: o método de ensino/aprendizagem aplicado pelo professor(a), visando à formação do sujeito leitor. Aceitar a linguagem e o conhecimento prévio desse leitor será um ponto chave para se trabalhar a leitura e a escrita na escola. Com isso, veremos que não haverá limite para o aprendizado, cada sujeito é quem vai impor o seu. A valorização do conhecimento prévio é importante nessa relação de aprendizado, o não aproveitamento, ou, ainda, o reconhecimento desse conhecimento poderá anular algumas barreiras que há na relação entre professor-aluno.

Orlandi (2000, p. 38), sobre este aspecto, diz que “a escola evita, escrupulosamente, incluir em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal e, no âmbito dessas, dá mais valor a escrita que à oralidade”, com isso reafirma que se precisa ter um melhoramento naquilo que se deve ser aplicado em sala com relação à linguagem.

O sujeito-leitor se constitui por meio da linguagem e não há dúvidas de que a escola é, também, responsável por essa constituição. A escrita é um dos principais processos para a obtenção do conhecimento, ensinar a ler e a escrever de modo a atender os usos sociais que o mundo letrado oferece e promover a inserção social. Portanto, a escola promove o

letramento, e conseqüentemente, a inclusão social, e permite que o sujeito possa agir de modo eficiente em suas práticas sociais.

Do ponto de vista restrito/formal, para se tornar um leitor o sujeito passa pelo processo de letramento oferecido pela escola; lá ele aprende a ler e escrever, porém, existe ainda um desafio nesse meio: o de ensinar a adquirir esses processos, sem ser de forma mecanizada e tradicional. Porque decodificar não confirma que o sujeito seja bom leitor; para que aconteça a eficácia da leitura, o leitor tem que compreender o que lê, perceber os sentidos presentes e “não” presentes em cada texto. Ao adquirir a leitura o sujeito deve saber usá-la em sociedade, pois é lá que o letramento aprendido na escola servirá para esse sujeito. Portanto, a escola deve ensinar a leitura de forma que faça o sujeito perceber os sentidos presentes naquilo que lê e que essa leitura possa proporcionar sentidos para o seu dia a dia ou convívio social, pois o importante é atribuir sentidos, ensinar a analisar e a discordar do texto para, assim, sair do tradicional que algumas práticas de leitura oferecem.

É necessário propor leituras que façam o sujeito refletir, questionar, julgar as coisas que ocorrem no mundo e, principalmente, em sua sociedade e um bom ensino de leitura pode refletir isso. Segundo Freire (2002), a escola é o lugar de aquisição da língua como um todo e é nela que se deve obter um letramento de qualidade e formação social. Conforme Freire (2002):

Na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria de qualidade de vida e pela transformação social. (FREIRE, 2002 in KLEIMAN, op. cit, p. 48).

Como podemos observar, é através de um letramento sério que haverá aquisição de um aprendizado de leitura e escrita que leve o sujeito a obter conhecimento crítico e se posicionar como cidadão. Com isso, vemos que a escola tem o dever de proporcionar um ensino de leitura e escrita de qualidade que marque o aluno em suas leituras para um sujeito-leitor e crítico. Se isto não ocorre, a escola contribui para a construção de uma cultura do silenciamento.

Mediante isso, observamos que são nas práticas de leituras que o sujeito-leitor pode adquirir essa “liberdade” que a leitura proporciona. Geraldi (2006) afirma que há quatro modos para que o aluno faça a leitura dos textos em sala: leitura de informação, leitura estudando o texto, leitura como pretexto e fruição do texto. A cada etapa há uma forma de como o texto é aplicado em sala, apresentando propostas, como leituras de textos, produção de textos e análise linguística. Conforme Geraldi (2006):

A leitura, por sua vez, é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas agente que busca significações. E nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é de mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. (GERALDI, 2006, p. 107)

Percebemos, como já foi citado anteriormente, que é na multiplicidade da leitura que o sentido dos discursos dos textos sobrepõe a expectativa do sujeito-leitor sobre aquilo que está lendo, ou seja, “cada leitura, mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por ela produzidos” (GERALDI, 2006, p. 108). Na escola, em casa, na biblioteca, em qualquer lugar os textos darão ao leitor a possibilidade de produzir sentidos e estes por sua vez, são constituídos nos discursos.

Concordamos com Orlandi (2000, p.103) quando observa que um efeito-leitor propõe o sujeito num lugar social. Ela diz que “o modo de construção desse efeito e a forma como atuam esses *princípios* de coerência, consistência, não-contradição, progressão e unidade na leitura” são as formas que este leitor irá se situar na leitura de um texto.

Há três funções enunciativo-discursivas para o sujeito: o *locutor*, o *enunciador* e o *autor*, que para AD se traduzem em: *alocutário*, *destinatário* e *leitor*, com funções de compreensão para leitura. Conforme Orlandi (2000, p. 104), “o leitor é aquele que se assume com tal prática da leitura, numa ordem social dada, em lugar específico”, mas para que isso ocorra o autor do texto (como um produtor do *eu* no leitor) determinará o meio social desse leitor, e isso acontecerá por causa do efeito-leitor, o qual determina a relação do sujeito com o meio social em que vive.

Atribuir sentidos sobre aquilo que ainda não faz parte do contexto histórico social do aluno pode limitar e castrar possíveis criações de textos e leituras; seria como escolher uma temática a qual o aluno não domina. Contudo, isso também não impossibilita de conhecer outras culturas que não façam parte do universo do aluno. Uma boa oportunidade é aquela que o(a) professor(a) escolhe temas que sejam de fundamental importância para o aprendiz, preparando e possibilitando um lugar para os desafios de interpretação e compreensão e, assim, fazendo com que a leitura se torne uma tarefa prazerosa. Ressaltamos que as estratégias de leitura, a interação com a leitura e os diversos tipos de discursos podem contribuir para um sujeito-leitor proficiente.

Com relação ao que é aplicado nas escolas, Possenti (2001) afirma que:

A escola deveria dar textos para serem lidos para poder ver quais efeitos são causados com a leitura desses textos, o porquê de um leitor ler assim ou assado. Depois deveria pedir para que se escrevesse a respeito disso. (POSSENTI, 2001, p. 6)

Isto é, através das leituras de textos literários, romances, contos, poesias, o aluno aprende os sentidos que realmente sirvam à gramática e a uma boa leitura. Segundo Possenti (2001, p.6), “a nomenclatura restritamente pautada na gramática não é necessária para o aluno que está aprendendo a ler e a escrever. Não é preciso ensinar a ele o que é um anafórico, ou um precedente, ou pressuposto, ou pronome etc., Não está nas regras gramaticais a forma certa de aprender a ler e a escrever, e sim em boas e frequentes leituras”.

Se um texto é apresentado ao aluno sem uma proposta que o faça refletir criticamente para obter compreensão, esse aluno irá crer que está diante de um modelo cristalizado. Portanto, quando se apresenta outra proposta de reflexão, esse aprendiz observará que os textos são produzidos para serem questionados e em relação, principalmente, aos discursos que neles estão presentes. E assim observará, por exemplo, que muitos autores, de uma forma implícita, fogem às regras gramaticais propositadamente para produzir novos sentidos. O sujeito-leitor só terá essa percepção se estiver preparado para refletir e interpretar aquilo que ler ou, ao contrário, alguns traços estilísticos podem passar despercebidos. É essa forma de amadurecimento que o sujeito-leitor adquire lendo, comparando, analisando os mais diversos gêneros textuais. E é nesse momento que nossos professores devem sair dos limites do livro didático e partir para a diversificação que existe na diversidade de textos disponíveis socialmente.

A leitura pode ter fluência e ser eficaz quando são estimulados seus sentidos, pois, como sabemos, os textos significam, primeiramente. Compreender a ler é uma prática social cujo acontecimento ocorre em diferentes espaços com aspectos e características muito específicas: o tipo de tema, as finalidades da leitura, os artifícios mais comuns, decorrentes dessas finalidades, os diversos gêneros que esses textos podem proporcionar. Lajolo (2008), ao se referir sobre o processo que a leitura faz com o sujeito em sociedade, diz que:

Em algumas sociedades, leitura e escrita eram privilégio de sacerdotes ou de governantes. Nas sociedades ocidentais — entre elas a nossa — embora tivessem nascido e se fortalecido na esteira da administração governamental e da catequese cristã, escrita e leitura muito cedo ganharam usos cotidianos. Assim, além de repartições de governo, altares e púlpitos de igrejas, ambientes domésticos como salas de costura e varandas de fazendas, ao lado de pátios de hospedarias, pousos de tropeiro e feiras livres transformaram-se em cenários de leitura. Nesses espaços ora públicos ora privados, mas sempre coletivos, se liam e se ouviam ler textos muito diferentes daqueles que interessavam diretamente ao governo e à Igreja. Nesses espaços lia-se ficção (novelas, crônicas e romances) e ouvia-se poesia. (LAJOLO, 2008, p.56)

A escola precisa apresentar processos de leituras que levem os alunos a se identificarem com uma leitura universal, deixando de lado o preenchimento de lacunas em provas ou atividades como resumos e resenhas como mais uma forma de leitura. Quando um

professor conduz e introduz o aluno no universo da leitura, não está somente formando leitores, mas cidadãos, pessoas politizadas, seres atuantes em conformidade com os direitos e deveres de uma sociedade letrada. A leitura não pode ser vista como um privilégio, mas uma obrigação, um dever/direito de todos indistintamente.

Quando a escola age desta forma, em não mostrar outros métodos de leitura, conforme bem aponta Possenti, está contribuindo para a proliferação de uma *cultura do silêncio*. Então, silenciar, na perspectiva da Análise do Discurso, não significa a ausência de discurso, mas um procedimento de recusa do conhecimento. Apenas reproduzir o que o livro diz e não questionar seus sentidos é formar um aluno passivo, inerte. Tudo isso é o que chamamos de silêncios. Um silêncio que produz uma infinidade de sons.

Como podemos observar, são vários os espaços em que a leitura é construída e, também, são esses espaços sociais que determinarão que tipo de sujeito-leitor pode surgir, e deles adquirir os discursos, os sentidos que o farão agir sócio-historicamente. Ou seja, em uma missa da igreja católica costumam circular os textos religiosos, os quais são retirados da Bíblia, para a orientação de um ritual. Nessas ocasiões, a leitura é feita para retirar do texto algum ensinamento – já que esses textos foram selecionados para serem lidos com tal finalidade. E, nessa situação, é costume propiciar leituras em voz alta, individualmente ou coletivamente. A leitura que ocorre nesse espaço, ao se tratar da Bíblia, se baseia em pequenos trechos, para que assim não se torne uma leitura exaustiva.

Quando se trata das missas, os folhetos orientadores são uma leitura quase instrucional, visto que orienta as pessoas sobre como devem se movimentar nos momentos do ritual. Os textos que circulam nesse lugar social – missa – estão articulados pelo discurso religioso. A leitura e a forma de se ler são determinadas pelas condições de produção. Em algumas religiões, os fiéis vestem até roupas específicas para ler a Bíblia e em outras somente pessoas autorizadas têm o privilégio de tocar no Livro Sagrado. E isso deve ser evidenciado também na escola. A leitura não é somente isso que se apresenta nas aulas tradicionais. É algo bem mais complexo, e não menos prazeroso.

Portanto, cada sujeito atribui sentido ao texto conforme os espaços sociais a que pertencem, sejam eles diferentes e/ou semelhantes. Ao ler, o sujeito se encontra em um determinado lugar e em uma posição social. O mesmo ocorre com o autor do texto. Cada um, conforme sua leitura e seu texto, fará com que aconteça um movimento de lugar, leitura, interpretação, conforme os espaços em que estarão ocorrendo os acontecimentos de leitura.

A leitura que o sujeito-aluno fizer na sua escola propiciará dizeres (interpretações) diferentes se ler o mesmo texto fora da sua instituição. Cada momento de leitura compreende

cada forma de ler, conforme os lugares, a própria historicidade do leitor/autor e texto. É isso que faz com que as leituras sejam polissêmicas, dispersas, descontínuas.

Mediante o que já foi esclarecido, em nosso próximo capítulo trataremos em breves palavras como surgiram as HQs e suas contribuições para o processo de leitura, tanto no ensino em casa como o formal, na escola.

2 BREVE PERCURSO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UMA LEITURA EMOLDURADA

“As imagens estabelecem uma mediação entre o mundo do espectador e do produtor, tendo como referente a realidade”.

Sandra Pesavento

2.1 Rompendo os limites da tradição

Vimos no capítulo anterior, ao tratar da leitura na escola, que muitas pesquisas revelam certo desinteresse dos professores ao ensinar tal processo. Essas pesquisas mostram que a leitura proporcionada nas escolas é geralmente feita a partir de textos curtos, leituras rápidas e um ensino mediado pelo livro didático. Por outro lado, sabemos que existem livros didáticos de qualidade que tentam proporcionar leituras críticas aos alunos e os quais utilizam, de forma ampla, os gêneros textuais presentes na sociedade. Porém, o processo de leitura deve ser apresentado de forma que faça com que o aluno torne-se capaz de se identificar na história, na sociedade.

É a escola um dos lugares que proporciona um aproveitamento dos discursos sobre leitura e práticas leitoras, para que assim o aluno possa se localizar socialmente, tendo acesso às muitas leituras disponíveis. Ou seja, a escola é uma instituição que contribuirá para o aprendizado desse processo de leitura, de escrita e outras atividades. Portanto, para que isso ocorra, deve-se observar que o professor é mediador de uma história, já que ele está também inserido neste contexto de conhecimento. Assim, ele dará suporte, possibilidade de o aluno transitar pelos lugares como leitores, com capacidade de se posicionar criticamente através dessas leituras.

As crianças têm em casa os primeiros contatos de leitura, realizada com diversos suportes, como os gibis, os livros ilustrados e toda uma literatura infanto-juvenil. Porém, por que muitas crianças, quando chegam à escola, perdem o interesse pela leitura? Será que a escola não incentiva esse prazer? E qual será o grande motivo de muitos alunos não gostarem de Português? E por que alguns afirmam não terem lido o que gostariam de ler? Observamos, então, uma resistência presente nas escolas ao trabalharem a leitura das HQs e a metalinguagem presente em alguns processos do ensino de Língua Portuguesa. A utilização de alguns gêneros causa certo “medo” em alguns profissionais da educação ao aplicarem tais inovações, conforme propõem algumas teorias ao incentivar a utilização dos gêneros textuais mais presentes em sociedade.

Sendo assim, não é fácil considerar outros gêneros no processo de aquisição da leitura. As histórias em quadrinhos são importantes para incentivar a leitura, mas nem todos têm essa informação ou conhecimento para atuar numa prática de leitura além dos limites do texto. Sabemos que, para isso acontecer, o professor além de ensinar a leitura aos alunos, deve ter a capacidade de demonstrar que é leitor proficiente, ou seja, deve servir de espelho para o aluno, conforme propõe Ferreira e Dias (2002, p. 44):

O professor, nesta perspectiva, apresenta-se como aquele que confere um modelo de leitura para o aluno-leitor, servindo-lhe de espelho especialmente quando os pais deste aluno não desenvolveram uma atitude positiva frente à leitura nem encorajam este tipo de atitude em seus filhos.

É na escola que o aluno se interessará pela leitura que o professor proporcionar em suas aulas, através de seus métodos pedagógicos, promovendo leituras e desenvolvendo expectativas para os alunos. Entretanto, sabemos que as práticas de leitura ainda são vistas de modo dogmatizado, impossibilitando resultados positivos, pois as escolas e instituições de ensino não costumam promover leituras que não sejam oferecidas pelos livros didáticos, sabemos que nos dias atuais temos um complexo de gêneros que oferecem subsídios para tal prática de ensino.

Utilizar os diversos gêneros textuais existentes no cotidiano dos alunos facilitaria o interesse deles pela leitura, pois junto ao conhecimento de mundo destes alunos, as compreensões, interpretações, críticas irão surgir e, conseqüentemente, o interesse pela leitura. Segundo Roberto Elísio Santos (2001), “o desinteresse pela leitura por partes das novas gerações tem sido explicado, de forma generalizada e até mesmo preconceituosa, como conseqüências dos meios visuais e audiovisuais”. Porém, os gêneros textuais oferecem muitos recursos e suportes para que ocorra a leitura desejada por muitos docentes, porque, nos dias atuais, sabemos que todo sujeito tem acesso fácil e rápido à leitura, sobretudo com a interferência da Internet com seus *blogs* e redes sociais, que estão fazendo com que a sociedade escreva e leia “tudo” que circula neste suporte.

Entretanto, observamos que a leitura passa por dificuldades não só na escola. Ela é algo mais amplo, que engloba toda uma sociedade, pois a família junto com a educação escolar e a sociedade é que serão responsáveis para que ocorra um incentivo à leitura. A escola está à disposição, porém, deve-se ter um cooperativismo para que todos ganhem. As escolas devem promover as inovações que estão surgindo, em especial no ensino de Língua Portuguesa, para que, assim, possibilitem o melhoramento e a quebra de dogmas, ainda presente, nas escolas com ensino tradicional. A inovação é algo essencial, nos dias atuais, para que o aluno tenha um bom desempenho escolar e, conseqüentemente, social.

Para que se obtenha uma relação professor-aluno produtiva, acreditamos que alguns educadores devem respeitar o que cada aluno traz de conhecimento prévio, ou seja, aquilo que ele traz de sua realidade sócio-histórica. Observamos que é dentro de uma sala de aula que encontramos as mais variadas formas de linguagem e conhecimento de mundo, portanto, não podemos considerar que o aluno não tenha nenhum conhecimento de leitura. Ele traz conhecimentos e informações que poderão ser utilizadas de forma produtiva nas aulas de leitura como, por exemplo, descrever o seu dia a dia, como é sua família, quais são seus gostos etc., leituras que ele faz a partir do mundo no qual está inserido, do seu cotidiano, e que não podem ser desperdiçadas.

É necessário ouvir o aluno e as ideologias que o constituem enquanto sujeito reflexivo, o qual põe sentido no mundo através de suas leituras, pois ele já contém uma bagagem de conhecimento e os lugares sociais farão com que ele se posicione conforme uma ideologia aprendida mediante sua compreensão, sua reflexão, os sentidos que estão presentes naquilo que foi aprendido socialmente.

Nesse sentido, podemos afirmar, com base nos diversos estudos sobre concepções de leitura, que a leitura não pode ser considerada só na escola, ou seja, ela vai além dos muros desta instituição e, ainda, o aluno não está no grau zero. Portanto, a formação do sujeito leitor deve partir de uma concepção na qual esse sujeito já tem experiências de sua vida individual, e que tornará a leitura um processo contínuo e gradativo.

Já comentamos que algumas escolas nos dias de hoje não têm como objetivo a formação de novos leitores, pois a leitura durante a vida escolar tem sido estabelecida de uma forma forçosa e ditatorial no momento em que os alunos leem avidamente na busca de assimilar tantas informações possíveis e muitas vezes com objetivo já pronto de realizar um exame posteriormente, sem dedicar-se a uma reflexão sobre o tema e assim tornando a aprendizagem uma rotina.

Por outro lado, vemos que é a formação continuada do professor que reflete diretamente a qualidade de seu trabalho com os alunos de sua escola. Esse(a) professor(a) poderá optar por um livro didático e trabalhar com um modelo pré-concebido, ou inovar proporcionando metodologias que visem à autonomia dos alunos, oferecendo-lhes argumentos para refletir e, assim, desenvolver seus próprios sentidos com base no texto apresentado; propiciando discussões, acionando interpretações e estimulando descobertas e reconhecimento de gêneros e tipologias de cada um, como exemplo, as histórias em quadrinhos e seus similares.

Assim, observamos que nesta problemática há muitos dogmas para serem quebrados: como a resistência em utilizar a linguagem não verbal ou a oralidade do aluno, que não é muito trabalhada em sala – com isso, há uma recusa em “ouvir” o que esse aluno tem a dizer sobre aquilo que é aprendido em sala; a não valorização do conhecimento prévio de cada aluno; e as avaliações que para muitos alunos parecem ser uma competição por notas melhores, de quantidade e não de qualidade. Retirar esses fatores que estão estigmatizados na escola ainda é um desafio, porém, não se pode deixar de lado o que cada sujeito-aluno tem a proporcionar em sala, principalmente seus discursos e suas compreensões, devem-se acabar os “silenciamentos” ainda presentes nas aulas.

Vários são os desafios que o professor e aluno enfrentam diariamente, mas, vemos esperanças em algumas áreas da educação que procuram promover um ensino que vise qualificar o aprendiz de forma crítica. É nos aspectos da linguagem que esse aluno irá reconhecer-se como sujeito capaz de interagir na escola e em sociedade e é por meio da leitura que se pode encontrar a liberdade conforme muitas teorias oferecem atualmente. Será através da leitura que o sujeito-leitor se transformará e se encontrará como um ser que produz não para si e, sim, para deixar marcados seus sentidos, suas interpretações, seus gestos historicamente construídos. E nesse sentido, voltamos nosso olhar para as Histórias em Quadrinhos.

2.2 O surgimento das Histórias em quadrinhos

As histórias em quadrinhos surgiram no Brasil no século XIX, inicialmente com uma Charge humorística, tendo como percussores Manuel de Araújo Porto-Alegre (1844), o qual utilizava do processo de litografia e Ângelo Agostini (1860), que continuou com as publicações nos jornais da época e apresentava temas satíricos com relação à política e a sociedade.

No século XX, as histórias em quadrinhos passam por outro processo, ou seja, é nessa época que surgem as primeiras revistas que trazem as histórias em quadrinhos em formato de sequências longas. Foi a revista *O Tico-tico* a primeira a apresentar esse gênero, porém, muitas seções e personagens da revista foram inspirados em produções estrangeiras.

Essa revista em quadrinhos circulou no país até os anos 1950, contudo, muitas outras surgiram em 1960, como a revista *Pererê*, saindo de circulação na época da censura propiciada pela Ditadura Militar. Em 1970, Mauricio de Souza cria seus personagens conhecidos até hoje como *A turma da Mônica* e nessa mesma época surge o personagem *Zé*

Carioca e muitos personagens estrangeiros entraram no país. Em 1980, *O menino maluquinho* entra em cena e junto a ele vem *O fantasma* e *Tio Patinhas*, de cunho internacional. Em 1990 as histórias em quadrinhos ganham um impulso logo após a 1º Bienal de Quadrinhos no Rio de Janeiro e Belo Horizonte.



Figura 1 – Revista *O Tico-tico* (1905)



Figura 2 – Revista *Pererê* (1960)

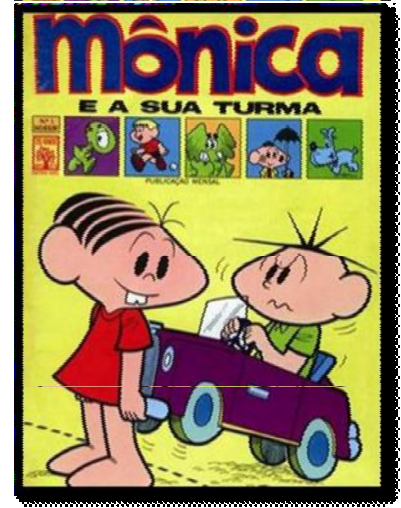


Figura 3 – Revista *Mônica e a sua turma* (1970)

Fonte: <http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/> Visitado em: 16/05/13.

Ao observarmos as imagens das revistas acima, vemos que, nessa época, os recursos gráficos ainda eram rudimentares, se as compararmos com as revistas atuais. O papel possuía textura áspera, cores muito delimitadas e o formato dos desenhos eram bem destacados para apresentar de forma clara os seus contornos. Porém, não deixaram de atrair os seus leitores. Com os avanços tecnológicos ocorreu um melhoramento tanto na qualidade, como na diversidade de cores e formatos, aumentando assim o interesse pela leitura destas histórias. Muitas pessoas ainda hoje colecionam revistas em quadrinhos como forma de preservar a história e memória do país e também sua própria história.

A Editora Globo lança outros personagens estrangeiros que permanecem até hoje, *Homem Aranha*, *Homem de aço*, *Conan*, e no final dos anos 1990 surgem no Brasil os *Mangás*, tipo de revista em quadrinhos utilizado no Japão, trazendo consigo as histórias e heróis do oriente. A partir do ano 2000, a Internet deu outro impulso a esse gênero, facilitando o surgimento de mais quadrinhos brasileiros e proporcionou o acesso a eles.

Para uma melhor visualização eis alguns exemplares destes periódicos:

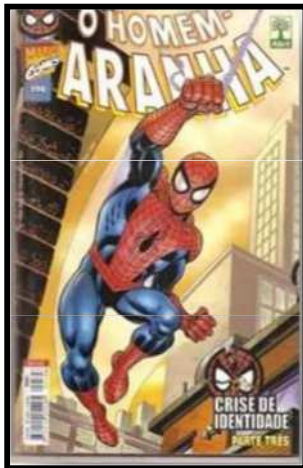


Figura 4 – Revista *Homem-Aranha*



Figura 5 – Revista *Iron Man*

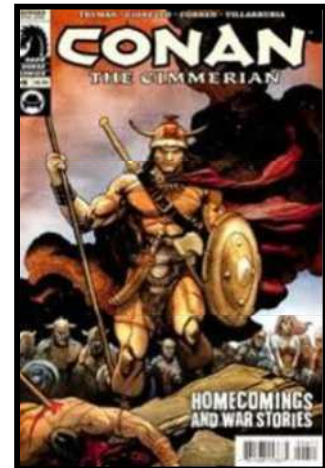


Figura 6 – Revista *Conan*

Fonte: <http://www.universohq.com/quadrinhos/> Visitado em: 16/05/13.

É interessante percebermos o quanto esse gênero influenciou o mundo, pois observamos que há histórias em quadrinhos em circulação em todo o planeta, só mudando as suas nomenclaturas. Ou seja, no Brasil é *Histórias em Quadrinhos*, em Portugal é *Banda desenhada*, EUA é *Comic*, Japão é *Mangás*, *Manhuas* na Coreia, *Historieta* na Argentina, todos esses nomes, porém um mesmo gênero, o qual transmite a sequência de quadros e a utilização da linguagem verbal e não verbal.

Usar imagens, desenhos, fotografias, a arte em geral para transmitir a linguagem, é uma prática dos tempos primitivos, uma época na qual o ser humano estava aprimorando sua capacidade cognitiva. Segundo Barbosa (2009, p. 103), “numa tentativa de aprisionar o momento, o homem pré-histórico, por meio da pintura e da escultura, procurou traçar um registro de sua percepção do mundo”. Desenhar seu cotidiano (caça, dança, rituais, alimentação etc.) foi um ato que o homem procurou deixar registrado, através das pinturas rupestres encontradas em muitos lugares do mundo, em cavernas, em couro, em papiro, e serviram de desenvolvimento para nossa linguagem.

Como a história mesmo nos conta, para chegarmos à linguagem simbólica e pictórica passaram-se anos de evoluções linguísticas. A partir desse “hábito” que o homem herdou dos seus antepassados é que até os dias atuais utilizamos as linguagens verbal e não verbal para nos expressarmos e nos comunicarmos. Conforme Barbosa (2009, p.104), “o artista de história em quadrinhos trabalha com as informações sobre a história e o cotidiano, transformando-as em ficção”. É através do cotidiano das pessoas e da sociedade que o autor

dos quadrinhos transforma aquilo que vê da realidade em histórias, as quais, além de entreter, auxiliam o sujeito a se posicionar socialmente. Vergueiro (2009) afirma que:

Em geral, essas publicações são dirigidas aos jovens, têm cores atraentes e chamativas e apresentam grande variedade de gênero e personagens: super-heróis que vivem aventuras cada vez mais incríveis, animais que falam e se comportam como se fosse seres humanos, crianças que têm reações similares às dos adultos, policiais em busca de ladrões e assassinos ou detetives particulares que investigam situações de delito que as forças policiais tradicionais têm dificuldade para solucionar. (VERGUEIRO, 2009, p.83)

É um gênero que propõe transformar a realidade em arte, assim, oferecendo conhecimento e entretenimento aos seus leitores. Por outro lado, a indústria massiva ocidental utiliza-se dos quadrinhos para um mascaramento da realidade principalmente no início do século XXI, quando ocorreu um grande crescimento no setor quadrinístico. Conforme Vergueiro (2009, p.84), “a utilização da linguagem dos quadrinhos nos mais diferentes setores ou atividades humanas, sejam com finalidade de educação e treinamento, de entretenimento como fins de divulgação ou publicidade de produtos comerciais”.

Com relação ao caráter pedagógico, Vergueiro fala que nos anos de 1940, nos EUA, as primeiras revistas em quadrinhos foram apresentadas como forma de orientar as pessoas: “estas primeiras publicações eram construídas por antologias de histórias sobre personagens famosos da história mundial e norte-americana, figuras literárias e eventos históricos significativos” (VERGUEIRO, 2009, p.85). Com isso, o poder político transformou esse “entretenimento” como função ideológica de dominar seu povo; povo esse que não observava as verdadeiras intenções dos poderes políticos e religiosos dessa época. Com a Segunda Guerra Mundial, esse tipo de “ferramenta” educativa foi muito útil, porque os militares se utilizavam dos quadrinhos para facilitar o treinamento de muitos soldados. Como nos EUA, outros países utilizaram esses recursos para educar seus cidadãos e no Brasil ocorreu o mesmo: “as histórias em quadrinhos com um conteúdo mais direcionado para aprendizagem e transmissão de conhecimentos, a divulgação de dogmas religiosos ou para objetivos cívicos, como biografias de figuras importantes da história brasileira, surgiram já no início do desenvolvimento desse meio de comunicação no país” (VERGUEIRO, 2009, p.86).

Portanto, observamos que desde o seu surgimento, as histórias em quadrinhos são um gênero utilizado de diversas formas e se mantém sempre atual, pois suas características fazem com que se possibilite esse conhecimento imediato e, conseqüentemente, forma um sujeito que pode se posicionar ideologicamente. Os quadrinhos podem transmitir discursos que o autor deseja passar, como também os silenciamentos de vários discursos. E, assim,

podemos afirmar que as histórias em quadrinhos podem ser consideradas como um gênero apropriado para incentivar o sujeito numa consolidação no hábito e no prazer da leitura.

2.3 Uma leitura quadro a quadro: um discurso entrecortado

Como qualquer gênero, a história em quadrinhos tem sua característica e função. No entanto, ela promove discurso para leitores, antes não trabalhado. Cada quadrinho conta uma história a qual trará um discurso constituído nela, discurso esse que fará com que o leitor adquira conhecimentos de determinados fatos da sociedade e, conseqüentemente, proporcionando um valor que promove o lúdico e um entretenimento, presentes nesse gênero, ao leitor.

Os quadrinhos carregam consigo sentidos fundamentais em história contida nele, porém, embora apresente uma fragmentação, a união dos quadrinhos propiciará o contexto, os discursos, os sentidos presentes. Está presente um discurso entrecortado e que, mesmo assim, dialoga conforme as cores, os formatos dos desenhos e dos balões que exercem poderes que farão com que cada sujeito, ao ter contato com esse gênero, fique seduzido. E são esses aspectos e características que fazem com que cada sujeito, seja ele criança ou adulto, se sinta encantado com a leitura dos quadrinhos.

Para que esse discurso seja percebido, cada parte do quadro que representa a história é veiculadora de sentido. Ao produzir uma história em quadrinhos, o autor propõe uma ideia, uma crítica, ou algum outro aspecto, porém, o que mais interessa para esse autor é que o leitor descubra como os discursos estão presentes nesse gênero. Portanto, para que tais processos ocorram, o leitor irá observar os balões, as faces dos personagens, o ambiente que o desenho apresenta e, principalmente, a linguagem verbal desse quadrinho.

Por outro lado, sabemos que os discursos de um gênero normalmente são encontrados por meio da linguagem e da representação dessa linguagem que os quadrinhos estarão expressando nos balões. Conforme Ramos (2012, pp. 32-32), “uma das funções do balão é mesmo de representar as falas. [...] o recurso gráfico seria a forma de representação da fala ou pensamento”. Portanto, trata-se de recurso dos quais servirão como suportes para os discursos que o autor deseja transmitir através dos quadrinhos.

Esses discursos serão possíveis através das várias formas que cada quadro representará, pois, além do balão, o que está contido em todo o quadrado representará um sentido do acontecimento da história. Conforme Orlandi (2005, p.15), “o discurso é a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem

falando”, portanto, será através dos balões desses quadrinhos que se podem observar os discursos propostos pelo autor, isto é, os efeitos de sentido articulados pelo autor que serão observados, ou não, pelo leitor. E, assim, pode-se fazer uma ligação entre a realidade social desse sujeito com os quadrinhos.

Para uma melhor observação, vejamos como os sentidos podem se constituir nos quadrinhos abaixo:

Figura 7 – Quadrinhos da Turma da Mônica²



Conforme vemos, a HQs têm uma forma de apresentar a fala dos personagens de um modo particular mediante o emprego dos balões, um dos recursos não linguísticos presentes neste gênero. Conforme Ramos (2009, p.35), “o balão é um recurso gráfico utilizado para representar a fala e o pensamento, o que é diferenciado, geralmente, pelo contorno que lhe é dado e pelo rabicho que se direciona ao personagem”. Com isso reforçamos que o contorno do balão significa também a forma como o discurso é proferido.

Segundo este mesmo autor:

A linha preta e contínua é o modelo mais neutro, simula a fala dita em tom normal e é comumente chamado de balão-fala. As linhas tracejadas sugerem voz baixa ou

² Disponível em: www.mundodosquadrinhos.com.br. Visitado em 16/04/2013.

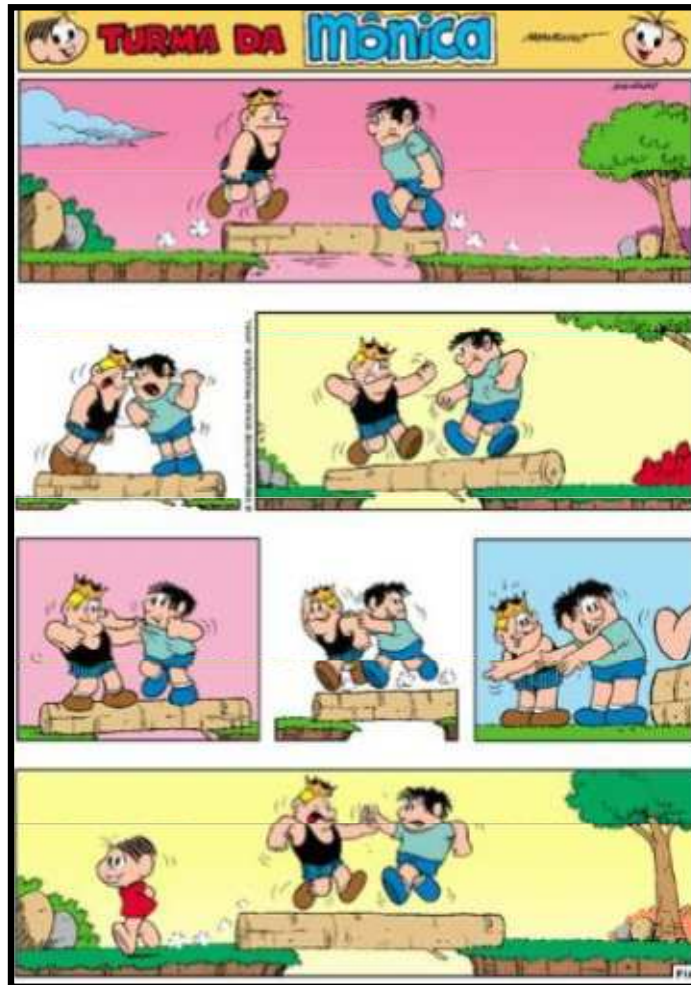
sussurro; a forma de nuvem revela o pensamento ou imaginação da figura representada; os traços em ziguezague variam conforme o contexto situacional, podendo indicar voz alta, gritos, sons eletrônicos. (RAMOS, 2009, p.36)

A figura 7 apresenta uma história na qual o personagem *Cebolinha* está jogando bola e pede tempo para descansar. Sem perceber, *Cebolinha* senta ao lado de *Mônica* e toca sua mão. Os dois ficam surpresos, sem saber o que falar, *Cebolinha* sai correndo e *Mônica* entende que ele saiu porque gosta dela. Nas HQs da *Turma da Mônica*, a personagem principal *Mônica* é uma menina alegre, determinada, astuta e de bom coração, porém, ela é muito brava com seus amigos quando eles mexem com o seu coelhinho *Sansão*. *Cebolinha* e *Cascão* são os amigos que provocam a *Mônica* fazendo traquinagem com o seu coelho. Como ela não aprova, fica brava e bate nos amigos com o próprio coelhinho. Além disso, *Mônica* acredita que seu amigo *Cebolinha* é apaixonado por ela, e é por isso que ele tem medo dela. A figura 7 demonstra bem o sentido que *Cebolinha* apresenta ao lavar a mão que tocou em *Mônica*. Mas falamos sempre em uma leitura sem a utilização do verbal, apenas imagens.

Essa leitura só foi possível porque associamos os textos verbais às imagens (textos não verbais). Vemos que o sentido do texto é articulado pelo posicionamento dos elementos que o constituem. Tudo está em conformidade. Mas sabemos, pois, que cada leitor também irá atribuir um sentido dessa história conforme sua visão de mundo. Então, temos que observar que a leitura não é uma questão de tudo ou nada. O aluno não está no grau zero, conforme vimos e, assim, devemos refletir que pode haver outras interpretações desse texto de acordo com as condições de leitura de cada aluno. Essa historinha, se bem explorada, pode servir de mais um elemento para a sedução da leitura. Os alunos serão capazes de ler este texto e podem ser estimulados a lerem outros gêneros também. As HQs podem servir como uma porta que se abre para outras publicações e outros gêneros textuais.

Vejam os exemplos de outra história em quadrinhos, mas agora apenas com a utilização da linguagem visual:

Figura 8 – Quadrinho Turma da Mônica³



Com esses recursos gráficos, a narrativa da HQ aproxima o leitor, fazendo com que ele experimente um mundo imaginário, cheio de sensações sinestésicas e metafóricas que contribuem para a compreensão de temas do cotidiano. Conjuga, assim, num mesmo texto, a escrita e o desenho, a mensagem torna-se agradável e de fácil entendimento. Ao observarmos o quadrinho acima, vemos a presença da ação do personagem, ou seja, não se utilizou os balões, porém, o texto (não verbal) propõe uma indicação do ocorrido através das imagens.

Observando a Figura 8, em uma primeira leitura, verificamos que se trata de uma luta entre dois rapazes, porém, os personagens em suas ações demonstram um comportamento de “respeito” ao permitir que a personagem *Mônica* atravessasse entre eles. Contudo, podemos inferir outros sentidos e assim compreender a história de outra forma, isto é, percebemos que há silenciamento, não pelo fato de não aparecer o verbal explícito, mas porque podemos encontrar outros discursos, outros dizeres que estão presentes neste “vazio”. Com isto, podemos afirmar que não é necessário termos a presença de uma linguagem verbal

³ Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/tabloide/tab065.htm>. Visitado em: 16/04/2013.

para que possamos entender os textos, podemos ler pelos gestos, pelas posições que os personagens apresentam na história. Podemos ler, enfim, o silêncio. Em linhas gerais, a temática constituída nesta história nos afirma que os “brutos também são respeitosos”, ou seja, “Os brutos também amam” – um discurso já cristalizado no senso comum.

Com esses recursos gráficos, a narrativa da HQ aproxima o leitor, fazendo com que ele experimente um mundo imaginário, cheio de sensações sinestésicas e metafóricas, mesmo que contenha temas do cotidiano. Conjuga assim num mesmo texto, a escrita e o desenho; e a mensagem torna-se agradável e de fácil entendimento. Ao observarmos o quadrinho acima, vemos a presença da ação do personagem, ou seja, não se utilizou os balões, porém, o texto (não verbal) propõe uma indicação do ocorrido através das imagens.

Mediante a HQ apresentada, verificamos que além dos recursos gráficos, da linguagem verbal utilizada, os balões e as expressões feitas com onomatopeias são as fontes que fazem com que o sujeito que tem contato com esse gênero possa adquirir leituras por meio da imagem. Não só uma leitura homogênea, como é ensinada nas escolas, mas sim uma leitura heterogênea, com sentidos e compreensões para este sujeito. A leitura da linguagem não verbal é comprovada como a leitura que mais facilita o processo de leitura: não se deve considerar só o escrito (decodificação) para ensinar leitura e, sim, aproveitar a competência de cada sujeito, seja ela na linguagem verbal ou não verbal dos textos. Porém, a escola não oferece mais incentivos aos alunos que já são interessados pelas leituras das HQs e similares, pois, se ocorresse esse aproveitamento, haveria mais qualidade nas leituras e assim acabaria com a censura que algumas escolas promovem com relação aos gêneros em quadrinhos.

Portanto, verificamos que a escola não deveria “excluir” a utilização das HQs, principalmente as que utilizam apenas imagem, pois qualquer sujeito pode aprender a linguagem não só pelo que é escrito, sua materialidade verbal, mas também pelos muitos sentidos que há em cada texto, seja ele verbal ou não.

Confirmaremos o que acabamos de falar, no próximo capítulo em que trataremos de analisar como ocorrem esses sentidos, esses silenciamentos, essas compreensões que podemos encontrar nos nossos informantes ao relatarem que iniciaram o processo de leitura através das HQ.

3 AS LEITURAS E SEUS DISCURSOS: O QUE NOS DIZEM ESTES RECORTES DE MEMÓRIA?

“A partir de um reconhecimento de si, do outro e do lugar da leitura o sujeito-leitor constrói sentidos”.

Manuella Felicíssimo

3.1 A historicidade do leitor dos quadrinhos

Em busca de confirmarmos o que foi apresentado até o presente momento, articulando os conceitos de discursividade, sentido, historicidade, dentre outros conceitos norteadores na AD, promoveremos, através dos dizeres de quatro entrevistados, um olhar sobre como ocorreram suas leituras e os processos que contribuíram para uma prática de leitura proficiente.

Apresentaremos os discursos materializados dos entrevistados observando as ideologias presentes em seus dizeres e, conseqüentemente, a sua historicidade como sujeito-leitor do gênero HQs. Foram selecionados duas mulheres e dois homens, cujas idades estão entre 29 e 48 anos. Nossa pesquisa trata de mostrar o que levou nossos informantes a terem o interesse pela leitura através dos quadrinhos, analisando quais as características, os aspectos, os conceitos que esse gênero apresentou a esses informantes. Acreditamos que é possível ler quadrinhos sem ter ido à escola e que essas histórias em quadrinhos podem proporcionar aspectos ideológicos, presentes em suas relações familiar e social. Assim, esse sujeito apresenta significados de uma construção de sua identidade como leitores. A escola iria apenas dar continuidade e formalizar esse conhecimento prévio que todo sujeito possui.

Preliminarmente conseguimos detectar que os entrevistados apresentaram algo em comum em relação ao processo de leitura: os primeiros contatos com a leitura ocorreram entre 4 e 5 anos de idade e todos tiveram a família como responsáveis por tal processo. E todos ainda confirmaram que o gênero apresentado a eles foram os quadrinhos *Disney* e *Turma da Mônica*, pelo fácil acesso não só financeiro como também por trazerem conteúdos de fácil compreensão.

As entrevistas ocorreram de modo não-presencial, e o meio de comunicação utilizado foi o *e-mail*. O questionário⁴ continha 10 (dez) perguntas, sendo 3 (três) sobre as primeiras leituras e 7 (sete) perguntas sobre o processo de leitura através dos HQs. As

⁴ O questionário e as respostas dos informantes encontram-se nos anexos do trabalho.

questões foram selecionadas mediante os pressupostos das teorias trabalhadas e os objetivos preestabelecidos, para que assim se chegasse ao resultado esperado. Foram selecionadas as seguintes perguntas para a entrevista:

Figura 9 – Questionário da pesquisa

<p><u>QUESTIONÁRIO</u></p> <p>I. As primeiras leituras:</p> <p>1.Com quantos anos você teve o primeiro contato com a leitura?</p> <p>2.Quais gêneros você gostava de ler?</p> <p>3.Através de quem você foi apresentado(a) à leitura? () pai () mãe () professor(a) () amigo(a) () outros(as)</p> <p>II. Do gênero história em quadrinhos:</p> <p>1.Quando foi o seu primeiro contato com histórias em quadrinhos?</p> <p>2.Qual era a sua preferida?</p> <p>3.Quais os personagens de que mais gostava?</p> <p>4.O que você lembra quando lia os quadrinhos?</p> <p>5.Você lembra de algum tema que marcou você ao ler os quadrinhos?</p> <p>6.Você lê histórias em quadrinhos ainda hoje?</p> <p>7.Você acredita que este gênero pode ser usado para ensinar leitura às crianças?</p> <p style="text-align: right;">(QUESTIONÁRIO DA PESQUISA FEVEREIRO-MARÇO DE 2013).</p>

As entrevistas ocorreram no período entre fevereiro e março de 2013. Todo o procedimento metodológico utilizado para o desenvolvimento das análises da pesquisa foi encaminhado a partir dos questionários, que foram respondidos por meio de *e-mail*. Antes, porém, encaminhamos, junto a essas perguntas, um convite formal para explicar o objetivo do nosso trabalho na perspectiva discursiva. Só assim demos prosseguimento à pesquisa, que é de natureza metodológica qualitativa. Ao mesmo tempo em que coletamos as respostas, fomos também analisando e qualificando os dados conforme os conceitos teóricos que eles foram apresentando.

Para facilitar nosso trabalho fomos segmentando os informantes de acordo com a predominância e semelhança das categorias (conceitos) encontradas nas respostas. A identificação e a sequência dos informantes (em números de 1 a 4) seguiram a ordem de

chegada das respostas (reenvio das perguntas por *e-mail*). Ressaltamos, porém, que o fato de as perguntas terem sido feitas de maneira virtual, não prejudicou a análise dos dados, já que partimos do linguístico para analisar os aspectos sociais, históricos e ideológicos que residem nos discursos em suas mais diversas manifestações. Vejamos como esses elementos estão presentes nos discursos produzidos pelos sujeitos/informantes de nossa pesquisa.

3.2 As formações identitárias nos dizeres dos informantes 1 e 4:

Não entendemos a identidade do sujeito como algo individual, mas social. Por meio dos discursos e o que ele nos representa, podemos analisar os traços identitários dos sujeitos 1 e 4 pela forma como eles nos contam sua vivência/história de leitura.

Nosso informante 1 (FCA)⁵ é do sexo feminino, tem 43 anos de idade e atualmente reside na zona rural da cidade de São José dos Cordeiros, Paraíba. Faz graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e já exerce a profissão de professora de Língua Portuguesa em uma escola pública de sua cidade.

Alguns desses sujeitos confirmaram a introdução da leitura em quadrinhos conforme sua situação social. É o caso de FCA, em que sua leitura foi introduzida por meio das histórias do *Chico Bento*, o famoso “caipira” do autor Mauricio de Souza. Nossa informante nos afirma que tal personagem apresentava semelhança com seu lugar social e tem uma linguagem muito próxima das pessoas que a circundam. Perguntamos o que ela lembra das suas leituras com as histórias em quadrinhos. Ela responde:

Fui criada na zona rural, onde moro até hoje. E também lembro das brincadeiras, o contato com a natureza etc. Como eu me divertia lendo Chico Bento... (FCA, 2013, informante 1)

Nossa informante comenta que alguns temas das HQs continham relação com seu cotidiano, ou seja, nos acontecimentos pessoais retratados através das imagens das HQs, percebemos, então, uma ligação de sentido entre aquilo que lê e seu cotidiano, uma mistura de história da leitura e própria história como leitor. Há uma identificação com as HQs, pois as leituras remetem ao seu espaço social, às ideologias expressadas por esse espaço e seus sentidos. Quando perguntamos se ela lembrava algum tema que a marcou ao ler os quadrinhos, ela respondeu:

⁵ Resolvemos utilizar apenas as iniciais para preservar a identidade dos informantes da pesquisa.

Sim, vários. Entre eles Chico Bento... Meu dentinho mole. Quem não se lembra da troca dos dentes? E qual foi a criança que nunca roubou fruta do vizinho?, as que foram criadas na roça principalmente. (FCA,2013, informante 1)

Observamos que o sujeito fez uma comparação ao ler determinado tema das HQs com o seu dia a dia. Com isso confirma uma questão apresentada em capítulos anteriores ao tratarmos sobre o espaço, o sentido e a ideologia.

Ao perguntarmos se ela acredita que esse gênero pode ser usado para ensinar leitura às crianças. Ela diz:

Com certeza, pois foram as histórias em quadrinhos que me fizeram adquirir o gosto pela leitura. E também por ser um gênero que atrai a atenção das crianças. É muito comum escutarmos histórias de grandes leitores que começaram a ler através desse gênero. (FCA, 2013, informante 1)

Portanto, verificamos o quão presente estão os sentidos, os discursos, os silêncios, a discursividade que o processo de leitura das HQs proporciona. Conforme Orlandi (2000, p.95), “é considerada dessa maneira que a linguagem é prática; não no sentido de efetuar atos, mas porque pratica sentidos, intervém do real”. Conforme propomos, surgem então conceitos como ideologias transmitidas através da leitura. Segundo essa autora “é a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa” (ORLANDI, 2000, p.95), ou seja, o sujeito se constituindo socialmente e o sujeito tornando o mundo significativo por meio dessa ideologia. A polissemia de sentidos que há em cada leitura e a identidade do espaço de leitura para cada sujeito-leitor, são aspectos discursivos encontrados nas informações desta nossa informante 1, que transformou a leitura uma forma de ligação entre o real e o virtual proporcionada pela HQs.

A identidade de nossa primeira informante vai se revelando conforme ela vai refletindo sobre o que lia. Mostra um valor que vai sendo sedimentado e reafirmado quando entra no processo de identificação com o texto, sobretudo quando conhece um grau de similitude com o personagem principal da história. O que faz com que este sujeito, mediado por uma historicidade, entre também na história e faça parte desta representação simbólica. Há, então, uma identidade e uma identificação do sujeito e seu ambiente social. Porém, a escola tenta propor um mundo que distancie o aluno do mundo em que vive, impõe determinadas ideologias apagando suas identidades, as leituras já vividas, adquiridas, impondo uma cultura que não é a sua. A escola deve aproveitar o que os alunos trazem de casa, seus conhecimentos prévios, para que assim, obtenha resultados melhores ao aplicarem a leitura e a escrita em seu modo formal.

Nosso informante 4 (MCA) é do sexo feminino, tem 31 anos de idade, nasceu na zona rural, lugar onde passou sua infância, na cidade de Sumé, Paraíba, onde reside

atualmente. Professora de Língua Portuguesa na escola estadual de sua cidade, é formada pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Ela afirma que as leituras dos quadrinhos foram incentivadas pelo pai. Ela sempre gostou da *Turma da Mônica* e sua personagem admirada era a *Magali*, pois esta adorava melancia, como confirma o sujeito entrevistado:

A Magali sempre foi a minha personagem preferida. Primeiro porque as histórias dela eram sempre bem divertidas. Com a fama de comilona e o amor a seu gatinho, a Magali me encantava. Mas outra coisa também, que me fazia preferi-la, era o fato de ela adorar melancia, e essa era a minha fruta preferida na infância. Então, acho que acontecia também uma coisa de identificação. (MCA, 2013, informante 4)

Verificamos uma identificação entre o sujeito-leitor e suas leituras ao se encantar com a personagem Magali. Contrariamente ao que nos diz a informante 1 quando afirma que gostava e lia a personagem *Chico Bento*, esta nossa informante 4 afirma que seu pai não permitia a leitura dos HQs do *Chico Bento*, pois criticava a variação linguística presente em suas histórias, por ser um “caipira”. Com isso apontava uma preocupação com a norma dita culta, ou seja, o pai dessa informante não admitia que lessem aquilo que considerava errado na escrita ou no oral. Ele temia que sua filha “falasse errado” como o personagem.

Vemos, então, um “preconceito” cristalizado pela sociedade brasileira, quando não aceita a variação linguística enquanto traço identitário da própria cultura. Isso confirma um estereótipo criado pela sociedade em relação aos dizeres de algumas comunidades rurais ou não. Assim é o estereótipo do Chico Bento, de um caipira que fala errado – o que o torna um alvo de crítica e produto de uma sociedade excludente. Porém, como afirma nossa informante, tanto ela como sua filha souberam se desvencilhar desse preconceito, aceitando e compreendendo o que os quadrinhos do *Chico Bento* transmitiam. Esses dizeres preconceituosos são amplamente reforçados pela grande mídia, pelas telenovelas, jornais etc., que consideram o falar “caipira” ou outros falares como errados e incultos, e muitos professores ainda resistem em trabalhar os gibis do personagem Chico Bento.

Essa mesma informante comenta sobre seu processo de leitura dizendo quais foram suas primeiras leituras, personagem e gêneros que lia em sua infância e ainda estão presentes até hoje. Conforme ela:

Meu pai comprava gibis para a gente ler. Ele estudou pouco, não chegou a terminar o primário, mas é um homem de muitas leituras. Eu sempre achei bonito isso nele. Engraçado que ele sempre dizia (e ainda diz) que não comprava gibi do Chico Bento para a gente não aprender a falar “errado”. Hoje eu entendo que a fala do Chico Bento não é errada, mas naquele tempo eu ouvia a voz do meu pai. E aceitava. E acho legal essa preocupação dele em relação a nossa linguagem, ao nosso modo de expressão. Fora isso, sempre havia inúmeras histórias em quadrinhos ao alcance, e elas sempre eram uma aventura, uma diversão. Desde uns quatro anos de idade, mais ou menos, comeci a perceber esse gênero como uma coisa interessante e surgiu a vontade de ler. (MCA, 2013, informante 4).

Observamos que, ao ler o quadrinho, o sujeito não só se identifica com a leitura, mas com um contexto mais amplo e, com isso, afirma o que foi argumentado anteriormente sobre sentido e ideologia; a leitura formando um sujeito capaz de se descobrir naquilo que lê, e assim vai se tornando um leitor capaz de observar sentidos diferenciados em suas leituras. O seio familiar, enquanto um lugar social dotado de ideologias, confirma também essa necessidade do leitor em adquirir o hábito e o prazer da leitura.

Nossa informante confirma que adora expressar aquilo que lia junto com sua irmã; ambas encenavam cada quadrinho lido:

Eu me lembro de pegar os gibis e ficar deitada no sofá, no chão, e esquecer o mundo lendo. Lembro também de brincar de “teatro” com minha irmã mais nova: cada uma representava um personagem na hora da leitura e, assim, liamos juntas várias historinhas. Era muito bom. (MCA,2013, informante 4)

Observamos, portanto, que o prazer pela a leitura foi adquirido por um processo natural, ou seja, a curiosidade desse informante em aprender o que os quadrinhos mediam uma leitura por prazer e não por obrigação como é ainda presente nas escolas tradicionais.

Em suas respostas, nossa informante acrescentou que até a atualidade lê histórias em quadrinhos, e confirma que foi por meio deste gênero que começou a gostar de ler todos os tipos de gêneros em circulação na sociedade. Ao responder se lê HQs hoje em dia, ela diz:

Leio e muito. Leio com a minha filha de seis anos, que, repetindo a minha história, também começou a ler aos cinco anos com gibis! Por isso, sempre compro gibis para ela e acabo lendo tudo. E compro muitos gibis do Chico Bento, diferentemente do meu pai, e em nada eles afetaram o desenvolvimento da linguagem dela, como eu sempre imaginei. Ela se expressa muito bem. Também gosto muito da Turma da Mônica Jovem. Assim, os quadrinhos estão presentes até hoje nas minhas práticas de leitura. (MCA, 2013,informante 4)

Verificamos a presença de um processo histórico da leitura que vai de geração a geração, isto é, com as experiências de seu processo de leitura esta informante soube propiciar o prazer da leitura para sua filha. Portanto, as condições de produção são outras, mas o prazer pela leitura vigora em todas elas, revelando uma historicidade desses sujeitos e definindo sua identidade leitora. A leitura dos quadrinhos acompanha esta informante nas suas várias fases da vida. Enquanto criança, quando lia com seu pai, até sua fase adulta, quando lê hoje com sua filha. A leitura passa então por várias gerações e em cada fase conduz uma nova leitura e assim, uma nova prática e modo de ler.

Observamos o quão importante foi esse processo para este sujeito, fazendo com que aquilo que foi aprendido em sua infância apareça no mesmo processo da sua filha, confirmando o que este trabalho vem propondo desde os primeiros capítulos, que o gênero História em Quadrinhos pode ser uma fonte de aplicação para o processo de leitura, seja esta

leitura adquirida em casa ou na escola. O importante é aplicá-la e estimular cada sujeito para uma prática de leitura eficiente. Outra marca identitária que encontramos na pesquisa, é característica da infância – o mito do herói, ou mais especificamente os super-heróis.

3.3 O mito do herói e a construção da imagem do leitor: dizeres do informante 2

Com 48 anos, do sexo masculino, o informante 2 (JLM), reside na cidade de Campina Grande, Paraíba. É professor de História, graduado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e presta serviços à Assessoria Pública Federal. Exerce também a profissão de professor na cidade de Serra Branca – PB, no Curso Pré-Vestibular desta cidade.

Sabemos que toda criança cria um mundo imaginário durante sua infância, isso é alimentado pelas histórias fantasiosas que os pais contam. As crianças entram em contato com histórias de contos de fadas, em que são projetados heróis, princesas, reis e rainhas. As HQs transmitem isso muito bem quando a criança tem contato com esse gênero. Essas crianças se identificam com os seus heróis preferidos, como é refletido em seu convívio social, ou seja, muitas crianças escolherem os temas de seus aniversários, sugerem sempre a reprodução das histórias e mitos de heróis saídos dos quadrinhos. Elas querem vivenciar aquilo que leem em seus quadrinhos revelando um desejo de entrar no mundo da fantasia, onde tudo é possível. É comum, então vermos isto quando elas escolhem se vestir de acordo com os personagens das histórias.

Mediante o que foi dito anteriormente, nosso informante 2 LJM materializa em seu discurso o mito destes heróis, ou seja, demonstrou uma identidade com os personagens heroicos como *Demolidor*, *Hulk*, *Namor*, *Thor*, *Home de Ferro*, *Homem Aranha*, personagens que apresentam coragem, força, ideal e que transmitiram a este sujeito um identificação de herói em suas características pessoais. Perguntamos: O que você lembra quando lia os quadrinhos? Ele nos responde:

Da sensação aos ler as aventuras dos heróis preferidos (Zorro, Robin Hood, Tex Willer, Zagor, Super Pateta, Morcego Vermelho, Príncipe Namor, Demolidor). Também apreciava muito as histórias do detetive Mickey Mouse contra o Mancha Negra, das brigas de Donald com Silva, do heroísmo atrapalhado do Morcego Vermelho e do Super Pateta, das espertezas de Zé Carioca. (JLM, 2013, informante 2)

O imaginário desses heróis proporciona uma construção da identidade deste sujeito-leitor. Ele se identificava com as histórias porque há aqui a projeção do herói, típica nas crianças, sobretudo nos meninos. E, assim, transpõe para uma realidade de que o “homem” deve ser corajoso e forte, nunca pode fraquejar, servindo de referência para uma

ideologia marcada pela sociedade “machista”, a qual se utiliza desses discursos para formar “mentes” dogmatizadas por uma cultura patriarcal.

Esse imaginário heroico deste informante 2 é presente quando fala dos temas que marcaram sua infância. Ele cita o herói *Robin Hood* e outros personagens famosos ao responder qual revista preferida e que temas marcaram sua vida em suas leituras:

A revista Almanaque Disney, por que tinha histórias do Zorro e de Robin Hood. A história de Robin Hood e seus companheiros e companheiras na floresta de Sherwood. (JLM, 2013, informante 2)

Ao comentar qual foi seu primeiro contato com os quadrinhos, ele diz que foram

Os quadrinhos de Walt Disney, um presente que minha mãe, professora de alfabetização, comprou pra mim e pra meus irmãos, quando eu estava no Jardim da Infância.
(JLM, 2013, informante 2)

Verificamos que os quadrinhos podem ser a primeira opção de leitura para a criança iniciar um processo de leitura, como afirmam alguns dos nossos informantes. As leituras marcam esses sujeitos por trazerem consigo informações e compreensões que os façam se localizarem no mundo em que vivem e adquirirem ideologias que sirvam para esse mundo. O informante JLM, ao comentar sobre suas primeiras leituras e a idade com que teve início com esse processo, nos diz o seguinte:

Fui alfabetizado em casa por minha mãe, quando estava matriculado no chamado Jardim da Infância, com cinco anos. A partir de então tive acesso às cartilhas das primeiras séries e ao livro Nordeste, além de diversas revistas em quadrinhos de Walt Disney. A primeira oportunidade de ler um texto mais complexo foi o livro (ilustrado) do Sítio do Picapau Amarelo (Monteiro Lobato). A partir daí li Dom Quixote (Miguel de Cervantes) e Moby Dick (Herman Melville). Aos onze anos, na quinta série (sexto ano de hoje) li Coração de Onça (Narbal Fontes e Ofélia Fontes), Retirada de Laguna (Taunay), Vidas Secas (Graciliano Ramos) e Divina Comédia (Dante). Havia exemplares desses livros na biblioteca do Grupo Escolar Vasconcelos Brandão. (JLM, 2013, informante 2)

Observamos que ele não teve só leitura em quadrinhos, como também, autores da literatura brasileira e estrangeira. Obras que podem ter influenciado em toda sua vida e futuras leituras que proporcionaram o decorrer do tempo. Podemos considerar que foram essas leituras que influenciaram a graduação do curso de História. Este informante é um militante político e acreditamos que livros como *Vidas Secas* (Graciliano Ramos) e *Retirada de Laguna* (Taunay), citados pelo informante, podem ter influenciado ideologicamente atitudes como justiça, liberdade, direitos, qualidades marcadamente representados pelos personagens que este admirava.

Portanto, observamos como os representantes heroicos das HQs influenciaram nos dizeres desse sujeito cuja identificação e atitudes dos personagens visavam solucionar problemas sociais, políticos, educacionais, entre outros. Essas histórias para esse sujeito

proporcionaram os discursos da defesa da liberdade, representações muito presentes nas HQs citadas pelo entrevistado.

A leitura adquirida na escola e em casa, incentivada pela mãe, foram definindo seu caráter e sua personalidade, contribuindo, assim, para sua formação profissional. As leituras dos gibis, para este informante, as imagens desse gênero, serviram como um espelho para defini-lo enquanto sujeito-leitor e conseqüentemente como um indivíduo que age socialmente.

3.4 A sedução das imagens no discurso do informante 3

Nosso informante 3 (HDC) é do sexo masculino, tem 29 anos de idade, reside na cidade de Campina Grande, Paraíba, graduado em Licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e bacharelado em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Falamos nos capítulos anteriores como as imagens, juntamente com suas cores e formas, são determinantes para o processo de sedução dos leitores das HQs. Em cada texto opera(m)-se novo(s) sentido(s). O informante HDC nos mostra o quanto as cores e as imagens influenciaram no seu processo de leitura. Trata-se de uma leitura simbólica, a qual propõe a identificação do sujeito-leitor em ser seduzido pelos símbolos que são as imagens presentes neste gênero. Assim, ele relata, ao propor esse tipo de gênero para o processo de leitura:

Você acredita que este gênero pode ser usado para ensinar leitura as crianças?

Sim. É colorido e com linguagem simples, chamando a atenção da criança e facilitando o entendimento das palavras. (HDC, 2013, informante 3)

Verificamos que são as cores, os desenhos, as posições de cada personagem que fazem com que este sujeito se identifique com o que lê, sobretudo quando entra em contato com um gênero tão característico por suas cores e imagens, pois foram esses aspectos que o atraíram como sujeito-leitor de um processo de leitura.

Este informante diz que teve seu primeiro contato com os quadrinhos aos 3 (três) anos de idade e relata que o que mais o atraía eram as cores e imagens:

Quando foi o seu primeiro contato com histórias em quadrinhos?

Antes dos 3 (três) anos, mesmo sem saber ler já “olhava” para os quadrinhos. (HDC, 2013, informante 3)

Observamos, portanto, uma leitura simbólica, cujo objetivo seria seduzir o imaginário desse sujeito. Quando ele afirma que já “olhava” para os quadrinhos, observamos

que esses símbolos representava a relação que este sujeito cultivava ao travar um diálogo entre o mundo e o desenho, proporcionando, então, leituras de diversos sentidos para este leitor. Mesmo que na atualidade este sujeito-leitor não tenha mais contato com esse gênero, observamos que as histórias dos quadrinhos *Walt Disney* e os títulos de algumas histórias (*Tio Patinhas* e a *Turma do Donald*) influenciaram sua vida, pois quando perguntamos o que ele lembra quando lia os quadrinhos, responde:

O dinheiro do tio Patinhas. Pato Donald e sua turma. (HDC, 2013, informante 3)

Há aqui a influência da leitura na prática social do informante, confirmada ao sabermos que uma de suas áreas de formação está ligada à Economia e ao setor financeiro, marca característica do personagem *Tio Patinhas* citado pelo informante. Encontramos, pois, uma identidade ideologicamente marcada pelo discurso que as histórias em quadrinhos do *Tio Patinhas* proporcionaram a este sujeito-leitor.

Confirmamos que todos os sujeitos apresentaram em suas entrevistas que as histórias em quadrinhos facilitaram o seu aprendizado pela leitura por causa de suas cores, imagens fortes e as onomatopeias – palavras que representam os sons. Observamos, também, que os temas preferidos desses sujeitos-leitores eram quando o personagem central apresentava atos de heroísmo, tornando para nosso informante uma espécie de “ídolo”, uma referência.

Segundo Pêcheux “o sujeito é ao mesmo tempo despossuído e responsável pelo sentido que lê” (2005, p. 291). Através dos discursos dos informantes verificamos como ocorreu o processo de leitura, por meio da materialidade discursiva dos HQs e, ainda, na medida em que observamos os sentidos alicerçados em sua memória ou interdiscurso concordamos com o que diz Pêcheux quando afirma que as condições de produção são determinantes para a relação de sentido que constitui o discurso. Foram as condições de produção dos nossos informantes que propiciaram a confirmação de que são possíveis as práticas discursivas através dos HQs. Mesmo apenas com a utilização de imagens, o sujeito consegue, mediante essa condição (lugar), proporcionar leituras outras, mediante discursos outros.

Aquilo que eles leem não estará só no texto, mas em todo um contexto social, histórico e ideológico desse sujeito. E tudo isso pode ser confirmado quando apresentamos os informantes e as condições em que eles produziram suas leituras, como vimos com a informante quatro (MCA), quando afirma que através dos sentidos das HQs lia transformando a sua vida e, ainda, quando relata que representava o que lia em outra linguagem – na encenação, brincadeiras de representação. A leitura adquire outros sentidos, e promove o

aprendizado e conhecimento, resultando assim, no prazer de uma prática discursiva que vai além de uma decodificação, e sim ressurgir repleta de sentidos para este sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar sujeitos-leitores não é tarefa fácil; cabe tanto à escola como a outros setores sociais incentivar a prática de leitura como uma ferramenta de libertação e de aperfeiçoamento humano. Empregando para isso estratégias e técnicas educacionais criativas e eficientes que despertem o interesse do indivíduo, motivando-o a não se limitar a ler somente no universo escolar, mas também fora dele. Porque é fora da escola que se encontram os mais variados tipos de leituras, sejam elas verbais e não verbais, conforme apresentamos com relação aos HQs – imagens que ensinam uma discursividade e dão sentidos aos seus leitores.

Nas perguntas iniciais desse trabalho como: De que forma o gênero Histórias em Quadrinhos pode auxiliar na formação de leitores proficientes? Quais os efeitos de sentido presentes na relação entre as imagens e textos capazes de promover gestos de interpretação nos sujeitos? Acreditamos que as análises apresentadas aqui responderam as questões que pertinentes desta pesquisa. Os sujeitos entrevistados, nossos informantes, apresentaram subsídios ao exemplificarem suas respostas sobre leitura em quadrinhos, processo que poderá ser expresso em aspectos social, histórico e ideológico.

Porém, se na família a presença da leitura é tímida, se na escola há pouca compreensão com a formação do leitor, se temos ainda uma carência de bibliotecas que intensifiquem esse processo de formação, é necessário, então, buscar soluções que possam estimular o desenvolvimento deste sujeito-leitor para que possa exercer sua cidadania de modo democrático.

Os pais podem e devem participar desse processo de construção do leitor, conforme observamos com os informantes dessa pesquisa, incentivando a leitura, tornando-a um momento de relação familiar e lazer, sentando ao lado dos filhos e aproveitando esse momento para contar histórias encantadoras que mexam com o imaginário desses leitores principiantes.

A prática da leitura deve ser estimulada desde a infância, conforme apresentamos nos capítulos anteriores, antes mesmo de a criança ter contato com escola. Nessa primeira fase da formação do leitor os pais e professores têm o papel fundamental de instigar, deslumbrar, despertar e convencer esse sujeito-leitor através de recursos como: a observação do texto, das ilustrações, da cor, do formato, do cheiro; estimulando os diferentes canais sensoriais do

leitor. O incentivo e o estímulo facilitarão seu aprendizado, permitindo que o sujeito, no futuro seja um leitor proficiente e consciente do seu papel social, histórico e ideológico.

Com base nos pressupostos da AD, afirmamos o quão fundamental é a formação de um leitor, cujos sentidos podem desvendar processos positivos para seu conhecimento intelectual, propiciando uma série de posicionamentos mediante aquilo que é encontrado em cada texto, em cada momento de leitura. Os aspectos históricos, sociais e ideológicos foram analisados não apenas nas historinhas comentadas no capítulo teórico deste trabalho, mas, e fundamentalmente, nas respostas dos nossos informantes. Vimos então, as marcas identitárias desses entrevistados, o modo como foram introduzidos no mundo da leitura e, ainda, a questão da historicidade tão marcante em suas vidas ao longo do tempo.

Conforme observamos, as histórias em quadrinhos funcionam como um intercâmbio entre emissor e receptor e permite a utilização dos recursos linguísticos específicos como o humor e uma narrativa bem próxima da oralidade, com a predominância de um tom informal para alegrar, informar e conscientizar, objetivando uma construção social do leitor. Nesse sentido, compreendemos que é importante considerar as HQs como um gênero válido para melhor se observar questões não só referentes à linguagem, mas, sobretudo, aos procedimentos pedagógicos de maneira mais ampla. Por isso, é positivo e necessário o desenvolvimento de pesquisas sobre diferentes perspectivas teóricas que procurem analisar as HQs como uma manifestação discursiva, cultural e singular da sociedade atual. Confirmamos então, que os quadrinhos apresentam condições de produção específicas que não se esgotam, mas estão em um processo de construção da memória social e conseqüentemente da memória social do indivíduo – o sujeito leitor em sua posição de aprendiz.

Assim, nossa proposta foi a de comprovar que leituras diferenciadas, no caso da HQs, podem propiciar uma prática discursiva na qual faça com que o sujeito-leitor se posicione ideologicamente através dos sentidos presentes em seus textos, em suas leituras. Serão os sentidos desses textos que marcaram ideologicamente cada leitor e cada leitura, pois é um processo que faz desse sujeito adquirir competência de fazer novas leituras e identificar novos sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português encontro & interação.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2003. – (Série Aula 1)

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. **Leituras e leitores “populares” da Renascença ao período Clássico.** in: Guglielmo Cavallo; Roger Chartier (Org.) **História da leitura no mundo ocidental**, v2, p 117.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. e MACHADO, A. R. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos.** In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. e MACHADO, A. R. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ECO, Umberto; FERREIRA, José Mendes. **A definição da arte.** 1972.

EGUTI, C. A.. **A Representatividade da oralidade nas Histórias em Quadrinhos.** São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, 2001. Dissertação de Mestrado.

FERNANDES, Cleudemar A. SANTOS, João B. C. (Orgs.). **Análise do Discurso: unidade e dispersão.** São Paulo: EntreMeios, 2004.

_____. **Análise do Discurso: reflexões introdutória.** São Paulo: Editora Claraluz, 2008.

FOGAÇA, Adriana Galvão. **A contribuição das historia em quadrinhos na formação de leitores competentes.** –In: SOUZA, Santinho Ferreira (org.) **Olhares e pergunta sobre ler e escrever.** – Vitória: Floricultura, 2002.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** –4ªed. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ªed. 13ª impressão. –São Paulo: Ática, 2008.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura.** 6ª ed. –São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3ª edição, 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. & SOARES, Pedro Maia. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MARINHO. E. S. **Histórias em Quadrinhos: a oralidade em sua construção.** Cadernos do CNLF, Série VIII, no.12, Rio de Janeiro, 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** – São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos)

MENDONÇA, Márcia Rodrigues. Um gênero quadro a quadro: história em quadrinhos. –In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros Textuais & Ensino.** 4ªed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MILANES, Milton & SANTOS, Janaína de Jesus (org.). **Análise do Discurso: Objetos, Sujeitos e Olhares. (Coleção Discursividades)** – São Carlos: Claraluz, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura.** Campinas, Cortez, 2000.

_____. **As formas do silêncio – No movimento dos sentidos.** 4ed. Campinas, Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Gestos de leitura: da história no discurso.** 2ed. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **A leitura e os leitores.** Campinas, Pontes, 1998.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, Pontes, 1999.

_____. **Discurso fundador.** 2ed. Campinas, Pontes, 2001.

_____. **Discurso e texto.** Campinas, Pontes, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: < www.mec.gov.br>. Acessado em 15/03/2013.

PÊCHEUX, Michel. O discurso – **Estrutura ou acontecimento.** 2ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Papel da Memória** in: ACHARD, Pierre. **Papel da memória (et al).** Campinas, Pontes, 1999.

_____. **Análise automática do discurso.** In: GADET & HAK (orgs.). **Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

PESAVENTO, Sandra Jatáhy. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, (Coleção História &...Reflexões).

POSSENTI, Sírio. **Existe a leitura errada?** (Entrevista). *Revista Presença Pedagógica.* Vl. 7, Nº 40, 2001.

SANTOS, Roberto Elísio. **Aplicações da História em Quadrinho**. Disponível em: www.revistas.univerciencia.org./index.php/comedc/ Data: 22/10/12 as 10:34hs.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. -2ªed. – São Paulo: Contexto,2012.

VERGUEIRO, Waldomiro & RAMOS, Paulo. **Muito além dos quadrinhos: análise e reflexão sobre a 9ª arte**. – São Paulo: Devir, 2009.

_____. **Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática**. _ São Paulo: Contexto, 2009.

Artigos:

No movimento da leitura das histórias em quadrinhos: uma proposta discursiva para a ciência da informação.

<<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/505>> (20/02/13)

Análise do Discurso e leitura: o sujeito, o texto e o sentido.

<<http://revistas.unincor.br/index.php/memento/article/view/46>> (10/03/13)

Leitura na perspectiva discursiva.

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1588-8.pdf>> (27/03/13)

<http://www.monica.com.br/comics/tabloide/tab065.htm>. Acesso em: 16/04/2013.

<http://www.mundodosquadrinhos.com.br>. Acesso em 16/04/2013.

<http://www.universohq.com/quadrinhos/> Acesso em: 16/05/13.

<http://www.revista.univerciencia.org/index.php/comeduc>. Acesso em: 23/03/2013.

ANEXOS

ANEXO - 1

QUESTIONÁRIO

I. As primeiras leituras:

1. Com quantos anos você teve o primeiro contato com a leitura?
2. Quais gêneros você gostava de ler?
3. Através de quem você foi apresentado(a) à leitura?
() pai () mãe () professor(a) () amigo(a) () outros(as)

II. Do gênero história em quadrinhos:

1. Quando foi o seu primeiro contato com histórias em quadrinhos?
2. Qual era a sua preferida?
3. Quais os personagens de que mais gostava?
4. O que você lembra quando lia os quadrinhos?
5. Você lembra de algum tema que marcou você ao ler os quadrinhos?
6. Você lê histórias em quadrinhos ainda hoje?
7. Você acredita que este gênero pode ser usado para ensinar leitura às crianças?

(QUESTIONÁRIO DA PESQUISA APLICADO EM FEVEREIRO-MARÇO DE 2013).

ANEXO – 2 – Informante (FCA)

Nome: FCA

Idade: 43 anos

Data da entrevista: 27/03/2013

Local: São José dos Cordeiros – PB

As primeiras leituras:

1. Com quantos anos você teve o primeiro contato com a leitura? *7 anos*

2. Quais gêneros você gostava de ler? *Histórias em quadrinhos, livros de contos de fadas.*

3. Através de quem você foi apresentada à leitura? *Meu avô*

() pai () mãe () professor(a) () amigo(a) (x) outros(as)

Do gênero história em quadrinhos:

1. Quando foi o seu primeiro contato com histórias em quadrinhos? *Aos 7 anos*

2. Qual era a sua preferida? *Turma da Mônica, Mickey, Donald, Luluzinha.*

3. Quais os personagens que mais gostava? *Do Chico Bento, Mickey, Margarida, Luluzinha, Tio Patinhas.*

4. O que você lembra quando lia os quadrinhos? *De me identificar com as histórias do Chico Bento, pois também fui criada na zona rural, onde moro até hoje. E também as brincadeiras, o contato com a natureza etc. Como eu me divertia lendo Chico Bento...*

5. Você lembra algum tema que marcou você ao lê os quadrinhos? *Sim, vários. Entre eles Chico Bento... Meu dentinho mole. Quem não se lembra da troca dos dentes? E qual foi a criança que nunca roubou fruta do vizinho?, as que foram criadas na roça principalmente.*

6. Você ler histórias em quadrinhos ainda hoje? *Sim. Sempre que tenho oportunidade. E continuo gostando muito.*

7. Você acredita que este gênero pode ser usado para ensinar leitura as crianças? *Com certeza, pois foram as histórias em quadrinhos que me fizeram adquirir o gosto pela leitura. E também por ser um gênero que atrai a atenção das crianças. É muito comum escutarmos histórias de grandes leitores que começaram a ler através desse gênero.*

ANEXO – 3 – Informante (HDC)

Nome: HDC

Idade: 29

Data da entrevista: 09/04/2013

Local: CAMPINA GRANDE

As primeiras leituras:

1.Com quantos anos você teve o primeiro contato com a leitura? *ANTES DOS 5 (CINCO) ANOS*

2.Quais gêneros você gostava de ler? *ROMANCES POLICIAIS*

3.Através de quem você foi apresentada à leitura?

()pai (x)mãe ()professor(a) ()amigo(a) () outros(as)

Do gênero história em quadrinhos:

1.Quando foi o seu primeiro contato com histórias em quadrinhos? *ANTES DOS 3 (TRÊS) ANOS, MESMO SEM SABER LER JÁ “OLHAVA” PARA OS QUADRINHOS*

2.Qual era a sua preferida? *PATO DONALD E SUA TURMA*

3.Quais os personagens que mais gostava? *NENHUM EM ESPECIAL*

4.O que você lembra quando lia os quadrinhos? *DINHEIRO (DE TIO PATINHAS)*

5.Você lembra algum tema que marcou você ao ler os quadrinhos? *NÃO*

6.Você ler histórias em quadrinhos ainda hoje? *NÃO*

7.Você acredita que este gênero pode ser usado para ensinar leitura as crianças? *SIM. É COLORIDO E COM LINGUAGEM SIMPLES, CHAMANDO A ATENÇÃO DA CRIANÇA E FACILITANDO O ENTENDIMENTO DAS PALAVRAS.*

ANEXO – 4 – Informante (JLM)

Nome: JLM

Idade: 48 anos

Data da entrevista: 26 de março de 2013

Local: Campina Grande

As primeiras leituras:

1. Com quantos anos você teve o primeiro contato com a leitura? *Fui alfabetizado em casa por minha mãe, quando estava matriculado no chamado Jardim da Infância, com cinco anos. A partir de então tive acesso às cartilhas das primeiras séries e ao livro Nordeste, além de diversas revistas em quadrinhos de Walt Disney.*

A primeira oportunidade de ler um texto mais complexo foi o livro (ilustrado) do Sitio do Picapau Amarelo (Monteiro Lobato). A partir daí li Dom Quixote (Miguel de Cervantes) e Moby Dick (Herman Melville). Aos onze anos, na quinta série (sexto ano de hoje) li Coração de Onça (Narbal Fontes e Ofélia Fontes), Retirada de Laguna (Taunay), Vidas Secas (Graciliano Ramos) e Divina Comédia (Dante). Havia exemplares desses livros na biblioteca do Grupo Escolar Vasconcelos Brandão.

2. Quais gêneros você gostava de ler? *Quadrinhos de Walt Disney, de Giovanni Luigi Bonelli e Aurelio Gallepini (Tex Willer), de Mauricio de Souza (Turma da Mônica), da Marvel Comics (Demolidor, Hulk, Namor, Thor, Home de Ferro, Homem Aranha, etc.). Também lia romances.*

3. Através de quem você foi apresentada à leitura?

() pai (X) mãe () professor(a) () amigo(a) () outros(as)

Do gênero história em quadrinhos:

1. Quando foi o seu primeiro contato com histórias em quadrinhos? *Os quadrinhos de Walt Disney, um presente que minha mãe, professora de alfabetização, comprou pra mim e pra meus irmãos, quando eu estava no Jardim da Infância.*

2. Qual era a sua preferida? *A revista Almanaque Disney, por que tinha histórias do Zorro e de Robin Hood.*

3. Quais os personagens que mais gostava? *Os quadrinhos do Zorro, de Robin Hood e outros heróis. Também gostava de Mickey Mouse, Pato Donald, Peninha, Zé Carioca e Cebolinha.*

4. O que você lembra quando lia os quadrinhos? *Da sensação aos ler as aventuras dos heróis preferidos (Zorro, Robin Hood, Tex Willer, Zagor, Super Pateta, Morcego Vermelho, Príncipe Namor, Demolidor). Também apreciava muito as histórias do detetive Mickey Mouse contra o Mancha Negra, das brigas de Donald com Silva, do heroísmo atrapalhado do Morcego Vermelho e do Super Pateta, das espertezas de Zé Carioca.*

5. Você lembra algum tema que marcou você ao ler os quadrinhos? *A história de Robin Hood e seus companheiros e companheiras na floresta de Sherwood.*

6. Você ler histórias em quadrinhos ainda hoje? *Raramente leio.*

7. Você acredita que este gênero pode ser usado para ensinar leitura às crianças? *É o gênero, ao meu ver, mais estimulante para motivar as crianças. Ler e ver as imagens se divertindo.*

ANEXO – 5 – Informante (MCA)

Nome: MCA

Idade: 32 anos

Data da entrevista: 15/04/2013

Local: Sumé – PB

As primeiras leituras:

1. Com quantos anos você teve o primeiro contato com a leitura?

Desde muito pequena mantinha contato com a leitura, pois sempre via meu pai e minhas irmãs lendo livros, revistas, jornais e gibis. Cresci vendo livros na estante de casa, grandes clássicos da literatura como “O Primo Basílio” (Eça de Queirós) e “Fogo Morto” (José Lins do Rego), entre muitos outros. Havia umas coleções de luxo com as capas verde-escura, vermelha ou azul, lateral dourada, que encantavam só em ver. Queria aprender a ler logo para adentrar nesse universo que parecia tão prazeroso. Então, com cinco anos já lia e escrevia muito bem, mesmo sem ter frequentado ainda a escola. E sinto que esse ambiente, simples mas incentivador, me impulsionou a procurar desvendar os segredos maravilhosos que só a leitura pode proporcionar.

2. Quais gêneros você gostava de ler?

Na primeira infância, os preferidos eram as histórias em quadrinhos. Mas desde cedo também comecei a ler livros longos, romances. O primeiro tinha como título “Heidi”, mas não lembro o nome do autor. A história da menina Heidi, sim, essa eu nunca esqueci e acho que não esquecerei. Outra coisa que li muito foram os livros didáticos de língua portuguesa da minha irmã, que era professora da disciplina na época. Neles, todos os tipos de gêneros eram lidos, interpretados. E eu gostava muito disso! Depois comecei a ler os “romances” das minhas irmãs (tipo Julia, Sabrina...). Estes eu lia às escondidas, porque continham temas “proibidos” para uma menina, como encontros sensuais e sexuais. O importante é que hoje eu percebo que esses gêneros – essas leituras que fiz com pouca idade e poderiam ser taxadas com certo preconceito – criaram em mim uma base, um início bem concreto da minha trajetória como leitora. Trajetória essa que começou bem cedo e nunca parou.

3. Através de quem você foi apresentada à leitura?

pai mãe professor(a) amigo(a) outros(as)

Do gênero história em quadrinhos:

1. Quando foi o seu primeiro contato com histórias em quadrinhos?

Meu pai comprava gibis para a gente ler. Ele estudou pouco, não chegou a terminar o primário, mas é um homem de muitas leituras. Eu sempre achei bonito isso nele. Engraçado que ele sempre dizia (e ainda diz) que não comprava gibi do Chico Bento para a gente não aprender a falar “errado”. Hoje eu entendo que a fala do Chico Bento não é errada, mas naquele tempo eu ouvia a voz do meu pai. E aceitava. E acho legal essa preocupação dele em relação a nossa linguagem, ao nosso modo de expressão. Fora isso, sempre havia inúmeras histórias em quadrinhos ao alcance, e elas sempre eram uma aventura, uma diversão. Desde uns quatro anos de idade, mais ou menos, comecei a perceber esse gênero como uma coisa interessante e surgiu a vontade de ler.

2. Qual era a sua preferida?

Sempre gostei mais das historinhas da Turma da Mônica. Lá em casa havia muito gibi da Disney: Mickey, Zé Carioca, Pateta. Mas eu não gostava muito. Lia, mas não com a mesma vontade de quando pegava um gibi da Turma da Mônica. E gosto até hoje.

3. Quais os personagens que mais gostava?

A Magali sempre foi a minha personagem preferida. Primeiro porque as histórias dela eram sempre bem divertidas. Com a fama de comilona e o amor a seu gatinho, a Magali me encantava. Mas outra coisa também, que me fazia preferi-la, era o fato de ela adorar melancia, e essa era a minha fruta preferida na infância. Então, acho que acontecia também uma coisa de identificação.

4. O que você lembra quando lia os quadrinhos?

Eu me lembro de pegar os gibis e ficar deitada no sofá, no chão, e esquecer o mundo lendo. Lembro também de brincar de “teatro” com minha irmã mais nova: cada uma representava um personagem na hora da leitura e, assim, líamos juntas várias historinhas. Era muito bom.

5. Você lembra algum tema que marcou você ao ler os quadrinhos?

Sim, com certeza. O tema preferido era o Natal. As histórias em quadrinhos de fim de ano, como a da estrelinha do Natal, eram muito lindas e sempre traziam uma mensagem positiva para a gente.

6. Você lê histórias em quadrinhos ainda hoje?

Leio e muito. Leio com a minha filha de seis anos, que, repetindo a minha história, também começou a ler aos cinco anos com gibis! Por isso, sempre compro gibis para ela e acabo lendo tudo. E compro muitos gibis do Chico Bento, diferentemente do meu pai, e em nada eles afetaram o desenvolvimento da linguagem dela, como eu sempre imaginei. Ela se expressa muito bem. Também gosto muito da Turma da Mônica Jovem. Assim, os quadrinhos estão presentes até hoje nas minhas práticas de leitura.

7. Você acredita que este gênero pode ser usado para ensinar leitura as crianças?

Claro que sim. Eu e minha filha somos a prova disso. É como se as imagens das histórias convidassem à leitura. A criança trabalha primeiramente a capacidade imaginativa, quando se cria histórias para aquelas imagens. Ouvir um adulto ler é muito bom, mas a criança quer ler sozinha. Ela quer descobrir aquele universo por si mesma, sem depender de ninguém. E aí começam as associações, as assimilações e, de forma gradual, se consolida a alfabetização, o “aprender a ler”. É uma forma, inclusive, prazerosa de adentrar no mundo letrado.