

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Histórias em quadrinhos para crianças pequenas, será?

ThaianeUnfer Dorneles¹

Orientadora: Prof. Dr^aRosa Maria Bueno Fischer

Resumo

Neste estudo, busquei verificar como crianças pequenas elaboram estratégias de leitura imagética de histórias em quadrinhos. Esta pesquisa surgiu devido a uma insatisfação minha, recorrente no planejamento de situações de leitura com crianças pequenas; a questão era sempre de que forma seria possível promover momentos de leitura sem que precisasse ser eu a leitora de toda a turma. Utilizei como metodologia principal de coleta de dados o estudo de caso, realizando seis encontros quinzenais com uma turma de maternal, de uma escola de educação infantil particular da região metropolitana de Porto Alegre. Em cada um desses encontros eu levava uma história em quadrinhos (HQ) para a discussão e exploração com os alunos. Todos os encontros foram gravados, para posterior análise detalhada das estratégias de leitura elaboradas pelas crianças, diante das imagens das histórias em quadrinhos. Para entender melhor essas estratégias, usei como aporte teórico os autores: Kenneth S. Goodman, Roger Chartier e Rosa Maria Bueno Fischer. As análises realizadas levam a concluir que crianças pequenas já conseguem elaborar estratégias para a leitura imagética, mesmo sem conhecer o gênero específico das histórias em quadrinhos; além disso, com tais estratégias, elas conseguem narrar uma história coesa, com início, meio e fim, usando as imagens como elemento central da narrativa.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos, crianças pequenas, educação infantil.

QUEM SÃO OS SUJEITOS PESQUISADOS

Este artigo² é resultante de pesquisa realizada com uma turma de quinze crianças em uma faixa etária de três a quatro anos, matriculados em uma escola de educação infantil da Região Metropolitana da Grande Porto Alegre.

¹Graduada em Pedagogia pela FAPA, acadêmica do curso de Educação Especial pela UFSM e cursando pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela UFRGS. thaiane.unfer@gmail.com

Nesta instituição sou coordenadora pedagógica na parte da manhã, e no turno da tarde sou professora titular da turma. A escolha do grupo ocorreu por dois principais motivos: primeiro, porque conseguiria conciliar o trabalho com a pesquisa da pós-graduação, possibilitando pensar em uma proposta de trabalho com situações de leitura, sem que eu fosse exclusivamente a leitora de toda a turma, oportunizando o aprimoramento da habilidade dos alunos em fazer a leitura imagética.

Em segundo lugar, a razão dessa escolha foi o fato de ter percebido um grande potencial das crianças na área da linguagem: no início deste ano, elas não reconheciam seu nome (não sabiam sequer qual a letra inicial), pareciam não se importar com o mundo da escrita, nem da leitura. Porém, em poucas semanas de trabalho, já notei um grande avanço; e, chegando mais perto do final deste ano, todos os alunos já se aventuravam na escrita de seus nomes, muitos fazendo o traçado das letras em caixa alta, com perfeição. E no processo de leitura aconteceram avanços significativos, com hipóteses que eles foram construindo, o que será relatado ao longo deste artigo.

QUE INFÂNCIAS SÃO ESSAS?

Os alunos que participaram da pesquisa são integrantes de famílias de classe média baixa, na sua maioria pais que trabalham o dia inteiro, e as crianças são levadas à escola cedo e buscadas no final da tarde (final do turno de trabalho dos pais).

Para entendermos melhor que infância é essa, realizei um estudo histórico sobre algumas concepções de infância em diferentes épocas, usando como referência uma obra de Eleanor Ferreira (2001), na qual ela discorre sobre o trabalho infantil e as concepções de infância constituídas nessa relação de poder.

No feudalismo, por exemplo, havia maus tratos às mulheres e crianças, as quais eram tratadas com descaso e crueldade. Os servos do feudo moravam em casas de madeira ou argila, precariamente; e, além de trabalharem para os senhores feudais, pagavam taxas para poder plantar, além de alimentar sua família. A mortalidade infantil alcançava um índice bastante alto; era uma época de muitas guerras, conflitos, falta de comida, entre outros tantos problemas enfrentados pelas crianças, consideradas mini-adultos.

²O presente artigo é requisito para aprovação no curso de pós-graduação em Alfabetização e Letramento/UFRGS.

Na Idade Média, os pais contavam histórias às crianças e, implícitas, estavam ali expressões de complexas relações sociais e de poder; alguns escritores foram em busca dessa literatura oral, transformadas depois em livros, para que as gerações futuras pudessem ter contato com a cultura que permeava aquele determinado momento sócio-político-econômico.

Os contos escritos sempre traziam implícita ou explicitamente alguns valores, passados de geração em geração, como o de sempre obedecer aos pais. Ao longo da evolução da sociedade, ao passar dos anos, as histórias foram reescritas, com diferentes enfoques, de modo a adaptá-las ao momento histórico, econômico e social em questão.

O Renascimento, século XV e XVI, desencadeia um movimento conhecido como humanismo, à procura de uma imagem do homem e da cultura, em contraposição às concepções predominantemente da Idade Média e o espírito autoritário (teocentrismo). Enfatizavam-se os valores antropocêntricos, propriamente humanos, mais terrenos.

No período da Reforma e Contra-Reforma, no séc. XVI, desejos de mudança, os protestantes veem no enriquecimento um sinal do favorecimento divino. Lutero recebe adesão dos nobres interessados no confisco dos bens do clero e Calvino tem o apoio da rica burguesia, as divergências não são apenas religiosas, mas representam alterações sociais e econômicas que mergulham a Europa em sanguinolentas lutas.

Contra-Reforma, concílio de Trento (1545-1563), reafirma os princípios da fé e a supremacia papal e determina a criação de seminários, para formar padres.

É impressionante o interesse pela educação no Renascimento. Na Idade Média misturam-se adultos e crianças de diversas idades na mesma classe, sem organização maior que os separe em graus de aprendizagem. Será a partir do Renascimento que esses cuidados começam a ser tomados (século XVII): a fim de proteger as crianças de “más influências”, é proposta uma hierarquia diferente, submetendo-as a uma severa disciplina, inclusive a castigos corporais. A meta da escola, assim, não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas à formação moral.

O regime de estudo é rigoroso e extenso -- sistema de ensino que foi duramente criticado pelos humanistas, principalmente Erasmo e Montaigne. Destaca-se a

educação leiga, embora o ideal de secularização do humanismo renascentista nem sempre se cumpra, porque a maioria dos colégios fica ainda por conta das ordens religiosas.

Por iniciativa de particulares leigos, são criadas escolas que melhor se adaptam ao espírito do humanismo. Vittorino da Feltre (1373-1446) funda em Mântua, na Itália, a escola, a Casa Giocosa, cujo lema era: “Vinde, meninos, aqui se ensina, não se atormenta.” O nome reflete o novo espírito: Giocosa é palavra italiana que significa alegre, e vem do latim *jocus*, ou seja, divertimento, gracejo e, daí, jogo.

Feltre cuida de recreação, exercícios físicos, desenvolvimento da sociabilidade e do autodomínio. São propostos cursos de equitação, natação, esgrima, música, conto, pintura e jogos em geral. A formação intelectual é voltada para o ideal renascentista da mais ampla cultura humanística. Embora objeto de cuidado, a disciplina pretende ser menos rude e intolerante.

Há que se considerar, também, que o estabelecimento de regras de disciplina numa simples sala de aula transformou-se, desde a escola medieval, até o colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude.

De início, em favor das crianças menores, os pequenos alunos de gramática foram os primeiros a serem distinguidos. Após, foram os maiores, alunos de lógica e de física, e a todos começavam a exercer fora da escola funções antes reservadas aos adultos. O colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral.

Nessa mesma época (séc. XV e XVI), o colégio modificou e ampliou seu recrutamento, abrindo-se a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares. Reunia alunos de oito e nove anos até mais de 15, submetidos a uma lei diferente daquela que governava os adultos.

Finalmente, as classes e seus professores foram isolados em salas especiais -- e essa iniciativa de origem flamenga e parisiense gerou a estrutura moderna de classe escolar, um processo de diferenciação da massa escolar, correspondendo esse processo a uma necessidade ainda nova de adaptar o ensino do mestre ao nível do

aluno. Foi esse o ponto essencial das particularidades da infância ou da juventude, e também do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existiam várias categorias.

Até o meio do século XVII, considerava-se como término da primeira infância a idade de 5-6 anos, quando o menino deixava sua mãe, sua ama ou suas criadas. Aos 7 anos, ele podia entrar para o colégio. Mais tarde, a entrada foi retardada para 9-10 anos, marcando assim o que seria a primeira infância, que durava até 9-10 anos.

O sentimento para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, a suposta “imbecilidade” ou a incapacidade dos pequeninos. Embora a primeira infância fosse assim isolada, a mistura das idades persistiu nos séculos XVII e XVIII, entre o resto da população escolar, em que crianças de 10 e 14 anos, adolescentes de 15 e 18 e rapazes de 19 e 25 anos frequentavam as mesmas classes, até o fim do século XVIII. No início do séc. XIX, separavam-se do modo definitivo os homens de mais de 20 anos; não havia a necessidade de distinguir a segunda infância, além dos 12-13 anos, da adolescência ou da juventude. Só houve essa separação mais para o fim do séc. XIX, graças à difusão, entre a burguesia, de um ensino superior: universidade ou grandes escolas.

As meninas, além da aprendizagem doméstica, não recebiam nenhum outro tipo de educação. Somente no final do séc. XVII é que surge um modelo de instituição de caráter moderno para as meninas, que ingressavam entre os 7 e os 12 anos e saíam em torno dos 20 anos.

Enfim a igualdade na infância foi sendo construída ao longo da evolução dos tempos; atualmente a sociedade constrói e reconstrói a concepção da infância, bem como o grau de importância deste período para o desenvolvimento das crianças.

Atualmente, temos instituições de educação infantil que prezam a construção de habilidades e competências, percebendo-se a necessidade do desenvolvimento saudável da criança, tanto física quanto cognitivamente.

As infâncias constituídas nesta escola são atravessadas por elementos bastante recorrentes na sociedade neste período, que são: pais trabalhando o dia inteiro, turno integral na escola, atividades diversificadas para dar conta da agitação geral das

crianças que sempre buscam novidades, estabelecem ricas relações entre seus pares e com os professores que nesta escola atuam, com intervenções bastante didáticas sobre todo seu comportamento (que é sempre vigiado e avaliado por algum adulto de referência); seus tempos são bem definidos, seguem rotinas.

Enfim, as constituições de infâncias dependem dos sujeitos e das relações que se estabelecem, acima tentem mostrar alguns aspectos que fazem a diferença nestas constituições e são importantes para pensarmos o nosso problema de pesquisa.

POR QUE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS?

A escolha deste gênero de produção cultural surgiu durante uma aula ministrada pela professora Izabel Dalla Zen, no Curso de Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento. A aula a que me refiro foi de encerramento da disciplina e, dentro das inúmeras reflexões, lembro que se falou sobre as práticas de leitura. Fiquei pensando nas minhas práticas de leitura quando era pequena, e logo recordei das inúmeras histórias em quadrinhos da turma da Mônica e de como eu gostava de ler e reler aqueles materiais.

Essa foi a ideia desencadeadora da pesquisa, e um dos problemas de pesquisa mais relevante foi gerado naquele momento: em que medida as crianças conhecem o gênero histórias em quadrinhos? Os alunos são capazes de elaborar alguma estratégia de leitura imagética?

METODOLOGIA

Para esta pesquisa, foi feito um estudo de caso qualitativo, com uma turma de alunos de 3 a 4 anos.

Foram realizados seis encontros quinzenais; no primeiro, fiz um levantamento de conhecimentos dos alunos, imprescindível para a definição do modo como iria encaminhar os outros encontros. No primeiro deles, defini quais histórias iria utilizar e de que forma iria apresentá-las à turma.

Em cada encontro, levei uma história, avaliada previamente, com elementos visuais que possibilitassem a construção de uma narrativa por parte dos alunos. Nessa perspectiva, selecionei narrativas de no mínimo uma página e no máximo duas. Em

alguns encontros, projetei-as no Data Show, mas levei-as também em cópias preto e branco, incluindo exemplares das próprias revistas.

Todos os encontros foram gravados; e utilizei como material de apoio de coleta de dados um diário de campo, em que registrei as informações mais relevantes.

TURMA DA MÔNICA, AINDA?

No primeiro encontro com os alunos falei da importância da atividade para o trabalho que eu estava elaborando na faculdade; nessa primeira conversa, fiz um mapeamento dos saberes deles a respeito daquele material, questionei-os para saber se já conheciam o gênero HQs, o apresentei tiras de HQ em jornais, nos almanaques, revistas; também fui perguntando sobre os desenhos a que eles mais assistiam na televisão.

Para minha surpresa, apenas uma criança tinha histórias em quadrinhos na sua casa; essa informação foi confirmada posteriormente, através de uma pesquisa semiestruturada que realizei com os pais dos alunos.

O mais impressionante foi que as crianças falaram de vários personagens de desenho; deixei que eles escolhessem a história em quadrinhos dos personagens que eles quisessem, e a resposta foi unânime: Turma da Mônica³! O complemento da resposta foi a fala de um aluno, dizendo: - "Meu primo me falou que ela está fazendo cinquenta anos de idade".

Apenas com esses dados pode-se perceber que, além de os alunos conhecerem bem os personagens, através dos meios de comunicação, eles constroem um repertório extremamente rico, com informações atualizadas, conseguindo se colocar e opinar sobre as questões abordadas, elaborando e expressando comentários extremamente pertinentes ao assunto em debate.

DESCOBERTAS RELEVANTES DA PESQUISA

³ O autor Maurício de Souza, tem uma longa trajetória na criação de histórias em quadrinhos, sendo um dos autores brasileiros a se dedicarem às histórias em quadrinhos. Para maiores informações indico o site: http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=829041.

Nesta seção, faço o relato de excertos do terceiro encontro realizado, com a respectiva análise. Abaixo, reproduzo a História em Quadrinhos projetada no Data Show para a turma.



A escolha da história ocorreu pela riqueza de elementos gráficos que poderiam ser entendidos de várias formas pelas crianças. Eram esperado até alguns problemas na construção das narrativas, pois quando as figuras apresentam poucos elementos para analisar, as crianças sugerem diferentes interpretações, mas logo entram em um consenso; porém, em uma história em quadrinhos onde não há fala dos personagens, observa-se uma farta composição de elementos gráficos, que permitem diferentes construções de narrativas.

Mary Kato (2002) percebe esta relação entre o texto imagético e seu leitor, mesmo quando não há uma relação prévia entre eles:

⁴ Figura 1 – História em quadrinhos projetada em Data Show para discussão da turma.

“Ao ver um objeto pela primeira vez, somos levados a associá-lo a sua situação concreta de uso. Assim, de imediato percebemos o uso externo que é dado a um objeto qualquer. Quando se trata de objetos portadores de textos, a imagem que construímos pode-se vincular a uma atividade externa, observável, dirigida ao portador como um todo ou pode-se relacionar a uma atividade interna, dirigida ao elemento definidor do portador, que é o texto, e atingida mediante a atividade externa.” (p. 31)

Esse encontro foi bastante produtivo, durou aproximadamente trinta minutos e foi todo gravado. Inicialmente, questionei sobre qual o nome daquele tipo de história que eu estava mostrando (projetando no Data Show); eles não lembravam que era história em quadrinho, demonstrando que não têm familiaridade com esse gênero em específico.

Entretanto, o fato é que todos eles demonstram bastante familiaridade com os personagens da Turma da Mônica, conhecendo-os pelo nome; percebi também que usam as mesmas estratégias para ler histórias em quadrinhos, as mesma utilizadas ao assistirem aos desenhos animados. Importante sublinhar que criam narrativas que nem sempre estão em contexto na fala dos personagens.

Nesta perspectiva Roger Chartier (2009) trabalha com a questão do “ver ler”, ler não apenas como forma de decodificar um sistema alfabético; mas conseguir entender o que está ocorrendo naquela história em quadrinhos, sem mesmo estar alfabetizado para ler convencionalmente as falas dos personagens.

Como esta história é de apenas uma página, a projetei de forma integral e as crianças conseguiram perceber alguns detalhes imagéticos bem específicos, iniciando a construção de uma narrativa coletiva.

Como aporte teórico para analisar as estratégias de leitura imagética uso Goodman (1991) e percebo que os alunos iniciam a leitura, ver ler, da história em quadrinhos usando a estratégia de inferir (capacidade de perceber elementos que caracterizam aquele personagem), como na fala de um Aluno (figura1, quadrinho 5):

- O Cebolinha ficou bravo, ele está com a cara feia! (inferência através da expressão facial do personagem).

Outro aluno disse que o Cebolinha teve um pesadelo por causa do quadrinho POF (com estrelas). Nem todos concordaram, um se posicionou questionando se era mesmo um sonho, falou que achava que era de verdade, mas aceitou a colocação do amigo.

Outro aluno mostrou que ao final da história o Cebolinha estava rindo, questionei porque e ele disse: porque a Mônica vai resbalar também. Os alunos falaram meio juntos que os outros amigos do Cebolinha não estavam rindo, que na verdade estavam tristes.

Foi levantada por elas uma questão bem séria: um colega disse que o Cebolinha queria que a Mônica morresse, mas logo os outros alunos falaram que não, o Cebolinha quer apenas que ela caia de bunda.

Como justificativa um aluno disse: - é que a Mônica está com o coelhinho dela e o Cebolinha tira!

Com essa afirmação percebemos que há outra estratégia envolvida, a antecipação (predição) da história usando elementos dos desenhos animados que esses personagens aparecem e usam a dedução.

Com outras intervenções no final deste encontro um aluno levanta agitando a todos e mostra que no quadro POF está o F dele, F do nome dele. Utilizando a última estratégia, a seleção, mesmo contribuindo com a narrativa coletiva, dando opiniões, em um determinado momento ele selecionou aquilo que era mais importante naquele determinado momento.

Enfim, mesmo pequenos eles já conseguem antecipar acontecimentos a partir de uma imagem(predição), conseguem discutir elementos visuais partindo da experiência leitora (audiovisual) de desenhos animados, ampliando seus conhecimentos, seu repertório visual, se posicionando criticamente e se colocando nas discussões estabelecidas em aula.

A partir do contexto das imagens conseguem elaborar estratégias e criam uma narrativa coesa e bem elaborada, que dá conta de explicar grande parte dos elementos gráficos expressados nesta história em quadrinhos.

Constituíram uma narrativa conjunta a partir da nossa conversa, sem negar nenhuma ideia/hipótese levantada pelos amigos; conseguiram discutir ideias, com ajuda da mediação da professora.

Este encontro foi o mais produtivo até agora acredito que isso se deve ao fato de eu, como pesquisadora, conseguir fazer BOAS PERGUNTAS e eles estarem mais acostumados a trabalhar desta forma.

Ressalto que foi difícil a alternância de turno nas falas, em alguns momentos precisei intervir para que não ocorresse brigas ou que o foco do encontro fosse perdido; porém me surpreendi pelo interesse e participação de todos na construção coletiva de uma narrativa sobre a história em quadrinhos em questão.

O QUE ERA ESPERADO E NÃO ACONTECEU...

Uma das premissas quando pensei em fazer esta pesquisa era de que, em algum momentos as crianças iriam me perguntar o que eles estão falando?

Essa teoria foi reforçada no primeiro encontro quando perguntei se eles sabiam porque haviam palavras dentro dos balões e, de um modo geral, todos me responderam que seriam as falas dos personagens.

Entretanto, após os seis encontros, com intermináveis discussões e negociações de sentidos entre eles, sobre as histórias em quadrinhos ninguém me perguntou o que estava escrito, ou o que realmente os personagens estão falando.

Ao final desta pesquisa, além de todos os dados coletados, analisados percebi que nem sempre as crianças precisam da intervenção pedagógica sobre tudo o que eles estão estabelecendo relação. Tudo á seu tempo, não precisamos estimular nossas crianças a aprenderem a ler e escrever na educação infantil, precisamos sim mostrar que há um mundo da leitura e escrita, mas quando eles tiverem prontos e quiserem esse mundo vai estar ali pronto para ser descoberto.

CONCLUSÃO

Sim, histórias em quadrinhos para crianças pequenas, sim. As histórias em quadrinhos são um excelente gênero para se trabalhar na educação infantil, pois

possuem elementos gráficos que desafiam nosso pequeno leitor e este tem autonomia para construir narrativas a partir da leitura imagética.

Contudo, tenho uma grande ressalva, esse gênero não pode, nem deve ser didatizado; pois perderá toda sua magia. Trabalhar com histórias em quadrinhos para crianças pequenas é dar condições para que esta criança possa criar sem a responsabilidade do adulto precisar ler para ela, não quero aqui que se pretenda se ensinar com este gênero, mas sim mostrar para a criança o quanto pode ser divertido ler por prazer. Segundo GládisKaercher (2001, p.64):

“O prazer pela leitura ocorre por meio das relações estabelecidas pelo leitor e o texto. Logo, esse prazer é pessoal, intransferível, não social e exige esforço, uma vez que é uma construção que pressupõe exercício e capacitação.”

As histórias em quadrinhos são um gênero que podem e devem estar nas salas da educação infantil, por que através apenas das imagens as crianças constroem uma narrativa, em diversas salas que eu já entrei encontro muitos livros de contos de fadas, com imagens pobres e que não proporcionam questionamento nem indagações às crianças.

É imprescindível ter nas salas da educação infantil livros de boa qualidade, com imagens atrativas e desafiadoras, não estereotipadas do mundo real. As HQ proporcionam autonomia para as crianças criarem uma narrativa a partir das imagens sem precisar necessariamente da leitura do adulto.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. UNESP: São Paulo, 2009

FERREIRA, Eleanor Stange. Trabalho infantil: história e situação atual. Canoas: Ulbra, 2001.

GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura – um modelo psicolingüístico transacional. Letras de Hoje, n. 86. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1991.

KAERCHER, Gládis Elise da S. Brincando com as palavras e com os livros na escolarização inicial. In: Alfabetizar: fundamento e práticas. Porto alegre: Artmed, 2001.

KATO, Mary A. A Concepção da escrita pela criança. Campinas,SP: Pontes, 2002.