UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

VINICIUS DA SILVA RODRIGUES

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS & ENSINO DE LITERATURA: POR UM PROJETO DE FORMAÇÃO DE LEITORES MENOS "QUADRADO".

PORTO ALEGRE
2013

Vinicius da Silva Rodrigues

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS & ENSINO DE LITERATURA: POR UM PROJETO DE FORMAÇÃO DE LEITORES MENOS "QUADRADO".

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras / Literatura Brasileira, pela Faculdade de Letras / Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Marcos Vieira Sanseverino.

Porto Alegre
2013

Por ordem cronológica:

Ao meu pai, que me abasteceu com muitas revistas em quadrinhos na infância, ao meu irmão Fábio, que complementou o processo, fazendo os gibis existirem lá em casa, e à minha mãe, que não os jogou fora.

Para a Carol, que me fez voltar aos quadrinhos (algo que eu nunca devia ter abandonado) e que me lembrou, em vários momentos, da importância deste trabalho.

Para o Alexsander, que me mostra o quanto é possível crescer (também) com histórias em quadrinhos.

Ao grande professor Antonio Sanseverino, que muito me incentivou, antes e durante o mestrado, sempre confiando nas minhas ideias, demonstrando disposição para mergulhar no universo das narrativas gráficas e apoiando no que fosse necessário.

Por fim, aos meus alunos de ontem e hoje, que me fazem acreditar em tanta coisa "estranha" – inclusive na força das HQs.

Desejar é a coisa mais simples e humana que há. Por que, então, para nós, são tão inconfessáveis precisamente nossos desejos, por que nos é tão difícil trazê-los à palavra? Tão difícil que acabamos mantendo-os escondidos, e construímos para eles, em algum lugar em nós, uma cripta, onde permanecem embalsamados, à espera.
Não podemos trazer à linguagem nossos desejos porque os imaginamos. (...) O corpo dos desejos é uma imagem. E o que é inconfessável no desejo é a imagem que dele fazemos.

Giorgio Agamben

RESUMO: pensar as histórias em quadrinhos (HQs) no âmbito escolar, hoje, ainda significa reconhecer a função subversiva que a Escola deve ter, seja por meio do simples diálogo entre linguagens distintas, seja como justificativa para motivar a leitura imagética, aspecto que se articula com uma fruição estética especial que não costuma ser incentivada com a mesma ênfase que a literatura. A proposta central desta dissertação consiste em trazer observações como essas à tona a fim de que sejam questionados os domínios do componente curricular de Literatura no Ensino Médio, bem como observar o que é trazido como recurso para que se discutam as ideias de *texto* e *leitura* em sala de aula. O ponto de vista deste trabalho, portanto, é pautado por uma perspectiva propositiva e dialógica, a partir da qual é possível enxergar a arte sequencial e a arte literária lado a lado, tanto para que se estimule uma postura investigativa no educando – capaz de dar conta das múltiplas possibilidades de interpretação, especialmente, a partir do conceito de intertextualidade –, quanto para que se note o caráter subversivo de uma linguagem em relação à outra – especialmente, das HQs em relação ao texto literário. Assim, procura-se dar à prática da leitura e à formação de leitores seu verdadeiro e merecido protagonismo, da mesma maneira que as HQs entram como possibilidade de "profanação" do currículo, sem negá-lo, porém ampliando noções e construindo, assim, um projeto de leitura que, sem abandonar a necessidade vital de interagir com o texto literário, torna-se menos "quadrado".

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Literatura; Histórias em quadrinhos; Leitura; Formação de leitores.

SUMMARY: thinking the comic books in schools, today, still means remembering the subversive function schools must have, either by the dialogue between different languages, or as justification to motivate imagery lecture, point related to a special aesthetic fruition that is not usually encouraged in the same emphasis as literature. This work aims at bringing facts like these in order to make questions about the Literature domains in High School, as well as observing the resources used to discuss the text's ideas and lecture in classrooms. So, the point of view of this work is based on a proposal and dialogical perspective, from where it's possible to see sequential and literary art next to each other, to estimulate an investigative attitude in students – who are able to consider different possibilities of interpretation, specially using the intertextuality concept – and to notice the subversive characteristic of one language in comparison to the other – specially graphic novel's one in relation to the literary text. In this way, this work aims at giving to the practicing of lecture and to the lectors formation its real importance, in the same way as comic books appear as a possibility of "desecration" of the scholar course, without denying it, but extending ideas and building a lecture project less "square".

KEY-WORDS: Literature teaching; Comic books; Lecture; Lectors formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

1. AS NARRATIVAS GRÁFICAS E A "PROFANAÇÃO" DO CURRÍCULO 17

1.1. LEITURA E LEITURAS: ONDE ENTRAM AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO MEIO DISSO? 22

1.2. POR UM PROJETO DE FORMAÇÃO DE LEITORES MENOS "QUADRADO" 29

2. MODOS DE VER, MODOS DE LER. 42

2.1. QUADRINHOS (SÓ) ENSINAM A LER QUADRINHOS (?): O MEDO PERMANENTE. 50

2.2. PARA LER AS IMAGENS (E AS NARRATIVAS GRÁFICAS). 62

2.3. O MUNDO HÍBRIDO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS 86

3. HQ & LITERATURA: AUTONOMIA E DIÁLOGO. 102

3.1. A TRADIÇÃO *FOLHETINESCA* NA FORMAÇÃO DISCURSIVA DOS QUADRINHOS 105

3.2. *GRAPHIC NOVEL*, UMA PROPOSTA DE LEITURA A PARTIR DA SUBVERSÃO DA FORMA. 111

3.3. PROSA, VERSO, BALÕES E RECORDATÓRIOS. 117

CONSIDERAÇÕES FINAIS 129

REFERÊNCIAS 134

LISTA DE FIGURAS[1]

FIGURA 1 60
FIGURA 2 60
FIGURA 3 70
FIGURA 4 71
FIGURA 5 72
FIGURA 6 72
FIGURA 7 73
FIGURA 8 73
FIGURA 9 73
FIGURA 10 73
FIGURA 11 73
FIGURA 12 74
FIGURA 13 74
FIGURA 14 75
FIGURA 15 75
FIGURA 16 75
FIGURA 17 77
FIGURA 18 79
FIGURA 19 79
FIGURA 20 80
FIGURA 21 80
FIGURA 22 80
FIGURA 23 81
FIGURA 24 81
FIGURA 25 81
FIGURA 26 81
FIGURA 27 82
FIGURA 28 82
FIGURA 29 84

[1] Não são listadas neste índice aquelas figuras que compõem o texto desta dissertação como epígrafes de capítulos e/ou de seções.

FIGURA 30 85
FIGURA 31 89
FIGURA 32 98
FIGURA 33 99
FIGURA 34 99
FIGURA 35 99
FIGURA 36 99
FIGURA 37 100
FIGURA 38 100
FIGURA 39 100

INTRODUÇÃO

Hoje em dia, de fato, falar de um simples gibi *é uma das formas de ser considerado* simples.
Santiago García

Primeiramente, o relato. Minha memória mais antiga a respeito dos quadrinhos remete ao meu irmão mais velho. Quando criança, chamava a minha atenção o fato de que gibis sempre estavam presentes nos atos mais cotidianos dele: tomar café com a Turma da Mônica, almoçar com Conan, o bárbaro, ir ao banheiro com os X-Men. Tropeçava-se pela casa em revistas do Tio Patinhas e do Pato Donald, enquanto minha mãe recolhia e organizava as pilhas largadas de forma desleixada que se acumulavam na escrivaninha ou dentro do velho móvel da sala, que tinha uma área especialmente reservada – embaixo da televisão – para a baderna que se formava com aquelas vastas e preciosas coleções guardadas de maneira precária – abatidas constantemente pela umidade e pelas traças.

Meu irmão, pelo que me lembro, nunca foi um colecionador neurótico e metódico – era um leitor, pura e simplesmente, um assíduo leitor adolescente de todos os tipos e formatos de histórias em quadrinhos (HQs) dos quais dispunham as bancas na época. Eu já era mais seletivo (ou mais chato, como preferir). Nunca gostei muito dos personagens clássicos da Disney, portanto suas revistas não me interessavam; Conan parecia adulto demais pra mim (e agora, remetendo a essas memórias, acho que eu era uma criança meio "certinha demais" mesmo); os personagens Marvel não me atraíam integralmente, e algumas daquelas histórias tinham traços de fantasia muito exacerbados que não me deixavam muito à vontade na época (nossa! Como eu era chato!). De resto, ao abrir as gavetas do armário da sala, fui "engolido", de fato, pelos álbuns do Homem-aranha e, principalmente, pela Turma da Mônica.

À época em que meu irmão era adolescente e quando eu era apenas um gurizinho, os quadrinhos não tinham, no Brasil, o status mercadológico do qual gozam atualmente: gibis eram apenas gibis e eram vendidos em bancas de revista – hoje, o número de títulos em banca diminuiu consideravelmente, enquanto as estantes de HQs nas livrarias cresceram muito. Não faz muito tempo, os quadrinhos tinham um público fiel, como ainda o têm, mas que queria apenas ler histórias que os agradassem e que comprava por preços muito baratos o que hoje se tornou objeto de luxo e culto e que parece ter adquirido um status de sofisticação antes apenas eventual, criado através de rótulos arbitrários que, enfim, parecem ter dado alguma chance para as narrativas gráficas serem mais bem compreendidas, também, como "grande arte" em outros círculos para além do *fandom* das HQs. Com isso, veio também certa noção de

diferenciação e hoje os nichos de mercado são muito mais vastos do que antes, o que, aparentemente, criou noções de valor estético dentro do universo da apreciação crítica dessa linguagem artística – haveria quadrinhos e *certos* quadrinhos. Com essa mudança de paradigma, os quadrinhos deixaram de ser um gênero marginalizado em relação à literatura – no que tange ao seu conhecimento como "arte legítima" – e entraram, finalmente, nas salas de aula, passando a fazer parte, definitivamente, dos programas de leitura escolares. Ou não. E é aqui, no cerne desta ambígua observação, que este trabalho se inicia de fato.

Dois temas essenciais norteiam o texto que segue: o ensino de Literatura e as narrativas gráficas – fundamentalmente, como aplicar estas naquele, prevendo certa produtividade daquele espaço em relação a este objeto. Vistos de maneira imbricada, um tema será sempre discutido, daqui para diante, tendo o outro em seu horizonte. Cruzando o caminho dos dois, é a temática da leitura que se configurará como protagonista do processo.

Iniciei, propositalmente, partindo de um relato particular relacionado à leitura. Ampliemos agora nosso escopo. Naturalmente, ao pensarmos a leitura em âmbito pessoal, há inúmeras questões que são relevadas em comparação com o tipo de trabalho produzido com a leitura em âmbito institucional. Neste caso, a escola age frequentemente como aparelho censor: seleciona, canoniza, diferencia e rotula, e o educador reproduz tais ações, principalmente quando precisa fazer escolhas visando à efetivação de objetivos propostos em sua abordagem pedagógica. É comum, nesse sentido, que o trabalho que visa à leitura e à formação de leitores se dê de forma arbitrária, pois toda escolha traz arbitrariedades – e em todas essas arbitrariedades há, enfim, juízos de valor. É na escola, portanto, que se trata de "separar o joio do trigo" e, assim, algumas noções ligadas a uma pedagogia voltada para uma *pretensa* (pois nem esta é alcançada, muitas vezes) formação do leitor literário são colocadas como paradigmas e, logo, cresce a possibilidade de a literatura se afastar das outras artes e adquirir um status elitista e segregado (ou, ainda, segregário), incapaz de se articular efetivamente com outras linguagens. Alberto Manguel, em seu *Uma História da Leitura*, comenta:

> Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder –, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso (MANGUEL, 1997, p. 85).

Da forma como somos comumente instruídos, o texto literário se torna, gradualmente, o fim último e a única possibilidade de *leitura* e de *texto* efetiva dentro do espaço escolar, capaz, para todos os efeitos, de "realmente" dar uma noção de maturidade ao educando e

mostrar que este está plenamente construído como sujeito-leitor, por assim dizer; são subestimados outros fenômenos artísticos, bem como a produtividade de sua leitura na construção cognitiva dos indivíduos, e mesmo outros tipos de texto (não literários) são tratados, muitas vezes, dentro de uma perspectiva tão somente utilitária. Nesses casos, formam-se, também, preconceitos, como os de que certos "gêneros", como as histórias em quadrinhos, são uma manifestação "menor" ou que, neste caso específico, são uma linguagem destinada apenas a "facilitar" a apreensão dos mecanismos narrativos, que são "coisa de criança" e de que, por estarem atreladas à cultura de massa, são "imbecilizantes", "idiotizantes" ou, ainda, "infantilizantes".

As histórias em quadrinhos entram como escolha deste trabalho devido ao seu caráter intrinsecamente híbrido: linguagem dotada de imagem e palavra, os quadrinhos têm um status próprio, mas também relacional, se tomada por base toda a herança pregressa da tradição do grafismo, da iconografia e das técnicas das artes plásticas, bem como do que foi construído pela arte literária em tantos séculos de existência. Com isso, a narrativa construída graficamente pelas HQs impõe uma competência de leitura que se articula com o texto visual e, ao mesmo tempo, com a sensibilidade poética que também se forma na leitura do texto literário. É uma relação que se dá não necessariamente de maneira "formativa", como "ponte" de um *para* outro, mas também, como tentarei demonstrar, *entre* um e outro, entre idas e vindas, entre leituras e releituras, entre, principalmente, não só ler a literatura a partir das HQs, mas também ler HQs a partir da própria literatura – estabelecer níveis de leitura para os mesmos e não apenas formar repertório. Da mesma forma, o componente textual das narrativas gráficas, na medida em que compreende a palavra, aponta especialmente para aquilo que tentarei demonstrar ao longo do trabalho como sendo uma necessidade para o aprendizado da leitura da imagem, que adquire, com os quadrinhos, uma complexidade singular para além da acepção "baixa" que se dá na relação entre histórias em quadrinhos e cultura de massa.

Cultura de massa é um termo com o qual iremos nos defrontar constantemente aqui, pois as histórias em quadrinhos fazem parte, historicamente falando, desse universo. Como lembram Laonte Klawa e Haron Cohen (1977), entender isso não se trata somente (para os detratores dos quadrinhos) de fazer com que as HQs ocupem um espaço negativo na esfera cultural – ainda que o termo *cultura de massa* em si sirva, basicamente, para isso; o fato de as histórias em quadrinhos serem reconhecidamente um produto cultural entre as mídias de massa trata-se de um processo histórico que, por sua vez, foi o que possibilitou o aparecimento das HQs em função das mutações sociais e das próprias mudanças nos

paradigmas da arte e da comunicação advindas do período entre o final do século XIX e início do século XX. Logo, nesse ínterim, a grande questão é que

> é necessário que a história em quadrinhos seja entendida como um produto típico da cultura de massas, ou especificamente da cultura jornalística. A necessidade de participação e envolvimento catártico motivada pela alienação do indivíduo, a metamorfose da informação em mercadoria, o avanço da ciência, a nova consciência da realidade, enfim, as coordenadas características do estabelecimento da sociedade de consumo criaram as condições para o aparecimento e sucesso do jornal, cinema e história em quadrinhos (KLAWA; COHEN, 1977, p. 109-110).

Não só as narrativas em quadrinhos, mas também outros fenômenos de massa acabam por enfrentar a mesma problemática que se comenta sobre serem "gêneros menores" ainda encarados somente como produto da indústria cultural, a despeito de suas tentativas de legitimação estética. Essa relação difícil se dá justamente pela maneira como incorporamos tal ideia do fenômeno: para todos os efeitos, é o meio e a forma de acessá-lo (ou a forma como o mesmo nos acessa – nós, o público) que passa a sugestionar a abordagem de seu conteúdo, o que torna qualquer manifestação advinda dos meios de massa algo tido como menor ou medíocre. Assim, o *meio* e sua forma de *comunicação* são substituídos diretamente pela equivocada acepção do termo *cultura*, de forma a caracterizar o que seria um tipo diferente de cultura, uma cultura subalterna, não raro subproduto de outra cultura, esta elevada, aspecto apontado por Umberto Eco em seu livro *Apocalípticos e Integrados* (1998, p. 24-26). Eco lembra também que *cultura de massa* é um termo que talvez tenha uma significação muito mais antropológica do que qualquer outra coisa – é uma manifestação de comportamento ligada mais à forma como o sujeito interage com a cultura do que ela própria, especialmente no que tange ao surgimento do fenômeno, que tomou de assalto o século XX, e sua significação histórica associada ao nosso próprio contexto presente (p. 15-16). Ainda assim, dentro de suas ocorrências mais frequentes, há formas de elaboração recorrentes dos objetos associados à cultura de massa, como cita Eco ao referir os "lugares-comuns" da "adequação do gosto e da linguagem às capacidades receptivas da média" (p. 12), a questão da efemeridade do produto de massa (p. 13), além do aspecto mais constantemente percebido como negativo nesse meio: o "sistema de condicionamentos aos quais todo operador de cultura deverá prestar contas" (p. 14). Sendo este, de fato, o grande aspecto limitador do objeto cultural pertencente às mídias massivas, seja ele qual for, não se permite, na maioria dos casos, observar que a relação dos próprios fenômenos advindos desses meios pode, com o tempo, modificar-se e, naturalmente, expandir as formas de sua ocorrência, produção e recepção, da mesma maneira que é sempre necessária uma reelaboração intelectual a respeito da discussão sobre tais fenômenos, como também cita Umberto Eco (p. 15).

Em verdade, como pensa o teórico italiano, o termo *cultura de massa* tem relações claras com o aspecto do consumo em larga escala, pois, no uso da expressão sabe-se muito bem aquilo que significa *massa*, porém conhece-se muito pouco daquilo que significaria, neste âmbito, a ideia de *cultura* (ECO, 1998, p. 15). Logo, dentro de tal processo de "reelaboração e reformulação" da própria noção de cultura, como comenta Eco, apropriar-se dos mecanismos técnicos e retóricos das manifestações de massa significa reconhecer aquilo que dentro de seus usos pode acarretar valor cultural ou simplesmente levar a uma "indagação construtiva" que retira a crítica anacrônica que o próprio autor cita acerca da cultura de massa (p. 35). O que se tem, a partir de tal abordagem, é uma perspectiva "integrada" do processo, não sendo, portanto, "apocalíptica" como recorrentemente é entre seus críticos – que apontam a mera existência das *mass media* um caminho para o controle das massas e para uma postura passiva das mesmas, "um estado de sujeição gregária, terreno fértil para qualquer aventura autoritária" (ECO, 1998, p. 37).

Referir o autor italiano é especialmente interessante a esta dissertação que aqui se apresenta uma vez que, dentro de seu escopo de análise dos fenômenos e das mídias em questão, o mesmo elencará a observação do código visual e narrativo dos quadrinhos[2]. Tomarei essa proposta como uma motivação, portanto, para o trabalho que aqui se desenvolverá.

Perceber a origem dos quadrinhos dentro dos meios de massa não é dar conta de todo o seu amplo universo e de seu público; a imagem, como meio artístico expressivo, acabará conferindo aos quadrinhos, muitas vezes, a errônea ideia de linguagem facilitadora e medíocre, como muitos de seus críticos costumam fazer. Esses aspectos são os argumentos frequentes para que os quadrinhos sejam compreendidos dentro de uma esfera de valor que estaria muito aquém, especificamente, da linguagem literária, assim, possibilitar a sua leitura em diálogo com a literatura propriamente dita ou discutir a linguagem da arte sequencial (como também são conhecidas as histórias em quadrinhos) de forma natural é um desafio raramente encarado por educadores ou raramente aceito pelo público em geral.

Hoje, iniciativas como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), bem como menções nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), demonstram uma sensível melhora quanto à aceitação dos quadrinhos como linguagem artística a ser efetivamente trabalhada em sala de aula. Raramente, porém, sua autonomia é discutida e com muita frequência a narrativa gráfica é colocada em uma posição inferior e servil em relação à literatura – se nos últimos

[2] Especialmente nos capítulos "Leitura de *Steve Canyon*" (p. 129-179) e "O Mundo de Minduim" (p. 281-291).

anos o PNBE selecionou bom número de HQs, por exemplo, as listas, contudo, apresentam uma clara e preponderante preferência por adaptações literárias, e a narrativa gráfica, quando autoral, faz-se presente, fundamentalmente, com narrativas mais intimistas e voltadas a temas calcados num universo mais realista, diferentemente das histórias e personagens fantásticas com as quais as HQs sempre estiveram mais identificadas. Nos dois casos, demonstram-se, mais uma vez, escolhas e preconceitos.

A proposta deste trabalho, por extensão, será, portanto, compreender a possibilidade de abertura do ensino de Literatura em âmbito escolar para outras linguagens artísticas, em especial, o recorte aqui escolhido: as histórias em quadrinhos e as narrativas gráficas. Com isso, o que se pretende, também, é avançar para uma noção ampla relacionada ao processo de formação de leitores na escola, questão em geral associada aos anos de Ensino Fundamental, aqui, no entanto, ligada ao educando em idade mais avançada na trajetória escolar: o aluno do Ensino Médio, âmbito no qual a Literatura passa a se constituir como componente curricular e que, por isso, compreende uma abordagem e um trabalho dotados de particularidades. Em tempo, também se tentará discutir, ao longo desta dissertação, diferentes aspectos, principalmente terminológicos, que apontam para o específico processo de leitura das narrativas gráficas e do texto imagético e o que isto pode acarretar em termos de formação ao educando.

Não escondo, contudo, a escolha pessoal pelo tema, já citada como parte de minha formação como leitor, sendo uma das minhas grandes paixões. Esta paixão, por sua vez, de maneira alguma me afastou do texto literário e, talvez por isso, emerja outra questão de cunho particular envolvida na presente dissertação: minha própria abordagem pedagógica como professor de Literatura no Ensino Médio. Em minha ainda recente trajetória como professor, nunca consegui separar efetivamente as linguagens artísticas quando a fruição estética está em questão: cinema e artes plásticas, por exemplo, fazem parte do repertório de referências quando a questão é discutir, enfim, a literatura – que, naturalmente, é objeto central de análise do componente curricular homônimo. Da mesma forma, no entanto, sempre pensei ser um erro tratar como meramente acessórias essas outras manifestações artísticas – poderia se formar um leitor sensível às camadas que configuram o *texto* artístico, seja ele qual for, estando ele, também, sujeito a *ler* uma obra a partir de inúmeras "chaves de interpretação". Com o tempo, foi natural perceber que as diferentes formas de arte, ainda que encaradas frequentemente como diferentes "disciplinas", compartilham, sim, noções e acepções, seja em âmbito formal, seja em termos de influência direta, seja a partir de noções de *intertextualidade* – conceito central da proposta pedagógica trazida nesta dissertação. Logo, o

estímulo a uma abordagem que discutisse amplamente os domínios do ensino de Literatura – seus suportes e ferramentas – passou a ser, para mim, um questionamento permanente.

Sendo assim, a abordagem que aqui se sugere de forma teórica e, por vezes, ensaística, tem base firme num trabalho que se desenvolve, de fato, na sala de aula. Trata-se de uma proposta pedagógica que coloca o texto literário como parte de um projeto de formação de leitores que compreende, também, outras formas de texto, de maneira que todos esses possam ser lidos de forma articulada, dando subsídios para outras *leituras* e para uma *sensibilidade intertextual*. As justificativas para a formulação dessa proposta encontram-se nas páginas a seguir, entretanto, é uma preocupação deste trabalho, igualmente, verificar de que maneira tal articulação deve ser eventualmente deixada de lado para que se notem as especificidades das linguagens artísticas em questão e suas características autônomas, justamente para não evocar a noção de valor que frequentemente há entre diferentes artes quando aproximadas, além do que, verificar a autonomia de cada linguagem também é um exercício de leitura e de sensibilidade estética.

Considerando tais noções aqui apresentadas, o presente trabalho tentará dar conta do tema, então, a partir de três eixos básicos: (1) a discussão acerca de uma proposta pedagógica em âmbito teórico que justifique a ampliação do ensino de Literatura no Ensino Médio e (2 e 3) as duas motivações que a justificam, quais sejam, primeiramente, a necessidade de um aprendizado para a leitura da imagem, ligado à escolha pelas narrativas gráficas, bem como as possibilidades de diálogo entre a forma literária e forma quadrinística; para tanto, discutir-se-á, também, a produtividade de um projeto de leitura que dê conta dos dois formatos. Para buscar subsídios para a reflexão à qual esta dissertação se propõe, norteada por alguns temas e conceitos diferentes que se encadeiam, como *histórias em quadrinhos*, *leitura*, *formação de leitores*, *letramento literário*, entre outros que sugerem transversalidade com os mesmos, basear-me-ei, em diversas perspectivas que, talvez, em certos casos, possam demonstrar algum incômodo em relação à heterogeneidade de suas linhas teóricas, opção que é fruto, no entanto, das necessidades do objeto aqui analisado. Dito isso, cabe comentar que as escolhas passarão, especialmente, pelas concepções de Umberto Eco (1998), Pierre Bourdieu (2011), Tereza Colomer (2007), Wolfgang Iser (1979), António Branco (2008), Thierry Groensteen (2004), Will Eisner (1999 e 2004), Scott McCloud (2005), Santiago García (2012), Paulo Ramos (2009) e Rildo Cosson (2006), além de outras leituras acessórias. Ao final do processo, a ideia é que, em suma, possam ter sido apontadas algumas questões que sugerem possíveis mediações entre literatura e quadrinhos dentro de um projeto de leitura que traz como objetivo a formação de leitores – ou, ainda, o seu resgate, a sua *re*-formação.

1. AS NARRATIVAS GRÁFICAS[3] E A "PROFANAÇÃO" DO CURRÍCULO

Laerte

"Tabu": uma expressão que parece demonstrar rigidez inclusive em sua sonoridade. Quando penso no termo "tabu", refiro-me àquilo que, para o senso comum, passa a ser tão firme e intransponível a ponto de se tornar, consciente ou inconscientemente, indispensável; uma regra fixada simplesmente por não haver aqueles que não se dispõem a subvertê-la ou repensá-la criticamente.

No processo educativo, quebrar tabus é algo que deve estar no horizonte de qualquer mestre, pois ensinar exige uma postura *profanadora*. Quando o educador conduz esse processo para o caminho da leitura, talvez não se dê conta, mas está, de certa forma, conduzindo o educando numa jornada libertadora.

Nossa discussão, aqui, não se limitará apenas à questão da leitura, pois estaremos indagando, igualmente, sobre qual é o papel do educador nesse processo e o que o mesmo pode ser capaz de propor em termos de ousadia, desafio ou provocação. Estaremos falando, também, de histórias em quadrinhos como objeto de estudo acadêmico, algo que parece ainda um "corpo estranho" para muitos, especialmente se a discussão nos leva ao ensino escolar.

Os quadrinhos abrem caminho para um diálogo que pode ser muito fértil no trabalho com a formação de leitores na escola, se trabalhado com consciência (como tudo aquilo que o professor faz, diga-se de passagem); da mesma forma, trabalhar os aspectos autônomos de sua linguagem também pode vir a ser um exercício muito rico, como veremos. Entretanto, a mera possibilidade tanto de promover tal diálogo quanto de analisar o suporte em si, ainda parecem ser tabus a serem descontruídos, por mais que haja um aparente estímulo ao uso dos

[3] Para a discussão a qual se propõe esta dissertação, serão utilizados como sinônimos os termos "história(s) em quadrinhos", "arte sequencial", "*graphic novel*" e "narrativa(s) gráfica(s)", ainda que haja questões a serem discutidas acerca desses rótulos. O terceiro, por exemplo, dá uma compreensão mais dinâmica acerca da forma estudada, uma vez que aponta, mais marcadamente, para o suporte imagético que, de fato, sustenta a linguagem dos quadrinhos. Outras questões importantes relacionadas a essas noções terminológicas serão desenvolvidas ao longo do trabalho.

quadrinhos na sala de aula atualmente (que, veremos, parece, muitas vezes, ser estimulado apenas de forma superficial, frequentemente demagógica e, não raro, para que ninguém soe *démodé*).

Se "tabu" é a ideia que nos conduz ao desafio de rompê-lo, "profanar" é outro termo que nos parece oportuno neste momento. A respeito da ideia de "profanar", talvez seja mais do que interessante observar algumas reflexões do pensador contemporâneo Giorgio Agamben: em *Profanações* (2007), o autor italiano remete a questões etimológicas a fim de pensar o conceito homônimo do título, associado, naturalmente, a uma perspectiva religiosa, uma vez que "profanar" significaria justamente se apropriar (em âmbito terreno, digamos) daquilo que a priori é do âmbito sagrado, subvertendo sua ordem religiosa ao renomeá-lo ou ressignifica-lo, restituindo seu uso ao "uso comum dos homens" (p. 65). O autor disserta em sua obra sobre várias formas de "sacralização" que permeiam o cotidiano do mundo capitalista, no qual não necessariamente estaremos lidando com aquilo que é estritamente religioso, mas também com aquilo que assume uma postura semelhante, permeada por uma perspectiva dogmática, logo, tornando o elemento em questão algo estanque – o que o ato da "profanação" irá "desencantar", devolvendo ao uso "aquilo que o sagrado havia separado e petrificado" (p. 58).

A partir dessa perspectiva, podemos observar uma contradição que a etimologia é capaz de sugerir: segundo o autor, o termo *religio*, que originaria a palavra *religião*, frequentemente citado como originário de *religare* (o que liga e une o humano e o divino), derivaria, na verdade, de *relegere*, palavra que designaria

> a atitude de escrúpulo e de atenção que deve caracterizar as relações com os deuses, a inquieta hesitação (**o "reler"**) perante as formas — e as fórmulas — que se devem observar a fim de respeitar a separação entre o sagrado e o profano (AGAMBEN, 2007, p. 66)[4].

Curioso notar essa relação com o ato de *reler* (poderíamos falar em *repensar*, ou ainda, *ressignificar*), pois, além de se relacionar com o assunto que aqui desenvolveremos – a leitura –, neste caso, também demonstra que *profanar* parece fazer parte do mesmo processo associado ao termo *religio*, no entanto, estamos lidando com algo ligeiramente diferente:

> *Religio* não é o que une homens e deuses, mas aquilo que cuida para que se mantenham distintos. Por isso, à religião não se opõem a incredulidade e a indiferença com relação ao divino, mas a "negligência", uma atitude livre e "distraída" — ou seja, desvinculada da *religio* das normas — diante das coisas e do seu uso, diante das formas da separação e do seu significado. Profanar significa abrir

[4] Grifo meu.

> a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular (AGAMBEN, 2007, p. 66).

No âmbito escolar e em várias de suas práticas, há elementos de "sacralização" do objeto de estudo, bem como das formas de acessá-lo e daquilo que usamos para praticá-lo. Nesse quesito, até mesmo o termo "cânone" soa bastante conveniente, visto que estamos lidando com um mecanismo que, essencialmente, vincula poder ao conhecimento dos "textos sagrados" – logo, também haverá uma vinculação de valor cultural.

A postura propositiva do educador para o diálogo que fuja do espaço notório, recorrente, que desestabiliza as expectativas, nesse âmbito, pode ser extremamente positiva, ainda mais em se tratando de um público (o adolescente contemporâneo, estudante do Ensino Médio) cuja dinâmica torna-se cada vez mais fluida – mas não necessariamente superficial: trata-se, em suma, de uma dinâmica nova, diferente. *Profanar*, nesse momento, trata-se, também, de retirar certas estruturas que estabilizam a relação com o saber; no caso da literatura, de retirá-la, inclusive, de uma pretensa "torre de marfim", que parece surgir não só quando se trata dela própria, mas também quando a necessidade está para o diálogo com outros fenômenos de "níveis de cultura" diversos. É esse movimento que cria, de fato, a possibilidade de acessá-los, a literatura e o saber como um todo, de forma democrática:

> Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde a sua aura e acaba restituído ao uso. Ambas as operações são políticas, mas a primeira tem a ver com o exercício do poder, o que é assegurado remetendo-o a um modelo sagrado; a segunda desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado (AGAMBEN, 2007, p. 68).

A possibilidade de trabalhar com as histórias em quadrinhos como possível veículo formador de leitores pode ser, de alguma forma, percebida como "profanadora" de uma ordem pré-estabelecida nos currículos escolares, principalmente no que tange ao objetivo deste trabalho: o ensino de Literatura. Seu possível uso escolar, no entanto, não é tão somente uma possibilidade de ruptura para com tal ordem, pois tal proposta também age em outros níveis. Ao contrário daquilo que se pensa usualmente, as HQs são também uma linguagem constantemente subversiva, inclusive para com ela mesma, e dotada de um código que pode se tornar demasiadamente complexo, que exige uma postura igualmente atenta do leitor. Dessa forma, como veremos mais atentamente ao longo do trabalho, a leitura dos quadrinhos pode exigir competências e habilidades de leitura que constantemente instigam não só o leitor a repensar os próprios quadrinhos como também a própria literatura. Como dirá Moacy Cirne, um dos grandes precursores da pesquisa acadêmica sobre quadrinhos no Brasil, "renovando a nossa maneira de ver determinados discursos e/ou projetos artísticos e literários, reinventamos

a leitura", e os quadrinhos investem "na possibilidade de uma leitura radical", "aquela leitura que se dá, ao mesmo tempo, de forma múltipla e simultânea", em que, "Sobretudo nos quadrinhos modernos (...), a leitura se espraia por múltiplas variações formais", estando aberto, assim, "o espaço significante para a modificação da linguagem" (CIRNE, 2001, p. 25-26).

Assim, pensar dialogicamente quadrinhos e literatura não se trata apenas de um processo formativo que somente conduz o leitor ao texto literário *strictu sensu*, como constantemente referido em muitas propostas pedagógicas, mas sim de aproveitar os mecanismos e as ferramentas de análise da própria literatura na leitura das HQs, bem como retroalimentar a leitura daquela a partir da compreensão desta; trata-se de exercitar a sensibilidade em torno do texto artístico compreendendo a literatura dentro de um universo bem maior do que ela mesma e, para isso, o que se oferece aqui como proposta é uma linguagem, justamente, híbrida.

A grande realidade é que há um constante silêncio sobre as histórias em quadrinhos e as narrativas gráficas em âmbito acadêmico, consequentemente, o espaço escolar reproduz esse silenciamento – que provoca, por sua vez, invariavelmente, certo constrangimento quando tal linguagem é colocada em pauta. Eventualmente, no entanto, o assunto ressurge (e parece haver alguma movimentação mais significativa nos últimos tempos para tanto).

No Brasil, as HQs têm uma história recente nos estudos acadêmicos – recente, porém, de certa forma, pioneira, como aponta Waldomiro Vergueiro (2005, p. 20)[5]. Sua história com os leitores em geral, no entanto, é de longa data, sendo fortíssimo seu papel formativo na relação com esses leitores. No país, quase todos são unânimes em dizer que começaram suas trajetórias de leitura com gibis[6] da Mônica, Cebolinha, Cascão, etc. É uma tradição que atravessou décadas e que perdura, logo, não surpreende o fato de Maurício de Souza, criador desses célebres personagens, ser citado como o sexto escritor mais lembrado do Brasil[7]. Fora do país não é diferente: muita gente se forma como leitor lendo quadrinhos e, quando

[5] Casualmente – ou não –, grande parte dos estudos acadêmicos sobre histórias em quadrinhos no Mundo se dá atualmente nos departamentos de literatura, como aponta Santiago García em nota de seu livro *A Novela Gráfica* (2012, p. 313).

[6] O termo "gibi" tornou-se popular no Brasil a partir de uma publicação homônima lançada em 1939 que contava com um personagem também de mesmo nome. Já à época, detratores dos quadrinhos usavam o termo como forma de apontar para o caráter "moralmente subversivo" das publicações "do tipo gibi", conforme nos lembra Gonçalo Junior (2004, p. 11). Mesmo assim, a expressão acabou por se transformar, frequentemente, em sinônimo de "revista em quadrinhos" no país, ainda que hoje, com a amplitude de público e prestígio que os quadrinhos passaram a adquirir em vários meios, a palavra "gibi" tenha se tornado desgastada, e seu uso evitado a fim de estabelecer certo grau de *distinção* – no sentido que Pierre Boudieu (2008) dá a esse termo.

[7] Retratos da Leitura no Brasil – 3ª Edição (2011). A pesquisa é realizada periodicamente pelo Instituto Pró-livro e constitui uma base de dados fundamental pra traçar o perfil do público-leitor brasileiro. Encontra-se disponível em: http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2834.

crianças, raramente fazemos distinção entre livros e gibis – seja porque os livros que lemos neste período da vida não raro são ilustrados, seja porque, simplesmente, não concebemos rótulos de valor estético que apreendemos a posteriori.

Interessante, no entanto, que este aspecto formativo ligado à infância tenha sido, durante muito tempo, quase sempre, a única chancela que os quadrinhos tiveram como leitura realmente produtiva, mesmo com todos os esforços para colocá-los numa posição literariamente aceita e academicamente prestigiada. Este paradigma mudou, é verdade, mas apenas um pouco. E ainda é difícil saber se mudou para melhor ou para pior.

Há quem aponte, no entanto, para um dado divergente com relação ao mercado de quadrinhos e seu papel na formação de leitores atualmente: foi-se o tempo dos heróis e super-heróis da Marvel Comics e DC Comics, bem como dos quadrinhos infantis da Turma da Mônica e da Disney; hoje, os mangás japoneses, estes sim, dominam o espaço das editoras especializadas no país e são os únicos formadores de leitores, de fato, dentro do mercado brasileiro de quadrinhos (GUSMAN, 2005). As razões talvez não importem neste momento, mas chama a atenção que muitos leitores jovens passem das leituras dos mangás aos livros – quando o fazem –, hoje, muitas vezes sem jamais ler uma HQ no sentido ocidental (GUSMAN, 2005, p. 80). Em termos de mercado, isso fez até mesmo Maurício de Souza e seus editores revisitarem seus personagens clássicos e criarem um novo segmento, batizado de Turma da Mônica Jovem, direcionado, também, a leitores de faixa etária mais elevada e visualmente calcado no estilo japonês.

O apelo estético dos mangás e a sedução de suas narrativas, contudo, assim como nos quadrinhos ocidentais, raramente teve uso significativo no meio escolar de forma com que fosse aproveitada essa popularidade de fato, como aponta Daniel HDR:

> O poder visual da narrativa dos quadrinhos japoneses, bem como sua abordagem criativa (comum no melhor das artes sequenciais no mundo), com a construção de seus personagens por meio de recursos literários, grafismo com as artes plásticas, composição e escolha de cenas das páginas com linguagem cinematográfica, faz das HQs uma das mídias mais completas, que não a tornam apenas popular, mas que em seu aspecto "pop" tem poder elucidativo, contestador e didático. Isso é visível nos quadrinhos japoneses aqui no país, pois é evidentemente o novo formador de leitores de HQs. Essa posição lhe possibilita uma função sociopedagógica muito forte e infelizmente muitas vezes subestimada (HDR, 2005, p. 102).

Se o potencial da narrativa gráfica, sejam mangás, sejam histórias em quadrinhos ocidentais, é praticamente desconsiderado em sua real capacidade no âmbito escolar, o mesmo pode-se dizer no que concerne à maneira como seus autores costumam ser vistos. Atente-se, por exemplo, para um velho problema: histórias em quadrinhos são literatura? Um autor de quadrinhos pode ser considerado escritor? Afinal, ele é escritor ou desenhista?

Desmembrado em outros questionamentos, o problema começa a tomar uma forma que sugere até cansaço antes mesmo de discutir: se quadrinhos não são literatura, são o quê, afinal? Isso importa para a arte sequencial? E se, igualmente, as HQs não necessitam desse vínculo direto com o literário, o que justifica sua apropriação em âmbito escolar se os mesmos gozam de autonomia e sua popularidade transcende a legitimação que o atestado de "literatura" poderia dar? Essa "transcendência" pode ser muito bem analisada retomando o caso do quadrinista[8] Maurício de Souza, como veremos a seguir.

1.1. LEITURA & LEITURAS: ONDE ENTRAM AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO MEIO DISSO?

Maurício de Souza

A presença de Maurício de Souza como o sexto entre os "escritores brasileiros mais admirados" na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2011 não surpreende, pois estamos falando de um artista que consegue superar até mesmo a modificação de panorama do mercado em que está inserido[9]; seria possível acrescentar, ainda, que a mesma pesquisa traz a presença de outro autor desse meio, o cartunista Ziraldo, em posição um pouco mais abaixo – a décima-quinta. De fato, a presença de ambos não assusta se levarmos em conta o grau de

[8] O termo "quadrinista" é utilizado, aqui, como substituto a "autor de quadrinhos", dada a especificidade do processo criativo desse tipo de autor. Pode-se encontrar, contudo, em alguns casos, a expressão "quadrinhista", como opta o especialista Moacy Cirne (2000), por exemplo. A variação apresenta o mesmo significado que o primeiro termo e mostra-se apenas uma questão de opção.

[9] Maurício demorou a perceber a potencialidade de seu universo de personagens e, diferentemente de casos notórios como os super-heróis das editoras norte-americanas, suas criações sempre tiveram a mesma "cara", ou seja, uma mesma marca autoral (ainda que tenham ocorrido variações de traço ao longo do tempo – poucas e bem pontuais, no entanto). No caso dos heróis da Marvel e da DC Comics, por exemplo, reinventar os personagens é algo de praxe, bem como os mesmos sofrerem revisão, passando por vários escritores e desenhistas ao longo do tempo, não ficando somente nas mãos de seu(s) criador(es). Atualmente, porém, desenvolve-se no estúdio de Maurício de Souza o projeto Graphic MSP, uma coleção de álbuns autorais que, após as iniciativas semelhantes de livros anteriores comemorativos aos 50 anos de carreira do autor, tratam de dar novas visões sobre os personagens de Maurício de Souza – como o recém-lançado *Astronauta: Magnetar*, de Danilo Beyruth (2012).

popularidade em questão. Chama a atenção, contudo, o fato dos dois serem considerados não apenas *autores*, mas, enfim, localizados em meio a *escritores*, sendo assim considerados, portanto.

O caso de Ziraldo pode ser melhor compreendido: sua obra não está somente ligada à arte sequencial e ao cartum (a charge e a tira cômica), e sua popularidade, principalmente no âmbito infantil, está muito mais associada à literatura ilustrada (sua mais célebre obra, *O Menino Maluquinho*, com a qual é amplamente identificado, é uma publicação desse tipo). Esta observação é suficiente para compreender que a "permissividade" de muitas das obras de Ziraldo em âmbito escolar, por exemplo, poderia ser justificada, primeiramente, porque são destinadas a crianças e, em segundo lugar, porque não necessariamente são quadrinhos – e se fossem, não haveria problema, pois seriam "HQs para crianças"[10]. Maurício, por outro lado, é quadrinista de ofício e sua obra, diferentemente da de Ziraldo, está tão somente associada às suas criações no âmbito das histórias em quadrinhos, logo, tê-lo figurando com tal destaque na referida pesquisa acaba se tornando, com certeza, surpreendente, por razão de, enfim, estarmos considerando que um autor de quadrinhos coexista em meio a autores literários – um tabu praticamente universal, raramente (e apenas mais recentemente) quebrado.

A que se deve essa difícil relação de harmonia, afinal? Parte da resposta, como já dito, está ligada aos espaços fomentadores e cristalizadores de uma pretensa "cultura oficial" – ou "legítima" em relação à leitura. E é difícil pensar nessas acepções sem nos reportarmos, naturalmente, à instituição escolar e à forma como somos condicionados a aprender.

Dizendo de outra forma, estabelecemos valor com relação àquilo que lemos e, principalmente, àquilo que *confessamos* (ou consideramos) ser leitura. Uma rápida reflexão sobre o assunto nos colocaria, de maneira bastante prática, que quase tudo aquilo que não se materializa como livro (publicado, editado, com capa, comprado em livraria) dificilmente será inserido num hábito de leitura regular (pelo senso comum ou por certos mecanismos "reguladores" dessa prática, como a mídia e as políticas de educação institucionais e governamentais). Quando a discussão invade um território mais específico como a leitura literária, a questão torna-se ainda mais complexa e arbitrária. Nesses aspectos, as conclusões de Pierre Bourdieu são expressivas:

---

[10] É interessante citar que tanto Ziraldo quanto Maurício também foram lembrados na edição anterior da mesma pesquisa, feita em 2007. O primeiro aparecia na mesma posição (15º), enquanto Maurício estava um pouco abaixo do que ficaria em 2011 (10º). Há, ainda, em ambas as edições, a presença de pelo menos mais um escritor identificado com a literatura infantil/juvenil entre os vinte e cinco mais citados, como Ruth Rocha (em 2007) e Pedro Bandeira (2011), além de Monteiro Lobato, lembrado como o escritor brasileiro mais admirado nas duas ocasiões.

> De fato, evidentemente, a mais elementar interrogação da interrogação sociológica ensina que as declarações concernentes aos que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que chamo efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende "o que é que eu leio que mereça ser declarado?" Isto é: "o que é que leio de fato de literatura legítima?" (BORDIEU; CHARTIER, 2011, p. 236).

Os preconceitos acerca dos níveis de conhecimento estabelecidos acabam, muitas vezes, sendo reiterados por aqueles que mais deveriam refutar tais preconceitos e estabelecer, a partir de uma apropriação tão individual quanto é a leitura, sua autonomia e, consequentemente, sua identidade. A leitura, como prática cultural, é um dos aspectos que mais sofre com isso na sociedade, como define Bourdieu; transforma-se em elitismo aquilo que deveria ser democrático e duradouro, e a resposta para uma possível indagação sobre por que isso acontece talvez esteja realmente na apropriação institucionalizada do ato de ler e de, pretensamente, ensinar-se o "o que é literatura", "como é a 'boa leitura'" e o que realmente "vale a pena ler". Em outras palavras: isso aconteceria especialmente com a leitura – e menos, talvez, com outras práticas culturais – pelo simples fato de que é ela que é, enfim, enfatizada como saber escolar. Como explica Pierre Bourdieu, a relação com a leitura, seu próprio conceito e os pretensos níveis da mesma acabam, de alguma forma, também se articulando com o nível de instrução dos sujeitos, noções diretamente proporcionais de acordo com o tipo de prática pedagógica instituída:

> A leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar, isto é, de que o nível de instrução vai ser mais poderoso no sistema dos fatores explicativos, sendo a origem social o segundo fator. No caso da leitura, hoje o peso do nível de instrução é mais forte. Assim, quando se pergunta a alguém seu nível de instrução, tem-se já uma previsão concernente ao que se lê, ao número de livros que leu no ano, etc. Tem-se também uma previsão no que diz respeito à sua maneira de ler (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 237).

A dificuldade de pensar a leitura, portanto, fora do âmbito estritamente literário provém, especialmente, dessa relação que há com o ensino e o processo de formação de leitores na escola. De forma que o reconhecimento dessa prerrogativa existente na sociedade é o que torna surpreendente alguns dados considerados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, simplesmente por serem considerados, uma vez que, entre os objetivos da pesquisa de 2011, constava que o hábito de leitura em questão estaria associado tão somente à ideia de livro – "Levantar o perfil do leitor e do não leitor de livros", "Identificar as barreiras para o crescimento da leitura de livros", "Levantar o perfil do comprador de livros", "Identificar a penetração da leitura de livros no Brasil e o acesso aos livros" (p. 24). Além disso, entre as

“Inovações 2011” apontadas pelo Instituto responsável, em relação às duas edições anteriores, um dado ainda chama a atenção:

> - Introdução do conceito de livro: Foi introduzida a seguinte definição de livro antes de todas as perguntas sobre leitura *“Ao falar de livros, estamos falando de livros tradicionais, livros digitais/ eletrônicos, áudio livros digitais-daisy, livros em braile e apostilas escolares. Estamos excluindo manuais, catálogos, folhetos, revistas,* ***gibis*** *e jornais”* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2011, p. 31)[11].

Mesmo com essa exclusão aparente daquilo que não se configura como livro, uma das perguntas da pesquisa aos seus entrevistados consistia em verificar em que ordem de preferência estaria o hábito de ler em meio àquilo que se gosta de “fazer em seu tempo livre”; ali, entretanto, o hábito da leitura contemplaria “jornais, revistas, livros, textos na Internet” (p. 42). Sendo assim, a significação do ato de ler, quando atividade de entretenimento, possibilitaria alguns suportes entre os quais o livro em si não é exclusividade. Mesmo com isso, sendo a sétima atividade citada dentre outras dezenove, onde 28% das pessoas dizem ler em seu tempo livre (dentre as quais 58% dizem ler com frequência), ler se configura como atividade de cunho não necessariamente fugaz para a maioria dos brasileiros, que citam como os três significados mais importantes da leitura “Fonte de conhecimento para a vida”, “Fonte de conhecimento e atualização profissional” e, não menos importante, “Fonte de conhecimento para a escola/faculdade” (p. 43), demonstrando o vínculo institucional forte que existe com a leitura. Os dados, contudo, coexistem com a ideia de 75% dos leitores afirmarem ler “mais por prazer” do que “por obrigação” (p. 89).

Para o Instituto Pró-livro, que coordena a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, considera-se leitor “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” (p. 47); no quesito “Materiais lidos”, porém, outros suportes são considerados, e as histórias em quadrinhos aparecem citadas entre os materiais lidos para 30% dos leitores (p. 75). O mais interessante, nesse quesito, é que a pesquisa considera as HQs em dois sentidos: como suporte de leitura e, também, como gênero – neste caso, diretamente colocada em meio a praticamente todos os tipos de publicação em livro existentes, até mesmo didáticos, o que acaba, em relação à média apurada entre os “tipos de suporte” e “materiais lidos”, baixando sua frequência: apenas 19% costumariam ler histórias em quadrinhos (p. 77). Este não é, naturalmente, o dado que corrobora para a inserção de autores não diretamente ligados ao meio literário, como Maurício de Souza, serem lembrados pelos brasileiros, mas a presença desse gênero artístico dotado de características híbridas em meio à literatura *stricto sensu* e publicações em prosa chama, naturalmente, a atenção.

[11] Grifo meu.

Essa maior sensibilidade para com o que se considera como hábito de leitura está enraizada em discursos que tomarei, aqui, como referência. Magda Soares, por exemplo, contempla essa ideia a partir daquilo que observa como "transitividade" inerente ao processo em questão:

> *Ler* só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases (...). Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. (...) O que se conclui é que é preciso dar complemento ao verbo *ler* quando se fala de ler muito ou pouco, ler bem ou mal; como também é preciso dar complemento ao verbo *ler* quando se avalia a leitura (...) e quando se pretende desenvolver práticas sociais de leitura, responsabilidade sobretudo da escola e dos professores (SOARES, 2008, p. 31).

A terceira edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil aponta, também, para esse dado fundamental que em tudo tem a ver com a afirmação final de Magda Soares na citação acima: 43% dos leitores afirmam terem sido influenciados a ler por meio de seus professores (p. 99); "professor/professora" é o item com o maior índice entre todos nesse quesito, o que reafirma a importância desse possível mediador de leitura, principalmente se considerarmos seu papel formativo na vida do sujeito-leitor para além da própria escola, uma vez que preponderam entre os entrevistados da pesquisa pessoas com idade maior do que 17 anos (que é, em média, quando se encerra a idade escolar).

António Branco, ao complementar a acepção de Soares, aponta, contudo, para outra noção interessantíssima e muitas vezes deixada de lado na reflexão sobre a leitura dentro de uma "prática social": "O verbo *ler* é gramaticalmente transitivo, e dessa constatação nasce uma outra: a da inevitável transitividade do ato de ler" (BRANCO, 2008, p. 91)[12]. Essa questão apontada por Branco (a de que a leitura literalmente se complementa a partir dos objetivos propostos dentro de um determinado tipo de leitura sugerido) vem ao encontro do que penso. O autor comenta que, quanto à especificidade da *leitura literária*, poderia se considerar que o está em questão é um conjunto de saberes associados, obviamente, a um tipo de texto de *natureza literária*, sendo que a leitura destes não necessariamente depende de "algum grau de especialização", o que resultaria em duas formas de se lidar com o literário: a *leitura de/da literatura* e a *leitura literária*, que, para todos os efeitos, é uma forma de distinção das variadas possibilidades de se ler textos literariamente, a partir de saberes construídos pela teoria da literatura e, igualmente, pelas formas divergentes e contestadoras desses saberes; de outra maneira, tratar-se-ia, também, de contemplar uma forma de se ler

[12] Tomei a liberdade de adaptar palavras escritas conforme a ortografia e o costume português anteriores à última Reforma Ortográfica (2009), como "acto", em casos de autores dessa nacionalidade (como António Branco) ou traduções de origem portuguesa que aparecem ao longo deste trabalho.

textos literários e construir "saber(es) legítimo(s)" (BRANCO, 2008, p. 90), independentemente do ato de debruçar-se com profundidade sobre o objeto a fim de dar-lhe legitimidade estética a partir de um aprofundamento teórico e crítico que se aproprie, enfim, de um determinado jargão.

Sendo assim, vejamos: há, em princípio, duas diferentes formas de se dominar o saber adquirido com a alfabetização, ou seja, o ato de ler; pode-se ler no simples sentido de ler as palavras, decifrando códigos alfabéticos e pode-se, além disso, elevar essa habilidade cognitiva em situações que exigirão mais do que somente a apropriação da informação diretamente dada – é o que chamamos de *letramento*, algo que não é, como lembra Rildo Cosson, somente a "habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização", mas a "apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas" (COSSON, 2011, p. 11). O processo de *letramento*, por sua vez, tem diferentes níveis e tipos: "um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda" (COSSON, 2011, p. 12). Apropriar-se do texto literário é, igualmente, um processo que se converte em dois tipos de ação: ler a literatura pelo simples ato de ler e lê-la apropriando-se integralmente de marcas estéticas, construindo "chaves de leitura" e levando o que está construído no texto poético a níveis extratextuais (ou hipertextuais) através do exercício da interpretação. Essa relação dotada de reflexão sobre o texto artístico pode ser conquistada através da mediação entre texto e leitor – papel este de mediar que, em âmbito escolar, está ligado ao professor. A mediação do texto literário compreende uma ação que podemos chamar, assim, de *letramento literário*:

> O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária (...), o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2011, p. 12).

Com o que diz Cosson, estenderia a noção de António Branco com o objetivo de explicitar a proposta maior desta dissertação: uma *leitura literária* poderia contemplar diferentes tipos de texto e modalidades artísticas devidamente articuladas e contextualizadas; no caso das histórias em quadrinhos, sua inerente caracterização como objeto "indisciplinado" e híbrido proporciona, de forma ainda mais plausível, essa abertura. A *leitura de/da literatura* resulta numa outra forma de se apropriar do texto literário que compreenderia, por um lado, uma maneira mais autônoma de se lidar com o objeto em questão ou, por outro lado, uma

opção pela literatura, exclusivamente – como no âmbito escolar, onde há opções nas formas de se lidar com o texto literário; nesse ponto, emergem as possibilidades de projetos de formação de leitores e que tipo de *leitura literária* irá ser feita e onde, efetivamente, a *leitura de/da literatura* é proposta. Como lembra Branco,

> A pergunta (...) não é, consequentemente, *o que é (ou deve ser) a leitura literária?*, mas sim *que leitura literária é esta, porque se pratica deste modo, que conhecimentos ou instrumentos são necessários para a praticar e que resultados produz, exclui ou (im)possibilita?* (BRANCO, 2008, p. 91-92).

Dessa forma, é necessário, sempre, que a leitura como prática social escolar seja vista de maneira criteriosa, onde cabe ao professor, ao escolher seus meios de abordagem, saber por que, afinal, fez tais escolhas e onde se quer chegar (seus objetivos), como lembra Tereza Colomer:

> Qualquer modelo de ensino literário se caracteriza pela forte inter-relação que estabelece entre seus objetivos, seu eixo de programação, o *corpus* de leitura proposto e as atividades escolares através das quais o ensino se desenvolve (COLOMER, 2007, p. 19)

A consciência do professor deve despertar, igualmente, a consciência dos educandos, de forma que seja também levado em conta, nesse processo no qual a leitura será mediada, que há outras possibilidades existentes para a leitura do objeto literário para que, enfim, a *leitura escolar de/da literatura* não se constitua numa única possibilidade de *leitura literária escolar*, ou seja, que não crie "fórmulas de compromisso" (COLOMER, 2007, p. 37), algo contraditório se observarmos que a crítica e a teoria literárias, da mesma forma que os (bons e comprometidos) estudos acadêmicos, consideram a "efemeridade descomplexada das leituras e dos conhecimentos por ela suscitados", como lembra António Branco, que ainda afirma: "Esse direito, contudo, parece ser privilégio do grupo profissional[13], já que, quando o problema é pensado do ponto de vista da literatura nas escolas, a tônica não é sincera e livremente colocada nesse polo" (2008, p. 97). Sem esse esforço necessário ao professor-mediador,

> são recusadas à pretendida "leitura literária escolar" condições para ser um lugar de exercício da dúvida, parâmetro que a sustenta e a legitima nos centros especializados onde ela é praticada de forma interrogativa e problematizadora. Desse modo, ainda, a chamada "leitura literária escolar" transforma-se em instrumento de estabilização e de domesticação dos alunos – e da literatura (BRANCO, 2008, p. 98).

[13] Em outro momento do texto, o autor define o que seria "grupo profissional", que seria, basicamente, o público acadêmico, "detentor" de um saber específico e, por isso, formador de conhecimento para a sociedade.

Como prerrogativa para tal condição, é necessário citar outro tipo de abertura necessária no âmbito do ensino, uma postura sensível que Magda Soares considera para outros tipos de leitura e objetos a serem lidos:

> Não se trata de escolher este ou aquele complemento para o verbo *[ler]*, isto é, não podem a escola nem os professores optar por desenvolver habilidades de leitura de apenas um determinado tipo ou gêneros de texto: a escola deve formar o leitor da ampla variedade de textos que circulam nas sociedades grafocêntricas em que vivemos, e são diferentes processos de leitura e, portanto, diferentes modos de ensinar; é preciso desenvolver habilidades e atitudes de leitura de poemas, de prosa literária, de textos informativos, de textos jornalísticos, de manuais de instrução, de textos publicitários etc. etc. (SOARES, 2008, p. 31).

Poderíamos acrescentar ao comentário de Magda Soares que há, ainda, um privilégio sobre o texto escrito, o que exclui de diversos âmbitos – principalmente o estético – o olhar sobre o que se produz imageticamente ou, ainda, de maneira híbrida (ainda que "textos publicitários" seja uma variedade que apela bastante para a hibridização entre palavra e imagem). Deixa-se de lado, com isso, um tipo especial de habilidade de leitura, que consequentemente inferirá sobre competências e outras habilidades específicas.

1.2. POR UM PROJETO DE FORMAÇÃO DE LEITORES MENOS "QUADRADO"

Ainda que o ponto de partida desta dissertação seja o ensino de Literatura, a discussão que nela se configura atenta, especialmente, para as histórias em quadrinhos e as narrativas gráficas. É necessário termos em mente, a partir daqui, que tal ponto de partida referido é, logo, permeado pelo tema das HQs, assim, a todo momento em que estivermos falando sobre a arte sequencial, em qualquer dimensão social, teremos como objetivo ilustrar a temática de um ensino que reconheça a necessidade de maior abertura em seu currículo no Ensino Médio. O que se pretende, com os argumentos já apresentados e outros por vir, é que a reflexão não se dê somente através da ideia de que é preciso ampliar o escopo literário na abordagem de sala de aula. Na verdade, esta pode vir a ser uma consequência do tipo de pensamento que está tentando, aqui, ser sugerido. Nessa abordagem, outras linguagens poderiam entrar em ação, dialogando intertextualmente com o texto literário e motivando outras formas de exercitar a leitura dentro do componente curricular em questão no Ensino Médio. O uso das histórias em quadrinhos configuraria, assim, uma possibilidade para tanto, especialmente por ser um objeto artístico híbrido, que no seu *entre-lugar* torna-se especialmente produtivo.

Quando se fala de ensinar Literatura no Ensino Médio, primeiramente, o que se apresenta é uma noção difusa sobre três elementos principais: formação de uma sensibilidade estética a partir da leitura literária, formação de repertório de leitura (significativamente calcado na tradição canônica) e ensino da historiografia literária (no caso brasileiro, a literatura nacional e fragmentos esparsos das literaturas europeia portuguesa e, muito raramente, luso-africana). Em grande parte dos casos, o primeiro tópico será comumente deixado de lado, privilegiando os dois seguintes. As razões para que isto aconteça são várias, e poderíamos sugerir algumas hipóteses para uma leitura crítica sobre o fato – que os próprios PCNs reconhecem:

> Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do Ensino Médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes (MEC, 2006, p. 63).

Antes de recorrermos a hipóteses sobre o porquê disso acontecer, deveríamos, primeiramente, tentar notar seus efeitos. A Literatura como disciplina formal no Brasil, possui uma tradição secular em que a historiografia parece sempre ter sido o paradigma, a despeito dos esforços de certos educadores e determinados apontamentos de estudos acadêmicos. Na verdade, não só no Brasil: em sua obra *Andar entre livros*, Tereza Colomer faz um apanhado muito interessante a respeito das trajetórias do ensino escolar da Literatura, inferindo questões sobre os diferentes modelos utilizados ao longo do tempo, como a de que o ensino baseado na historiografia foi sempre sustentado por uma "abstração do discurso explicativo", que "só conduzia a que os alunos memorizassem os quadros de tendência e movimentos culturais e a que assumissem de maneira passiva e reverencial as avaliações artísticas" (COLOMER, 2007, p. 25).

Os resultados desse modelo, naturalmente, quase sempre foram negativos do ponto de vista da formação do leitor, pois é inerente a ele que, muitas vezes, abra-se mão da reflexão sobre o objeto artístico e da leitura não fragmentada do texto literário em lugar da "necessidade de rever a tradição cultural da nação" a partir de noções esquemáticas e triviais, simplesmente porque é impossível resgatar tantos séculos sem fazê-lo de modo superficial e sintético. Como lembra Colomer, a grande problemática de tal modelo sempre fora a de que

“O conhecimento sobre o texto se achava deslocado pelo conhecimento do contexto” (2007, p. 25).

Cyana Leahy sintetiza a problemática pedagógica que se estabelece na ação de privilegiar a historiografia literária ao comentar que tal prática se caracteriza, não raro, “pela leitura submissa, acrítica e artrítica dos livros didáticos de literatura ou de apostilas condensadas”, onde se tem “uma memorização acelerada, incongruente e banal, voltada para a historicidade de fatos, destituída de prazer, com pouca leitura” (2004, p.54). A leitura literária, quando o que está sendo privilegiado é a historiografia, basicamente, é colocada como servil, a partir de abordagens metodológicas que limitam os valores fundamentais que deveriam estar inseridos na prática de formação de leitores, que seriam, como também cita a autora, “o prazer, a fruição, sensações, emoções, o diálogo verdadeiro com a palavra-arte” (2004, p. 55), o que, com o tempo, verificar-se-ia na medida em que se houvesse o questionamento sobre a real produtividade e desenvolvimento de uma “competência literária dos alunos através da leitura e da formação de instrumentos interpretativos, baseados na análise dos elementos que configuram as obras” (COLOMER, 2007, p. 25).

O problema, contudo, não está no ensino de história da literatura em si, mas sim em tomá-lo como enfoque principal de um componente curricular chamado, a despeito disso, de “Literatura”, não sendo, portanto, “História da Literatura”. Outra problemática está no fato de subverter um método de análise e convertê-lo, assim, em “disciplina”: a historiografia é algo fundamental para que se reconheça a importância de um texto, principalmente artístico, em seu contexto original; a abordagem histórica proporciona ao leitor a capacidade de analisar sociologicamente uma obra e definir a maneira como a mesma dialoga com o seu tempo. Entretanto, este é apenas mais um método de análise, não o único. Ler a literatura somente sob esse viés é subjugá-la a um produto apenas fruto da História e de tendências estéticas de época. Esse tipo de análise, contudo, não deveria limitar a capacidade de observar atentamente o texto e extrair sua razão de ser um objeto esteticamente rico e inventivo, porém, ao privilegiarmos um ensino conteudista, praticamente não há espaço para este tipo de fruição. Quando muito, essa abordagem está sujeita a uma lógica de mercado: quase sempre, o método historicista irá, naturalmente, apostar apenas na leitura dos textos canônicos, pois está muitas vezes por trás deste interesse aquilo que é cobrado na maior parte dos exames de vestibular.

Seria fácil colocar a “culpa” nos vestibulares e pensar que são eles que subvertem a função da escola, principalmente quanto à formação leitores, mas, como dito, em grande parte dos casos o vestibular responde a uma tradição escolar bem mais antiga do que ele próprio. O

que acontece é que esse paradigma historiográfico parece ser mais difícil de se quebrar do que as críticas que lhe são comumente impostas, talvez porque seja um caminho mais "prático", talvez porque seja, para alguns, mais "seguro". Fato é que, não raro, esta se tornou a tônica do ensino de Literatura no Ensino Médio. Com isso, formou-se uma errônea ideia de que os exames de vestibular têm caráter formativo e devem, eles mesmos, orientar os currículos escolares.

No caso da Literatura, é evidente o efeito de seleção e elitismo aplicado por esse modelo, que não só aponta um tipo apenas de texto literário a ser trabalhado (o do cânone), como também demonstra que é apenas sobre este tipo de texto que o ensino deve se focar. De alguma forma, o poder sobre as restrições sobre o que tem e o que não tem valor estético torna-se uma máxima na formatação do currículo escolar no que compete ao ensino de Literatura. Pierre Bourdieu disserta muito bem esse assunto e nos ajuda a compreendê-lo sob tal ótica:

> tendo definido o que merece ser lido, trata-se de impor a boa leitura, isto é, o bom modo de apropriação, e o proprietário do livro é aquele que detém e impõe o modo de apropriação. (...) O poder sobre o livro é o poder sobre o poder que exerce o livro (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 243).

Se houvessem espaços que articulassem efetivamente outros exercícios de leitura que não somente o que toma a historiografia como paradigma e o texto literário como fim único, essa abordagem de ensino de Literatura seria, em parte (mas apenas em parte), legítima. No fim, trata-se de uma lógica simplória e autoritária: *"aqui está o que se pode ler. O que estiver fora disso também é possível, mas será considerado mero entretenimento"*.

> Quando se observa uma correlação entre o nível de instrução, por exemplo, e a quantidade de leituras ou a qualidade da leitura, podemos perguntar como isso se passa, pois se trata de uma relação que não é auto-explicativa. (...) em muitos meios, não é possível falar de leituras sem ter um ar pretencioso. Ou leituras de que não podemos falar, inconfessáveis, que fazemos às ocultas. Dito de outra forma, há uma oposição entre os leitores dessas coisas de que não podemos falar, os leitores de coisas que não merecem a leitura, e os outros, que praticam a única leitura verdadeira, a leitura do não perecível, a leitura do eterno, do clássico, do que não pode ser jogado fora (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 238

Com isso, estabelece-se um "jogo de forças" e uma espécie de "competição" entre o que está dentro da escola e o que se conhece fora dela, desvinculando a noção de *prazer estético* da literatura apreendida no espaço escolar. Fato é que o que está aqui sendo admitido é que pode haver uma compreensão mais ampla do objeto literário: os clássicos e textos canônicos não precisam, necessariamente, ser deixados de lado, mas podem coexistir com outros; a leitura destes pode evocar sentidos que auxiliem, por exemplo, na leitura daqueles, e

a mecânica a partir da qual se sugere a leitura de uns pode influir na dos outros, assim como outros tipos de texto podem fazê-lo a partir de temas, tendências estéticas, configurações de personagens, enfim – um ensino que pode se moldar a partir de uma educação baseada em projetos, que objetivem, de fato, a leitura e a discussão sobre os textos.

Eventualmente, quando se toma parte nessa discussão, o modo de atuação do professor de Literatura parece ser frequentemente maniqueísta: ou opta-se pelo conservadorismo tradicional da historiografia literária ou pelo seu abandono quase que completo. Muitas vezes, em ambos os casos, o mestre ainda parece apontar contra si próprio constantemente, revelando o papel *deformador* do trabalho com a literatura na escola, abrindo espaço para práticas de "leitura livre" ou de roteiros de leitura que tornam a discussão sobre o texto vazia e limitada a trabalhos práticos, "valendo nota", que privilegiam apontamentos sobre enredo sem amplificar os sentidos do texto e, quase sempre, sem apontar suas dimensões intertextuais. Nesses casos, acredita-se estar apontando para o *prazer estético* da leitura literária somente porque a mesma é feita de maneira autônoma, individual e "silenciosa" e, frequentemente, limita-se a ela "por ela mesma". A leitura, quando "solidária" e coletivizada, ou simplesmente quando mediada pelo professor, tem a finalidade de lhe dar maior significado – no sentido de amplificá-lo – e formar, com isso, uma sensibilidade no educando. É a isso que dou o nome de *formação de leitores*: dar uma formação sobre o *ato de ler*, no sentido de "agir sobre o texto", seja qual for o texto; a sensibilidade a qual me refiro será, com efeito, uma *sensibilidade estética*.

Contempla-se, aqui, uma noção talvez diferenciada sobre o que pode vir a ser o *prazer* adquirido esteticamente. A noção de prazer estético (possível de ser associada à fruição estética) "perdeu muito de seu sentido elevado", conforme lembra Jauss: "Outrora, o prazer justificava, como um modo de domínio do mundo e de autoconhecimento e, a seguir, como conceito da filosofia da história e da psicanálise, as relações com a arte", porém, uma vez condizente, sob certa perspectiva, com os mecanismos reguladores de um certo gosto dito "duvidoso" característico da cultura de massa, esta noção caiu e estabeleceu que "a experiência estética só é vista como genuína quando se priva de todo prazer e se eleva ao nível da reflexão estética" (JAUSS, 1979, p. 71).

Essa posição, ainda hoje ainda alicerçada principalmente por um elitismo acadêmico frequente, está sustentada por uma oposição assim estabelecida: de um lado, a "decadência" de uma "abstração da consciência estética", uma consciência, então, subjetiva; do outro lado, a "experiência de uma compreensão atenta", destinada a defender – segundo Jauss, citando Hans-Georg Gadamer – uma "experiência de verdade", "que se deixa limitar pelo conceito de

verdade da ciência" (JAUSS, 1979, p. 71). Em termos linguísticos, o teórico alemão ainda infere outra explicação para tal desestímulo ao prazer estético:

> Partindo do uso atual da linguagem, infere-se que o *prazer* tanto se opõe ao *trabalho*, quanto se afasta do *conhecimento* e da *ação*. Sobre isso vale notar que, por um lado, prazer e trabalho formam, de fato, uma velha oposição, atribuída desde a antiguidade ao conceito de experiência estética. À medida que o prazer estético libera da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais ao cotidiano, funda uma função social, que sempre caracterizou a experiência estética (JAUSS, 1979, p. 74).

Cabe referir também que a reflexão de Hans Robert Jauss ainda contemplará outra noção ligada aos domínios da fruição que, de maneira paradoxal, estaria conectada a certa forma de apropriação do prazer: sua contrariedade prática e objetiva – ou seja, o simples fato de não gostar, de não se deleitar, de negar, pelos mais variados motivos:

> Aqui, o prazer estético pode-se realizar sob a condição de que o sujeito não goze os objetos em sua negatividade flagrante, mas sim a pura função de suas próprias faculdades, afetadas por aquela presença negativa. Isso pressupõe que o sujeito se libere para o exercício de suas afeições, através "da consciência intensificada de sua condição de não afetado". Por meio desse distanciamento interno, é neutralizado não só o contato direto com o objeto representado, como também o contato direto do autoprazer sentimental. (...) as próprias faculdades afetadas se "despersonalizam" (...), podendo assim ser fruídas esteticamente pelo sujeito nuclearmente não afetado, graças à sua liberdade de tomar posição (JAUSS, 1979, p. 78).

Filio-me, portanto, ao pensamento de Rildo Cosson, que propõe que o *prazer estético* também é capaz de ser proporcionado através da decifração do texto literário, através de seu exercício de interpretação, por isso a necessidade para que se insista na leitura que procura o *letramento literário* como elemento central do ensino de Literatura, abrindo novos "horizontes de expectativa" para outros textos – como na acepção do próprio Jauss. Segundo Karlheinz Stierle,

> Em Jauss, a recepção é sempre o momento de um processo de recepção, que se inicia pelo "horizonte de expectativa" de um primeiro público e que, a partir daí, prossegue no movimento de uma "lógica hermenêutica de pergunta e resposta", que relaciona a posição do primeiro receptor com os seguintes e assim resgata o potencial de significado da obra, na continuação do diálogo com ela. O significado da obra literária é apreensível não pela análise isolada da obra, nem pela relação da obra com a realidade, mas tão só pela análise do processo de recepção, em que a obra se expõe, por assim dizer, na multiplicidade de seus aspectos (STIERLE, 1979, p. 134).

Considerando isso, é necessário reafirmar o papel do professor como mediador de leitura na sala de aula, conforme ressalta Cosson:

> Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência

> ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. (...) Os livros, como os fatos, jamais falam sobre si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona (COSSON, 2011, p. 26).

Diria, no entanto, divergindo sutilmente do que diz Cosson, que também há espaço para a fruição na sala de aula. Quanto a isso, todavia, acredito que não temos nada a ensinar para os alunos – trata-se de deixar com que os prazeres e impressões do texto ajam sobre os alunos-leitores, assim como isso também se trata de parte inevitável de um processo sensibilizador. Por outro lado, concordando com Cosson, se considerarmos o "entretenimento que a leitura de fruição proporciona" a partir da leitura de *best sellers* juvenis contemporâneos, por exemplo ("armadilha" que seduz frequentemente alguns educadores), veremos que estes cumprem muito bem essa função fora da sala de aula, o que tornaria o caráter de "novidade" e promoção de conhecimento que a escola deveria proporcionar inútil para os educandos, que acabam conhecendo muito bem sobre o que tais obras se tratam antes de que qualquer professor queira dialogar com elas; estas podem se somar ao repertório de referências dos educandos e podem, também, a partir do processo de letramento literário proposto pelo professor de Literatura com outros textos, serem relidas de novas formas.

Esse seria, portanto, um processo também de instrumentalização. O aluno de Ensino Médio chega a esse nível com uma série de habilidades pretensamente adquiridas no período anterior, o Ensino Fundamental. Como leitor, em princípio, ele está "formado", ou melhor, deveria estar. Sabemos, no entanto, que o interesse pela leitura escolar vai se tornando, com o tempo, cada vez menor na vida do aluno, por inúmeros fatores: "pela dificuldade experimentada na análise de seu vocabulário e do seu sistema de imagens e ideias, pelo defeituoso aprendizado da leitura, pela limitação de seus quadros e experiências, etc." (ABRAHÃO, 1977, p. 150). De alguma maneira, muitas vezes, esse desestímulo é transferido para a prática de leitura também fora da escola. O que se tem no Ensino Médio, assim, é a necessidade que se faz para um projeto de *reformação* de leitores, no qual os mesmos possam se sentir atraídos, novamente, pelo texto literário (como em geral são quando crianças e durante a puberdade). Para fazê-lo, o que proponho é o estímulo ao que chamarei de *postura investigativa*. Essa proposição está ligada à percepção de que o exercício de análise intertextual pode vir ser a tônica de um possível projeto de leitura, que pratique, assim, os métodos abordados na prática da literatura comparada.

Jean Marie Goulemot fala sobre esse tipo de leitura: que se processa em forma de *biblioteca*, uma outra forma de se referir ao processo de leitura comparada, na medida em que considera que qualquer leitura acaba se fazendo de maneira comparativa:

> Assim como existe *dialogismo* e *intertextualidade*, no sentido que Bakthin dá ao termo, há *dialogismo* e *intertextualidade* da prática da própria leitura. Entretanto, não há nada aqui que seja mensurável. Estamos no campo das hipóteses e do provável. Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais (GOULEMOT, 2011, p. 112-113).

A análise de Goulemot, por um lado, reforça essa potencialidade interessante para o trabalho com a leitura no processo de formação de leitores. O teórico, entretanto, aponta outro aspecto que podemos questionar: "não existe compreensão autônoma do que é dado a ler ou a entender" (GOULEMOT, 2011, p. 114), muito próximo do que diz Helena Buesco:

> não é possível *ler* senão *comparativamente* (ou seja, racionalmente) (...) não se trata tanto da opção entre comprar e não comparar... Não há de fato como não comparar. Toda leitura é ativação, partilha e "cooperação interpretativa" (no sentido que Umberto Eco dá a este conceito) (BUESCU, 2001, p. 23).

Poderíamos julgar que este é, na verdade, o grande desafio com o qual nos defrontamos nesta prática aqui proposta: o de que talvez seja possível pensar diferentes textos, de diferentes linguagens, de maneira, ao mesmo tempo, dialógica e autônoma. Como se dá, então, essa difícil articulação? Sendo assim, a ambiguidade da proposta em si não refutaria a própria prática em questão? Este é um processo autocrítico fundamental e está no cerne da abordagem pedagógica aqui sugerida, como lembra Tânia Carvalhal:

> A noção de intertextualidade abre um campo novo e sugere modos de atuação diferentes ao comparativista. Do "velho" estudo de fontes para as análises intertextuais é só um passo. Mas essa é uma travessia que significa para o comparativista engavetar os antigos conceitos (e preconceitos) e adotar uma postura crítico-analítica que seus colegas tradicionais evitavam. (CARVALHAL, 1992, p. 53).

Poderíamos entender que aqui deve estar em questão uma postura diferenciada para quaisquer professores, que nos interessa particularmente àquele responsável pela formação de leitores e pela mediação do texto na escola: uma postura de professor-pesquisador, que estabelece hipóteses e dúvidas em sua prática a fim de extrair resultados, que se propõe a investigar terrenos inexplorados até por ele mesmo com o objetivo de compreender novos caminhos, novas abordagens possíveis para o seu trabalho, pois formar leitores é um exercício que exige sensibilidade e observação constante das reações provocadas pela fruição estética e

pela imersão ou não no objeto literário proposto. Compreender o caráter intertextual do objeto literário é estimular essa postura, bem como motivar a postura investigativa do educando.

Outra questão é que, com isso, talvez possa ser também estimulada nesse processo outra capacidade de articular a leitura, atraindo o educando para perceber a literatura como parte de um universo no qual orbitam diversos textos e vários fenômenos artísticos, "quebrando as grades que encarceram" a literatura e seu ensino e tirando ela própria do seu "quadrado", analisando-a num sentido mais global, sem retirar sua autonomia que também lhe é cara e que é cara, igualmente, ao letramento literário. Tudo isso, por sua vez, reforça a própria ressignificação de um "ensino de literatura" por outra denominação: a "educação literária" (COLOMER, 2007, p. 32).

Poderíamos compreender melhor esta noção acerca da estimulação de uma postura investigava do aluno sobre o ato de ler a partir das reflexões de Wolfgang Iser a respeito das interações entre texto e leitor. Iser identifica, primeiramente, que tal interação se dá numa dimensão característica de uma relação diádica, ou seja, entre dois indivíduos – guardadas, naturalmente, as devidas proporções; inicialmente, o que se teria seria a noção básica de que, mesmo em se tratando de relações interpessoais, há fronteiras de diálogo, na mesma medida em que "a fronteira produzida pela interação serve de impulso para as constantes tentativas de ultrapassá-la"; dito de outra forma, a "relação interativa no mundo social deriva da contingência dos planos de conduta (...). Do mesmo modo, são os vazios, a assimetria fundamental entre texto e leitor, que originam a comunicação no processo de leitura" (ISER, 1979, p. 88).

Em quaisquer atividades de apreciação estética, a noção que se estabelecerá será, portanto, como um "jogo" em que "O processo de comunicação assim se realiza não através de um código, mas sim através da dialética movida e regulada pelo que se mostra e se cala" (ISER, 1979, p. 90). Neste ponto de abertura, Iser identifica o que poderíamos chamar, também, de "pontos de indeterminação", aspecto característico de uma "fisiologia imaterial", digamos assim, do objeto artístico, tal como definira Roman Ingaarden, que passa a atribuir a eles "um papel na concretização da obra" (ISER, 1979, p. 93):

> os "pontos de indeterminação" tornam o objeto intencional *[a obra de arte]* aberto, para não dizer impossível de ser fechado, de modo que o preenchimento realizado (...), no ato de concretização, deveria permitir todo um espectro de concretizações (ISER, 1979, p. 93).

A partir de tais noções, Ingaarden, como afirma Iser, tratará de distinguir entre "falsas e verdadeiras concretizações da obra" – aspecto sobre o qual não iremos nos deter; com isso,

no entanto, observar-se-á que, “Para Ingaarden, o valor estético e as qualidades metafísicas ocupam o lugar da assimetria entre texto e leitor, exercendo a função de um código que garante as concretizações corretas” (ISER, 1979, p. 96).

Com a finalidade de discernir e, principalmente, objetivar o diálogo e a interação entre leitor e texto, Wolfgang Iser observa que esta é uma relação em princípio instável, se considerarmos como motivada a partir de uma lógica de “vazios”, pois é formada e modificada “pelo desequilíbrio reinante nas interações diádicas e na assimetria do texto com o leitor”, logo, “O equilíbrio só pode ser alcançado pelo preenchimento do vazio, por isso o vazio constitutivo é constantemente ocupado por projeções” (ISER, 1979, p. 88). O que representa o real desafio é como se lidar com tais “projeções” de forma que as mesmas não recorram em formas de poder e autoritarismo exercidos sobre o texto, ou ainda, de outro modo, em uma postura passiva do próprio leitor, como assinala Iser: “A interação fracassa quando as projeções mútuas dos participantes não sofrem mudança alguma ou quando as projeções do leitor se impõem independentemente do texto” (ISER, 1979, p 88); logo, a situação coletiva da sala de aula no processo de ensino-aprendizagem e nas suas práticas de leitura deveria servir a esse propósito, no qual

> a relação entre texto e leitor só pode ter êxito mediante a mudança do leitor. Assim o texto concomitantemente provoca uma multiplicidade de representações do leitor, através da qual a assimetria começa a dar lugar ao campo comum de uma situação. Mas a complexidade da estrutura do texto dificulta a ocupação completa desta situação pelas representações do leitor (ISER, 1979, p. 88).

O que irá se impor, nesse caso, será, portanto, uma necessária situação de mediação, o papel efetivo do professor ligado ao componente curricular de Literatura na Educação Básica. É essa mediação que está no cerne da difícil harmonização entre a fruição estética e um discurso autoritário sobre o texto, a arte e o prazer estético, uma contradição a priori quando estabelecemos, invariavelmente, o que Iser define como “meios de controle”:

> a comunicação entre texto e leitor só tem êxito quando ela se submete a certas condições. Estes meios de controle, no entanto, não podem ser tão precisos quanto numa situação face a face, nem tão determinados como um código social que regula a interação diática. A eles, portanto, cabe levar a interação entre texto e leitor a um processo de comunicação, no fim do qual aparece um sentido constituído pelo leitor, dificilmente referenciável, que, no entanto, contesta o significado de estruturas de sentido anteriores e possibilita a alteração de experiências passadas (ISER, 1979, p. 89).

Uma educação literária que estimule a compreensão de outros objetos artísticos e que rompa com seus próprios domínios parece ser fundamental para extrair do aluno um comportamento “indisciplinado” necessário à “abertura das portas da percepção” que o texto

artístico exige. Nesses domínios do saber escolar, o que encontraremos, frequentemente, será o "encarceramento" de diferentes modalidades artísticas em diferentes "disciplinas", ou seja, em diferentes modos de ensinar.

As artes são encaradas como diferentes áreas do conhecimento por se tratarem de manifestações que, naturalmente, utilizam-se de recursos expressivos diferentes, bem como de técnicas diferenciadas. Cobrar do professor o domínio total de todas essas manifestações, no entanto, é recorrer num erro que se coloca quando se argumenta contra esse tipo de postura, digamos, interdisciplinar. O que se coloca aqui, logo, não seria tal exigência, mas sim a capacidade de efetuar a *leitura* nesses diferentes tipos de *texto – formar leitores* pode vir a ser, portanto, formar vários *tipos de leitores* ou dar algum tipo de proficiência ou ferramenta para este leitor poder produzir relações, ou seja, para que seja formado a partir de uma verdadeira "educação literária", que serviria para que o educando incursionasse no "campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores a configuram" (COLOMER, 2007, p. 29). O professor de Literatura, em especial, pode conduzir esse trabalho a partir das noções que se estabelecem com o texto literário, utilizando-o como um discurso que flui, também, através de outras linguagens.

Nesse ínterim, seria possível afirmar que a condução do trabalho torna-se problemática em função de critérios práticos, como o tempo disponível para tanto. De fato, é um problema do qual não podemos fugir. Daí a importância de uma educação voltada à formação de leitores baseada em projetos.

O projeto de leitura dá uma sustentação objetiva para o trabalho e estabelece pontos de chegada mais claros para o educador, facilitando, igualmente, a seleção de textos e a maneira como os mesmos podem se articular entre si. Além disso, é necessário que se tenha em mente, sempre, a possibilidade de que o texto & a literatura constituem, como já dito aqui, "lugares interdisciplinares" por excelência, o que torna a possibilidade de discutir a literatura e o texto artístico em vários âmbitos, a partir de perspectivas várias, aumentando as possibilidades de se "esgotá-los" e tornar sua discussão parte mais constante da rotina escolar, não o limitando a apenas um ponto de vista (o da aula da Literatura), visto que "Definitivamente, a literatura converteu-se em um ponto de reunião de diferentes disciplinas" (COLOMER, 2007, p. 28).

Os próprios mecanismos legais conferem essa disposição a qual a escola e os educadores devem tomar parte. A Resolução número 3 do Conselho de Educação Básica, de 26 de junho de 1998, já instituía, por exemplo, entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu Artigo 8º, que

> I – a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;
> II – o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de
> projetos de investigação e/ou de ação (MEC, 1999, p. 107);

A literatura, talvez, mais do que sugerir, talvez exija essa postura interdisciplinar. Para Graça Paulino, tomando como referência a ideia de Edgar Morin, a leitura literária desenvolve-se através de um "pensamento complexo" e, logo, fundamentalmente interdisciplinar; sendo assim,

> as motivações para a leitura literária teriam de ultrapassar um contexto de urgência e ser encaradas em nível cultural mais amplo que o escolar, para que se relacionem à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana dos indivíduos (PAULINO, 2008, p. 65).

O que a Literatura desenvolve no ensino escolar – ou o que ela pode desenvolver –, através de suas competências e habilidades, vai além, portanto, da própria literatura. Por ser a responsável pelo desenvolvimento dessas habilidades e competências, é ela, a literatura, um meio através do qual age muito bem o conceito de *migrações* do qual fala Morin. Este conceito está associado à ideia de *transdisciplinaridade* defendida permanentemente pelo autor: trata-se da ideia da "reintrodução do conhecimento em todo conhecimento" (MORIN, 2005, p. 96). A literatura e as outras artes, assim, dialogam frequentemente, isto é notório, cabe ainda à escola e aos educadores, porém, assumirem esta postura e enfrentarem os eventuais "contrassensos" que possam aparecer, colocando-os em questão:

> Certas noções circulam e, com frequência, atravessam clandestinamente as fronteiras, sem serem detectadas pelos "alfandegueiros". Ao contrário da ideia muito difundida de que uma noção pertence apenas ao campo disciplinar em que nasceu, algumas noções migradoras fecundam em um novo terreno, onde vão enraizar-se, ainda que à custa de um contrassenso (MORIN, 2005, p. 108).

Assim, constituir-se-ia um ensino propositivo que desacomodaria o educando, de forma a estimular, nele, uma postura ativa em relação à leitura. Se a Literatura, como componente curricular na Educação Básica, pressupõe, a fim de contemplar todos os seus objetivos primordiais, ser interdisciplinar/transdiciplinar, formadora de leitores e, ao mesmo tempo, harmonizar esses pressupostos para ser também divulgadora da tradição artística,

penso que isso só é possível tomando como base para o trabalho o texto e a leitura, pois, acredito, somente assim pode se dar a formação do leitor.

Com efeito, a Literatura na escola, como formadora de leitores, deve pressupor a análise e a investigação sobre o texto. Exemplificando de forma prática, isso pode se dar a partir de eixos temáticos, de forma articulada entre textos diferentes. Numa perspectiva comparatista, um texto pode se integrar ao outro e a abordagem pode se configurar, facilmente, de maneira intertextual. A intertextualidade, nesse processo, também pode se propor como intersemiótica, daí uma relação possível com o texto imagético e com as histórias em quadrinhos & as narrativas gráficas. Os quadrinhos, que exercem um notável poder de sedução sobre muitos, podem, a partir do domínio estético que se coloca na leitura do texto imagético e também na compreensão dos mecanismos narrativos e poéticos da literatura, pressupor um movimento de análise que, ao encontrar chaves de interpretação, sugere, também, outra forma de fruição estética, que se constrói na investigação.

Ao lidarmos com o diálogo possível com outras manifestações artísticas (outras formas de escrita, outras formas de narrativa, etc.), como os quadrinhos e seus pressupostos de leitura, talvez estejamos, nesse momento, irrompendo os domínios do ensino de Literatura. Acredito, porém, nessa quebra. Ao considerarmos, todavia, a proposta inerentemente intertextual deste projeto, que se apropria, portanto, de um viés comparatista, utilizando as ferramentas básicas e os métodos de análise da literatura comparada, o "lugar de fala" permanece, ainda, como sendo o do ensino de Literatura. Mas acredito que se trata muito mais de um problema de postura do que de aplicação teórica: como disse, é preciso romper com os domínios, só assim romper-se-ão os rótulos. A Literatura & o texto literário, neste caso – não serei hipócrita – pode ser o eixo central da proposta (como muitas vezes acaba se tornando, de fato – o que posso atestar por experiência própria), mas este eixo também pode ser protagonizado por outros. Trata-se, logo, de uma escolha que, sendo assim, fornecerá apenas as ferramentas conceituais básicas com as quais o trabalho poderá evoluir.

2. MODOS DE VER, MODOS DE LER.

O muro da ignorância que impede tantos de se verem com clareza só pode ser atravessado pela comunicação. E a comunicação só funciona quando compreendemos as formas que ela pode assumir.
Scott McCloud

O caráter autônomo dos quadrinhos e seu estatuto como forma de arte independente não rivaliza com suas potencialidades intertextuais, assim como qualquer forma artística. Porém, no caso das HQs, seu conteúdo expressivo parece demonstrar, mais claramente, os pontos de intersecção que lhe compõem, que seriam, mais notadamente, a ilustração e a palavra escrita – logo, a literatura. É na fusão completa desses dois elementos que se faz a arte sequencial. E ainda que estejamos falando sobre leitura, quando falamos em HQs, devemos pensar, como Will Eisner, famoso autor e teórico desta forma de arte, que "A história em quadrinhos pode ser chamada de 'leitura' num sentido mais amplo que o comumente aplicado ao termo" (EISNER, 1999, p. 7).

Mas ainda que falar sobre hibridismo seja o lugar comum dos quadrinhos, em muitos casos, iremos nos deparar com elementos e passagens na narrativa quadrinizada que evidenciam o protagonismo da imagem na dinâmica da leitura e da fruição estética nesta linguagem. A postura do leitor em relação a esse texto imagético adquire um estatuto também autônomo, uma vez que é especial. Logo, se a definição que coloca os quadrinhos no âmbito da hibridização entre palavra e imagem parece perder espaço nessa situação em que a imagem evoca seu papel como principal e às vezes único, é possível dizer, porém, que o texto literário ainda age sobre sua estrutura, não exatamente a partir da expressividade da palavra ou dos diálogos, mas a partir de um discurso narrativo, poético e/ou ficcional que o texto literário muitas vezes fornece. É a construção narrativa, não só o texto, portanto, que está em questão.

Assim, o conteúdo plástico, assim como a construção narrativa, são elementos colocados em constante interação, onde um pode se sobrepor ao outro: em determinados momentos, a palavra, via diálogos os mesmo vozes narrativas – em recordatórios (os textos que, em geral, aparecem na parte superior dos quadros) ou não ("soltos" ou apenas inseridos na página) – não terá a ilustração como ponte essencialmente semântica (ela, de fato, *ilustrará* o momento, por assim dizer); em outras situações, a imagem ganha forma e o conteúdo que complementa a história se faz a partir tão somente dela mesma (a ilustração), invariavelmente, entretanto, associada a uma compreensão que se dá na dinâmica associativa entre outras

imagens, entre os recursos pictóricos, entre outros diálogos e outras referências textuais e em relação à obra em sua total complexidade ou em sua proposta conceitual.

Quase sempre, a "boa história em quadrinhos" será aquela capaz de justapor esses recursos sem perder suas expressividades para o enriquecimento da obra artística:

> A configuração geral da revista em quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõe-se mutuamente. A leitura da revista em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual (EISNER, 1999, p. 8).

"Os quadrinhos, como o próprio nome indica, são um conjunto e uma sequência" é o que lembram Klawa e Cohen (1977, p. 110). A imagem nos quadrinhos, portanto, não ilustra tão somente a narrativa que é contada através dos recordatórios e costurada pelos diálogos, mas evoca um conteúdo semântico que se conecta com o texto, com a construção dos personagens e com a proposta conceitual contida em sua narrativa. A narrativa, nas HQs, é quem possibilita a existência de determinadas imagens, porém, sem o elemento pictórico, não há narrativa gráfica, naturalmente.

Também para Scott McCloud (2005), por exemplo, o aspecto imagético está no cerne da construção narrativa dos quadrinhos – é este aspecto que define a existência da arte sequencial, e por mais que uma boa história seja o fundamento básico, o conteúdo plástico é o que estabelece sua função comunicativa especial. McCloud sinaliza a preocupação em lidar com o tema nesses termos e sintetiza que quadrinhos são, basicamente, "imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou produzir uma resposta no espectador" (p. 9), o que ecoa as afirmações de Will Eisner que estão ancoradas, justamente, no paradigma da imagem, pois, para ele

> A arte sequencial opera sob um método empírico que define uma imagem ou como algo "visual" ou como "ilustração". Defino "visual" como uma série ou sequência de imagens que substitui uma passagem que seria descrita apenas por palavras[14]. A "ilustração" reforça (ou decora) uma passagem descritiva. (...) O visual funciona como a mais pura forma de arte sequencial, porque, ao lidar com a narração, procura empregar como linguagem uma mistura de letras e imagens (EISNER, 1999, p. 127-128).

Também acredito que é nesse processo que os quadrinhos encontram a sua autonomia, e nenhum trabalho com a narrativa gráfica se faz legitimamente – a meu ver – se tal conteúdo imagético não é explorado de maneira eficaz e criativa, especialmente se o mesmo não é

[14] Esse processo de reelaboração do roteiro na forma de narrativa gráfica é encaminhado já no momento da decupagem, termo que tanto no cinema quanto nas HQs serve para definir os planos e a forma como serão apresentadas as cenas (nas HQs, perceptível na concepção dos *storyboards*)

trabalhado de maneira a articular aspectos objetivos e subjetivos, tal como na palavra escrita. Para Eisner, por exemplo, esta noção estará atrelada, igualmente, ao processo criativo, onde mesmo na fase de roteirização e elaboração do argumento, a representação imagética já flui naturalmente pela mente do autor:

> "Escrever" para quadrinhos pode ser definido como a concepção de uma ideia, a disposição de elementos da imagem e a construção da sequência da narração e da composição do diálogo. É, ao mesmo tempo, uma parte e o todo do veículo. Trata-se de uma habilidade especial, cujos requisitos nem sempre são comuns a outras formas de criação "escrita", pois lida com tecnologia singular. Quanto a seus requisitos, ela está mais próxima da escrita teatral, só que o escritor, no caso das histórias em quadrinhos, geralmente também é o produtor das imagens (...). Quando palavra e imagem se "misturam", as palavras formam um amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer cor, diálogo e textos de ligação (EISNER, 1999, p. 122).

É por isso que, ao evocar uma pretensa historiografia do sentido comunicativo da arte sequencial, Scott McCloud vá buscar narrativas construídas essencialmente pela imagem. Para o autor, assim como para outros teóricos – como Moya (1977) –, as imagens nas cavernas representam um primeiro passo para isso. Curioso notar, quanto ao exemplo, que as mesmas são referidas como predecessoras do ato de contar histórias para aqueles que se debruçam não só sobre a narrativa gráfica, mas também sobre a literatura, logo, aqui já temos uma relação clara entre os processos narrativos, sejam imagéticos, orais ou escritos.

Porém, além das pinturas rupestres, McCloud cita outras manifestações mais complexas de arte sequencial utilizando imagens que precedem os quadrinhos: elas estão nos hieróglifos egípcios, são observáveis em vestígios antigos, como os de lendas épicas da América pré-colombiana (que quebravam com o tipo de associação dos elementos figurativos e o próprio ordenamento tradicional da leitura no mundo ocidental, como muitas vezes se propõem algumas obras dos quadrinhos) e são também percebidas na Europa, mais a frente no tempo, em tapeçarias produzidas na França durante a Idade Média que também indicam um processo de disposição sequencial ao contar histórias de batalhas (MCCLOUD, 2005, p.10-15).

E esses não são os únicos exemplos. No meio deles, Alberto Manguel lembra, por exemplo, das *Bibliae pauperum*, ou "Bíblias dos pobres", volumes ilustrados que reproduziam graficamente cenas bíblicas, sendo que o primeiro destes data, ainda, de 1462:

> Os livros que criaram eram feitos quase exclusivamente de cenas justapostas, com poucas palavras, às vezes como legendas nas margens da página, às vezes saindo da boca das personagens em cártulas semelhantes a bandeiras, **como os balões das histórias em quadrinhos de hoje** (MANGUEL, 1997, P. 123) [15].

[15] Grifo meu.

As “Bíblias dos pobres”, assim batizadas, induziam a um critério de valor entre a palavra bíblica escrita e a iconografia religiosa. Naturalmente, neste caso, as imagens gravadas e ilustradas nas *Bibliae pauperum*, sem um grau de sofisticação elevado em seu grafismo e na composição das cenas, representavam, de fato, a apropriação mais imediatista e simplista das cenas retratadas, deixando de lado a verborragia bíblica e indo direto a outro farto elemento da mitologia cristã: a narrativa propriamente dita – aspecto que, por outro lado, demonstra outro tipo de necessidade individual, a do próprio ato de ouvir/contar histórias. Pesquisas citadas por Manguel, entretanto, mostraram que tais volumes, lindamente ornamentados e, portanto, caros demais para os pobres analfabetos, estavam em posse, na verdade, de um público letrado, tendo seu acesso facilitado pela presença dos livros nas igrejas, “com suas páginas abertas a todos nos dias apropriados” (MANGUEL, 1997, p. 125).

Eisner lembra, ainda, que “A inclusão de inscrições empregadas como enunciados das pessoas retratadas em pinturas medievais foi abandonada, de modo geral, após o século XVI” (EISNER, 1999, p. 13), processo que foi retomado no século XVIII e que, gradualmente, evoluiu até se tornar a forma moderna dos quadrinhos como o conhecemos. Logo, a arte sequencial somente encontraria um ambiente favorável ao seu desenvolvimento no mesmo momento em que se desenvolviam as mídias de massa, e seria inserida nesse processo que a mesma passaria a estabelecer sua identidade.

Com o avanço da imprensa e o advento do jornal como meio de comunicação frequente, artistas do traço passaram a imprimir experiências principalmente satíricas (utilizando a caricatura, por exemplo) na mídia impressa. Antes dos quadrinhos propriamente ditos, a mídia jornalística expandiria sua maneira de apresentar conteúdo, e a imagem adquiriria um papel importante. Logo, teríamos fotografia, ilustração, caricatura e, eventualmente, experiências com o *cartoon* (ou charge), momento no qual os quadrinhos iniciariam seu avanço técnico. A questão, nesse momento específico, era que a relação com a imagem não se dava, ainda, com a mesma complexidade que os quadrinhos passariam a ter – tratava-se de usos quase sempre independentes da imagem, sem noção de complementaridade com o texto, inclusive em relação aos espaços que ocupavam nos jornais: igualmente independentes (KLAWA; COHEN, 1977, p. 108).

Durante esse processo de desenvolvimento, emergiu a figura do suiço Rodolphe Töpffer, tido por muitos como o grande pioneiro da linguagem das HQs. Em sua obra, pode-se notar requadros (as linhas em torno dos quadrinhos) e combinação interdependente de palavras e figuras (MCCLOUD, 2005, p. 17). Não sendo nem totalmente desenhista, nem

escritor de ofício, Töpffer investiu num processo artístico que associava as duas coisas – desenho e escrita – e acabou, de certa forma, criando uma linguagem própria (MCCLOUD, 2005, p. 17).

Sem querer, no entanto, o artista suiço criou um paradigma difícil de ser transposto na arte sequencial gráfica impressa na mídia jornalística (que seria o veículo essencial para os quadrinhos ainda durante um bom tempo): o elemento quase intrínseco da comicidade, que se tornaria ainda mais marcante naquele que é tido, de fato, como o primeiro grande produto de massa entre o que chamamos modernamente de histórias em quadrinhos, *The Yellow Kid*, de Richard F. Outcault – tida também, em vários aspectos, como um momento especialmente importante na demarcação historiográfica acerca da origem das HQs, por critérios como os usos precursores do balão de fala e das onomatopeias associados ao aspecto sequencial da narrativa visual. Como lembram Laonte Klawa e Haron Cohen, "De fato, a inclusão de palavras no campo imagístico", da maneira como o fez Richard Outcault em *Yellow Kid*, "implicou numa transformação do seu uso, acrescentando conotações e algumas vezes alterando o seu significado", assim, "As palavras sofreram um tratamento plástico" (KLAWA; COHEN, 1977, p. 112). Além disso, o uso desses elementos textuais em seu sentido estrito trazia relações de expressividade emocional e de efeito para o leitor, levando a uma produtividade *metalinguística* desses recursos (RAMOS, p. 43), hoje reconhecida como um dos aspectos mais interessantes da narrativa gráfica.

Naturalmente, a escolha pelo pioneirismo de *The Yellow Kid* trata-se de uma opção crítica que contempla a história da arte sequencial apenas pelo viés da cultura de massa, pois é a partir desta tira que se consolida um público mais frequente em torno de uma linguagem específica e não mais eventual e "estranha" ao público leitor. A opção pode ser vista, no entanto, como limitadora, pois até mesmo os recursos dos "balões" ou de "recordatórios" (ou seja, algo semelhante a isso) já se mostrava em esforços criativos bem anteriores ao final de século XIX e à obra de Outcault[16].

O "Menino Amarelo" que circulava na imprensa norte-americana, da mesma forma que Töpffer e seus seguidores, trazia, mais uma vez, o elemento cômico como apelo central da narrativa curta nos quadrinhos. Notavelmente, este é um recurso, de fato, recorrente nas HQs inseridas no curto espaço da mídia impressa que lhe é concedido. Logo, a *gag* – a piada rápida, a anedota objetiva, calcada numa visão ingênua e/ou tola do personagem, ou ainda, em algo recorrente para o leitor –, mais do que uma opção, tornou-se um recurso importante para

[16] Ver García (2012, p. 76).

muitos artistas gráficos que passaram, gradualmente, a optar por esse novo meio de expressão popular que surgia entre fins do século XIX e início do século XX. Tal recorrência estabeleceu um vício pernicioso em torno da apreciação crítica sobre os quadrinhos, pensados sempre como cômicos e que, tão logo, estariam diretamente associados ao público infantil e juvenil.

É a partir disso que emerge o terminologia *comics*, adotada principalmente no ambiente em que tais histórias se tornam mais populares: os Estados Unidos. A expressão, rapidamente, tornou-se redutora, como lembra Santiago García (2012), "acabou se impondo a expressões de mesmo significado, como 'funnies'" e "lançou uma sombra de dúvida sobre aqueles *comics* que não pretendiam ser cômicos" (p. 32). Rapidamente, o público absorveu os quadrinhos como mero veículo de entretenimento, em que a forma artística estaria subjugada à função emocional restringente do cômico. Esteticamente, portanto, tratar-se-ia de um objeto de questionável valor criativo, em princípio.

Na História das histórias em quadrinhos, "Juízo estético" é, sem dúvida, um tema fundamental, principalmente com o avanço das *mass media*, no qual o processo de julgamento acaba por servir à formação do *distinto* gosto artístico. Emanuel Kant, em sua *Crítica do Juízo*, considerava que o juízo estético seria um processo natural e essencial sobre aquilo que poderia ser efetivamente considerado *arte* – em que ainda preponderaria a noção de *beleza* estética como fundante, ainda que tal conceito pudesse ser visto, igualmente, numa dimensão poética, não somente ligado à beleza propriamente dita (que, por sua vez, poderia ser relativizada). Sobre isso, Pierre Bourdieu explica que a visão de Kant está relacionada com o ato de comparar e, assim, estabelecer a real *distinção* entre "o que agrada" e o "o que dá prazer", ou seja: a diferença entre contemplação e entretenimento, *belo* e funcional. Em suma, a preocupação geral de Kant seria "discernir o 'desinteresse', única garantia da qualidade propriamente estética da contemplação, em relação ao 'interesse dos sentidos' pelo qual se define 'o agradável', e ao 'interesse da Razão' que define 'o Bom'" (BOURDIEU, 2008, p. 43).

Termos como "desinteresse" poderiam ser assim substituídos por outros mais afeitos aos interesses das mídias de massa, como, por exemplo, "entretenimento"; assim, outro termo, "interesse dos sentidos", poderia ser entendido, essencialmente, dentro daquilo que Bourdieu entende como "subordinação da forma à função", o caráter mais elementar de uma "estética popular", espaço no qual a cultura de massa age mais marcadamente; essa estética particular estaria baseada "na recusa da recusa que se encontra na própria origem da estética erudita, ou seja, o corte radical entre as **disposições comuns** e a disposição propriamente estética"

(BOURDIEU, 2008, p. 63)[17]. Nesse processo, os adeptos dessa "estética popular" devem ser encarados não necessariamente na mesma acepção de classe da sociologia marxista, mas sim também ligados ao domínio (ou não) de um capital cultural e, daí sim, de uma postura deste em articulação com os aspectos socioeconômicos (BOURDIEU, 2008, p. 101). Sobre isso, Moacy Cirne cita Adorno, por exemplo, que afirmava que "A arte radicalmente fabricada reduz-se ao problema da sua elaboração" (ADORNO *apud* CIRNE, 2001, p. 27), mas o próprio Cirne refuta tal postura crítica, comumente associada aos quadrinhos, refletindo sobre o fato de que ela pode levar a um ponto de vista perigoso, centrado na análise das técnicas empreendidas: "a técnica pela técnica, em última instância, leva-nos à ideologia da 'pureza' sígnica, 'higiênica' em suas propostas formais – padrões globais de qualidade por demais asseados, por demais *puros*" (p. 27).

Se o aspecto da comicidade, tão identificado com a arte sequencial, limitou uma análise mais criteriosa sobre seu potencial criativo, também não contribuiu para que a linguagem obtivesse um avanço de público e de forma de apreciação o espaço quase que unicamente associado à mídia jornalística, o veículo de massa por excelência. Esse potencial criativo estaria, assim, subjugado não só a uma temática predominante quanto, também, a um espaço restrito. Até pelo menos a década de 1920, o que perdurava no mercado de referência, o norte-americano, como suporte para os quadrinhos, em geral, eram, ainda, as tiras diárias:

> as tiras diárias (...) seguem como microunidades de leitura que atendem à lógica narrativa da série, ou seja, à manutenção perpétua de uma tensão dramática que nunca se resolve e que avança indefinidamente sem um rumo definido. A experiência de ler um relato longo em quadrinhos, uma narração que abrange várias páginas sem ser uma coleção de páginas soltas ou tiras individuais, ainda não existia. Os quadrinhos continuavam sendo algo que o leitor abarcava em sua totalidade com único olhar e ao qual dedicava escassos segundos de atenção, até voltar sua atenção ao próximo trecho narrativo (GARCÍA, 2012, p. 86).

De alguma forma, esses dois elementos, jornal e comicidade, estabeleceram o juízo de valor comum aos quadrinhos mais tradicionais: no caso do segundo, vinculou-se uma noção de entretenimento raso e efêmero; no caso do primeiro, fez-se com que as histórias em quadrinhos ocupassem um espaço muito semelhante ao do folhetim literário. Em ambos os casos, fez-se com que o fenômeno se tornasse uma manifestação "negativa", principalmente porque estamos falando de um contexto em que o folhetim emergia de maneira totalmente diferente daquela posição que ocupava no século XIX. Desde seu princípio, no entanto, o folhetim estabelecera uma relação diferenciada com a noção de tempo na narrativa, que

[17] Grifo meu.

encaminhou a forma fragmentada com a qual os quadrinhos passaram a ser mais identificados:

> O romance de folhetim, isto é, o romance publicado em capítulos, institui um tempo narrativo novo. Cada capítulo é uma unidade que deve criar condições e expectativas para o capítulo seguinte; é um comprimido que diariamente deve fazer efeito sem contudo resolver a trama que descreve. (...) Esse sistema nasce a serviço de um interesse econômico, o que não impede que seja criativamente utilizado por homens como Dickens e Balzac (KLAWA; COHEN, 1977, p. 106).

John Carey disserta sobre como a relação entre jornal e literatura passou a ser mais complicada a partir do início do século XX em seu interessantíssimo estudo *Os intelectuais e as massas – orgulho e preconceito na intelligentsia literária* (1993), estabelecendo a seguinte hipótese: até que ponto a vanguarda do início do século não seria, por sua vez, uma reação à cultura de massa e à nova literatura que ali se consolidava, bem como a outros objetos de consumo? O questionamento de Carey é curioso: inverte-se a tradicional equação que dá conta dos modernismos como provocação ao elitismo e ao academicismo da arte do final do século XIX e, mais uma vez, o que teremos será uma forma de se *distinguir* da "massa indiferenciada"; o que observaremos, daí para frente, é uma postura no máximo condescendente de uma "elite intelectual" frente a uma típica literatura *folhetinesca*:

> Abria-se um abismo: num dos lados, o intelectual via os milhões de trabalhadores vulgares e triviais, chafurdando em jornais, e do outro lado a si mesmo e a seus companheiros, sem função e ignorados, lendo Virginia Woolf e o *Criterion* – o periódico cultural de T. S. Eliot, cuja circulação, mesmo nos seus melhores dias, se limitava a uns 800 assinantes. (CAREY, 1993, p. 15-16.)

Logo, os quadrinhos, inseridos no espaço público do jornal, tornar-se-ão herdeiros de uma tradição que é, portanto, *folhetinesca*, por assim dizer, o que formará, rapidamente, o seu discurso narrativo mais frequente, a partir do qual o "gênero" passará a ser mais reconhecido. Se as narrativas em quadrinhos se tornarão identificadas tão logo com o público infantil e juvenil, este, no entanto, é um fator também importante para a cristalização do gênero: considerando que a própria noção de adolescência é recente e deriva do pós-guerra e da geração dos anos 1950, pode-se notar que os quadrinhos ocuparam uma função social fundamental durante a sua história (ao menos no início de sua história), qual seja a de agrupar anseios e necessidade de entretenimento de uma juventude sem lugar determinado, acolhendo temas e discursos de uma literatura que, de certo modo, havia se perdido com a modernidade.

Thierry Groensteen, em seu breve – porém denso – ensaio *Histórias em quadrinhos: essa desconhecida arte popular* (2004), observa (p. 33) que três pilares dessa literatura *folhetinesca* formaram a base dos "gêneros" explorados pelos quadrinhos: a (literatura de)

viagem, a fantasia (o fantástico, o maravilhoso, a ficção científica) e a tolice (na tira cômica e na charge, por exemplo, herdando traços da caricatura). O pesquisador dirá antes, porém, que a relação das HQs com o mercado e, portanto, com a cultura de massa, ao invés de propor justamente a evolução desses modelos de história, tanto estruturalmente quanto discursivamente, durante muito tempo tratou de "esclerosar" a arte sequencial (p. 21) dentro de propostas editoriais insipientes e conservadoras, concentradas em enredos triviais. É em função dessa superficialidade historicamente comprovada que as histórias em quadrinhos passaram a ser classificadas como um estilo *paraliterário* (ou, ainda, *subliterário*), estereótipo ainda difícil de ser superado. Contribuiu também para a estereotipificação do gênero HQ uma relação arbitrária com a política propagandista dos Estados Unidos, o maior mercado dos quadrinhos, no período da II Guerra Mundial e durante parte da Guerra Fria. Ali, emergiu a figura épica e idealizada do herói dentro daquilo que chamamos de "Era de Ouro dos Heróis dos Quadrinhos".

Fatores como esses estabeleceram uma mentalidade igualmente convencional de que os quadrinhos são um gênero imutável, e que ele jamais seria capaz de articular novas maneiras de se contar uma história além do modelo convencional de muitos dos autores da primeira metade do século XX. Disso, emergiram vários temores em torno das HQs que, em grande parte, contribuíram para a sua segregação. Serraram-se os olhos para a amplitude tanto temática quanto em termos de linguagem dos quadrinhos e, historicamente, seu papel na formação de possíveis leitores foi tratado com "cuidado", como que se "pisassem em ovos" – para não mencionar os momentos em que simplesmente houve sua total e indiscriminada negação. No Brasil, não foi diferente, como veremos a seguir.

2.1. QUADRINHOS (SÓ) ENSINAM A LER QUADRINHOS (?): O MEDO PERMANENTE.

O preconceito imperante com relação aos quadrinhos permeou o debate cultural nacional e internacional com maior ênfase durante os anos 1940 e 1950. A discussão central estava relacionada a uma pré-disposição para crer que tal linguagem estaria imbuída de um conteúdo profundamente *deseducativo*, no sentido de uma educação formal, calcada em pressupostos rígidos do currículo escolar da época. No Brasil, por exemplo, tal debate foi inflamado em 1944, quando o Instituo Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do

Ministério da Educação e Saúde, publicou, como relata Gonçalo Junior em seu livro *Guerra dos Gibis* (2004), um estudo detalhado sobre o conteúdo das revistas em quadrinhos, elaborado por uma comissão de professores e orientadores educacionais, editado em quatro números, de Julho a Novembro, na *Revista de Estudos Pedagógicos*.

Naquele momento, os quadrinhos eram atacados de todos os lados: jornalistas, educadores, psicanalistas, políticos, enfim – tratava-se de uma verdadeira "cruzada" contra esse veículo tido como massificante e, a priori, subliterário. Os critérios de valor, em geral, eram atribuídos de acordo com uma pretensa ideia de "boa literatura", que valorizaria o caráter prolixo e formal de uma escrita já anacrônica nos anos 1940 – conservadorismo bastante comum àquele período, que vigoraria ainda durante algumas décadas (e ainda vigora, eventualmente); o mais interessante nesses ataques constantes, contudo, dizia respeito a uma temática que se tornaria ainda mais marcante na década seguinte: um pretenso estímulo à violência que as narrativas em quadrinhos, tão populares entre os jovens, poderiam trazer, bem como certo caráter sedutor para a imoralidade e "decadência dos valores da família e dos bons costumes". As críticas às HQs, portanto, mal permeavam a análise de sua linguagem e sua efetiva articulação com outros saberes ou com a formação ou "deformação" dos leitores no sentido da prática de leitura. Afora isso, o que havia eram meras e levianas presunções de culpabilidade e causalidade.

O estudo publicado na *Revista de Estudos Pedagógicos* em 1944, por exemplo, apresentava "Além das teses de dominação cultural e do estímulo à violência promovido pelos quadrinhos (...), uma preocupação a mais aos pais: segundo aquela pesquisa, quem lia quadrinhos ficava com preguiça mental e avesso a livros" (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 114). O INEP dissecara o "impressionante" número de nove revistas (possivelmente, "especialmente selecionadas") para identificar as "funções" deseducativas nos quadrinhos:

> O primeiro tema a ser a tratado pelo estudo foi o da violência. Os especialistas concluíram que era "alarmante" a porcentagem de cenas de crimes, acidentes ou desastres nas histórias. As ilustrações traziam "figuras de má conduta" ou de aspecto repelente representadas em cenas de crueldade ou cometendo crimes. Em várias histórias, personagens femininas apareciam também de modo "inconveniente" em publicações destinadas a crianças e jovens. O INEP constatou ainda elevada taxa de "estrangeirismos" e de falhas sensíveis de redação imperfeita ou descuidada (erros gramaticais ou ortográficos), traduções incorretas e abuso de gíria, que atingiu 13% do total das revistas examinadas (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 115).

A partir daí, estava dado o alarde à sociedade brasileira e o cenário para os editores (que deveriam, agora, "andar sobre ovos" e, cuidadosamente, lidar com uma censura cada vez mais crescente). Mais uma vez, o "perigo" dos quadrinhos invadia o intocável território do

literário, veículo formador de "reais leitores" por excelência, numa clara confusão e indistinção entre forma e conteúdo:

> O alerta do INEP provocou uma reação imediata na imprensa e entre os professores. Os quadrinhos foram promovidos a uma das principais fontes de preocupação dos educadores de todo o país. Em reportagens publicadas em jornais e revistas, os pedagogos do instituto insistiam que os gibis eram um perigoso vilão que ameaçava os livros. (...) As conclusões mereceram considerações, por exemplo, do padre, orientador pedagógico e escritor carioca Álvaro Negromonte, na coluna que escrevia para vários jornais brasileiros. O estudo havia mostrado que a "literatura em imagem", como ele denominou os quadrinhos, trazia "graves prejuízos à formação moral dos moços, os quais repudiam o livro normal pelas historietas em quadrinhos". Negromonte acreditava que aquela forma de comunicação e de "compreensão mais rápida" deixava a desejar (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 115)[18].

Álvaro Negromonte não seria a única personalidade intelectual a combater os quadrinhos naquele período turbulento e difícil para editores como Adolfo Aizen, futuro fundador da Ebal, a célebre Editora Brasil-América. Nos Estados Unidos, crescia uma preocupação mal fundamentada de um mito que se propagava com cada vez mais força, o de que as HQs tinham conteúdo vastamente pernicioso. Tal discurso era apropriado pela mídia de todo o planeta, inclusive a brasileira, devido à eloquência e sensacionalismo com que era proferido por psicanalistas e educadores.

O empresário Adolfo Aizen, no entanto, comprou a briga, sem deixar de notar que, a despeito de toda a perseguição feita aos quadrinhos, suas vendas continuavam altas. A criação da Ebal, nesse sentido, foi um passo decisivo para o fomento da leitura dos quadrinhos no Brasil. Concomitante ao crescimento da editora, Aizen acabou promovendo ações políticas, midiáticas e editoriais, atraindo personalidades desses meios, comprando anúncios em jornais e publicando HQs paradidáticas com o objetivo de legitimar os quadrinhos como linguagem artística de qualidade de forma a aplacar os posicionamentos incisivos vindos, principalmente, da classe jornalística.

Em Porto Alegre, por exemplo, o jornalista Flávio Vogt vociferava em *A Hora* de 13 de Fevereiro de 1954 contra as histórias em quadrinhos, clamando os editores a investirem em outro tipo de publicação, a fim de evitar "que a humanidade retornasse aos tempos das cavernas, quando o homem não possuía o dom da palavra escrita e expressava-se por meio de figuras feitas na areia ou sobre as pedras" (VOGT *apud* GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 273). Em São Paulo, no ano seguinte, a edição paulista de *Última Hora* de 21 de Julho apresentava um projeto de lei do deputado estadual Fioravante Zampol para proibir a venda de revistas

[18] A respeito do termo "historieta", Gonçalo Junior lembra que o mesmo foi utilizado durante algum tempo para se referir aos quadrinhos, "numa suposta apropriação do termo espanhol" (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 11).

"nocivas" a crianças e adolescentes, estendendo, de certa forma, sua discussão para as publicações em quadrinhos em geral e seus editores, conforme dava a entender seu discurso, que reiterava lugares comuns acerca do que era dito sobre essa linguagem artística:

> Há a considerar que **todas** essas publicações são escritas em péssimo português, numa linguagem chula. Os meninos que procuram essas revistas e esses livros, abandonando os livros escolares, ali encontram em tais publicações o que vai servir de instrumento para eles ingressarem no mundo do crime. É **total** a inescrupulosidade dos que vivem dessa **subliteratura infame**. Se não atentam em nenhum caso para o aspecto moral e social das revistas, deixam de lado qualquer interesse de, no mínimo, respeitar a ortografia, o que é, via de regra, um amontoado de monstruosidades e imoralidades é também um modelo de **analfabetismo**, de **pobreza intelectual** (ZAMPOL *apud* GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 277)[19].

Gradualmente, as "ações diplomáticas" de Aizen na mídia fizeram com que o debate fosse se tornando mais brando, mesmo que ainda tivesse que harmonizar tensões eventuais vindas de fora, como a famigerada publicação do livro *Seduction of the Innocent*, do psiquiatra Fredric Wertham, em 1954. O livro era um tratado implacável contra os *comics*, com base em conclusões que o psiquiatra teria tirado a partir de tratamentos feitos com crianças e adolescentes com distúrbios comportamentais:

> A obra denunciava, de modo contundente, que terríveis crimes praticados por crianças nos últimos anos foram estimulados pela leitura de *comics*. A principal alegação era de "culpa por associação", isto é, muitos menores acusados ou condenados liam quadrinhos. (...) O livro de Wertham chegou às livrarias num momento em que os Estados Unidos viviam, em pleno século XX, o macarthismo, um período de radicalização política e moral que lembrava os tempos da Inquisição. (...) Em todos os setores da vida cultural americana, enfrentava-se um dos momentos mais difíceis e sombrios de sua história, com a ameaça constante de uma caça às bruxas para livrar o país dos comunistas. (...) Essa tragédia ganhou força no mercado de histórias em quadrinhos graças ao livro de Wertham, que de imediato se tornou o principal combustível para reforçar a reputação de focos de subversivos. Ou seja, ao ligar os *comics* ao crime, o psiquiatra dava indícios da presença comunista por trás desse propósito de desestabilizar a conduta do povo americano (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 235-237).

A quantidade de apontamentos descabidos de Fredric Wertham estava em consonância, no entanto, com outros especialistas que conseguiam, através de seus discursos inflamados, forte presença na mídia. Um deles, o também psiquiatra Gerson Legman, acabou divulgando um levantamento historicamente importante em termos estatísticos, com uma preocupação em relação aos dados, no entanto, esdrúxula, mas, ainda assim, interessante – associado às conclusões de Wertham, o levantamento converter-se-ia como alarmante para a conservadora sociedade norte-americana da época (e, consequentemente, para todo o Mundo):

[19] Grifos meus.

> O psiquiatra concluiu que um garoto americano lia, em média, de dez a doze revistas por mês e que uma cena de violência em cada página expusera cada um deles à média mensal de trezentas ilustrações de crimes – entre estrangulamentos, assaltos e assassinatos. Pela matemática delirante do médico, um leitor que, em 1938, tivesse seis anos de idade e já lesse gibis teria absorvido nos doze anos seguintes, até 1950, 43,2 mil quadrinhos de violência. Isso significava que ele estaria mais estimulado a considerar banal a prática de crimes (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 237)

Pesquisas sensacionalistas como essas se tornaram fortes argumentos para o desvirtuamento moral e intelectual propagado em torno das histórias quadrinhos, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil. Nos EUA, especialmente, as denúncias contidas em *Seduction of the Innocent* sedimentaram o caminho imediato para a criação de um código de ética para os quadrinhos norte-americanos, que censurou e praticamente aboliu do mercado inúmeras obras e autores a partir de 1954. No Brasil, o fortalecimento da censura ao grande mercado das HQs, o dos Estados Unidos da América, acabou servindo de suporte, também, para fundamentar a crítica a essas publicações no país e estabelecer, igualmente, mecanismos legais de regulamentação, algo que já se aplicava desde o final dos anos 1940, mas que se amplificou a partir de então.

As leis, os decretos, os códigos e os projetos de lei que tramitavam à época, lidos hoje, beiram o absurdo e a galhofa, entretanto, estavam de acordo com o pensamento conservador que recorria entre os anos 1940 e 1960. O tratamento dado aos quadrinhos, novamente, destituía a linguagem gráfica de qualquer apelo artístico interessante e subjugava a condição de sua leitura a um mero meio de entretenimento banal e de pouca inventividade e qualidade. A discussão centrava-se, quase sempre, no conteúdo das narrativas e num elitismo intelectual. A observação geral era de que os quadrinhos eram o grande arcabouço do que poderia haver de pior em termos de criação estética. Assim, o Código de Ética da Associação Brasileira de Educação (ABE), de 1948, apontava, por exemplo, como "temas censuráveis", que a linguagem não poderia conter erros ou vícios que prejudicassem "a correção, a clareza e o sentimento estético preconizados pela escola", as ilustrações não poderiam descer a um nível que comprometesse "os objetivos da educação artística" e as histórias jamais poderiam "ser exclusivamente de quadrinhos 'desenhados', mas também de textos com ilustrações", a fim de que – parafraseando o texto da lei –, o público infantil e juvenil se beneficiasse "desses dois primorosos recursos – a palavra e o desenho"; o apelo estritamente estético, narrativo ou ficcional, no caso das histórias em quadrinhos, também era regulado, de forma que se tornassem veículos paradidáticos, reforçando, de alguma maneira, seu conteúdo que já era considerado, enfim, paraliterário. Assim, as publicações não deveriam "ser reduzidas a historietas", incluindo, portanto, "seções de informação cultural em todos os domínios, desde

a ciência até a história, geografia, vida literária, política, economia, viagens, etc." (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 395-396).

Tomadas em conjunto, as ações legais em torno dos quadrinhos que percorreram esse período em torno de quinze anos acabaram recorrendo em preocupações muito semelhantes no Mundo todo que, Santiago García lembrará, inscrevem-se nos "movimentos de reação iconoclasta que cada sociedade sofre" (GARCÍA, 2012, p. 24). O Código da Associação Americana de Revistas em Quadrinhos (CMAA), que passou a estabelecer censura prévia a partir do lançamento do livro *Seduction of the Innocent*, de Fredric Wetham, regulamentava, por exemplo, de forma praticamente absurda, que "Em toda e qualquer situação", o bem deveria "triunfar sobre o mal", e os criminosos, naturalmente, serem punidos por seus delitos, de maneira que "Histórias sobre o mal" deveriam ser usadas ou publicadas apenas quando o objetivo fosse "ilustrar uma discussão moral", e em nenhum caso o mal deveria "ser apresentado de forma sedutora" ou que ofendesse a sensibilidade do leitor; as letras da palavra "crime" na capa de uma revista em quadrinhos não deveriam "ter dimensões maiores que as outras palavras do título" e a palavra em si jamais deveria "aparecer sozinha na capa"; da mesma forma, as revistas jamais deveriam "usar as palavras 'horror' ou 'terror' em seus títulos"; de modo bastante moralista, o divórcio, nas narrativas, não deveria "ser tratado com humor" nem "ser representado como algo sedutor", e "as histórias sobre amor romântico" precisariam, necessariamente, "enfatizar o lar como valor e o caráter sagrado do casamento" (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 400-402).

Comparativamente, o Código de Ética Brasileiro, ainda em 1961, provavelmente inspirado pelo Código norte-americano, apontava que, nas histórias em quadrinhos, "As forças da lei e da justiça" deveriam "sempre triunfar sobre as do crime e da perversidade"; o crime só poderia ser tratado quando fosse apresentado como atividade sórdida e indigna, e os criminosos, sempre punidos pelos seus erros ("Os criminosos são podem ser apresentados como tipos fascinantes ou simpáticos, e muito menos pode ser emprestado qualquer heroísmo em suas ações"); ainda dizia o Código Brasileiro que as histórias em quadrinhos deveriam "exaltar, sempre que possível, o papel dos pais e professores, jamais permitindo qualquer apresentação ridícula ou desprimorosa de uns e de outros", sendo assim "um instrumento de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais" (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 404).

Não bastava, contudo, a defesa incisiva de um intelectual de renome como Gilberto Freyre que, como deputado federal a partir de 1946, tentava proteger, de alguma forma, os quadrinhos contra a censura. Sua postura durante, pelo menos, os dez anos que se seguiram,

todavia, auxiliou a manter firme uma resistência tímida que se insurgia em favor dessas publicações. Já na época, Freyre apontava sobre as potencialidades educacionais das HQs, refutando a crítica costumeira de que as narrativas quadrinizadas afastariam os jovens do estudo e da leitura literária. Tal posicionamento precursor acabou sendo o ponto de partida para uma progressiva reavaliação dos quadrinhos. A despeito de toda a censura que se gostaria de aplicar sobre os gibis publicados no Brasil, Freyre propôs, como deputado, um parecer no qual, ao invés de reiterar a censura sobre as editoras, fosse tratada uma "imediata reabilitação daquele gênero novo de histórias para meninos e mesmo para gente grande" (FREYRE *apud* GONÇALO JÚNIOR, 2004, p. 156). Com uma sensível e surpreendente visão sobre o assunto em si – para a época –, dizia o sociólogo também que

> A história em quadrinhos não é boa nem má, depende do uso que se faz dela. E bem pode ser empregada em sentido favorável e não contrário à formação moderna do adolescente, do menino ou simplesmente do brasileiro, ávido de leitura rápida, em torno de heróis e aventuras ajustadas à sua idade mental (FREYRE *apud* JUNIOR, 2004, p. 156-157)

Freyre parecia dizer o óbvio, entretanto, afirmava muita coisa que ainda não havia sido dita e precisava ser falada; apontava, por exemplo, como cita Gonçalo Júnior, que "As histórias de violência não eram, segundo o escritor, um 'privilégio' dos quadrinhos e existiam tanto na *Bíblia* quanto nas peças de Shakespeare e nos romances de Walter Scott ou Robert Louis Stevenson" (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 157).

Foi neste gradual processo de desmobilização da censura que Adolfo Aizen promoveu, com sua Editora Brasil-América, uma verdadeira reviravolta a respeito do debate sobre a leitura das histórias em quadrinhos no país, que promoveria, por sua vez, novas perspectivas para a narrativa gráfica e suas potencialidades na formação de leitores, inclusive como prática pedagógica. A partir de um determinado momento, com sua editora consolidada no mercado dos *comics*, Aizen partiu para publicações em forma de biografia de grandes personalidades da história nacional. A seguir, tornou-se pioneiro no país ao decidir editar adaptações em quadrinhos para obras da literatura universal. Seu grande passo adiante, porém, foi, a partir da sugestão de Gilberto Freyre, adaptar, também, obras brasileiras.

A *Edição Maravilhosa*, como foi batizado o projeto de Adolfo Aizen, passou a contar, então, com um trabalho gráfico raro no cenário brasileiro até então: com primorosas edições em formato americano (metade do tabloide), Aizen contratou desenhistas promissores, como o haitiano naturalizado brasileiro André Le Blanc, para trabalharem nas versões. A escolha de Le Blanc foi fundamental para dar qualidade ao projeto, que ainda hoje é lembrado principalmente em função do trabalho do ilustrador. O grande problema de Aizen, contudo,

estava na escolha dos argumentistas e roteiristas, responsáveis, num primeiro momento, pelas adaptações. Mesmo assim, como lembra Gonçalo Júnior, "*Edição Maravilhosa* começou a se transformar na mais comentada revista da Ebal" (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 123).

Após lançar *O Guarani*, sua primeira adaptação nacional, (com desenhos de André Le Blanc e texto de sua esposa, Elvira Le Blanc), Aizen, por questões econômicas, optou por trabalhar apenas com obras de domínio público, logo, porém, cedeu aos autores contemporâneos. Esta, no entanto, foi a "jogada" mais precisa do empresário, que acabou, com isso, talvez até sem querer, garantindo o prestígio intelectual necessário para os quadrinhos no Brasil daquele momento (principalmente frente aos educadores). Foi o que aconteceu a partir da aproximação de Jorge Amado, que defendia a proposta e teve alguns de seus romances publicados pela Ebal. Amado defendia o projeto não apenas por saber das vendas elevadas, mas por perceber, ao contrário do que se acreditava, que isso ajudava a promover o autor e aumentar a procura por outros títulos. Amado e também José Lins do Rego (que também teve obras suas adaptadas) figuraram, conforme cita Gonçalo Júnior, entre os escritores mais empolgados com esta nova ideia, "Enquanto alguns críticos se apoiaram na tese de que a revista 'prestava um desserviço' à cultura e à educação de crianças e adolescentes porque as desestimulava a ler as obras originais" (2004, p. 284) – argumento "clássico" até hoje. O pesquisador também lembra que José Lins, antes resistente, passou a promover uma defesa ainda mais diferenciada de tais adaptações, balizada por uma compreensão sensível das obras em questão: conforme cita, "Em artigo publicado em *O Globo* em 10 de Fevereiro de 1954, Lins do Rego defendeu a versão em quadrinhos de suas obras" e "contou que, depois de ver as primeiras páginas de seu livro desenhadas por André Le Blanc (...) ficara emocionado" (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 285):

> Lins do Rego tinha certa rejeição aos quadrinhos por causa das críticas que costumava ler nos jornais ou ouvir de pessoas próximas. (...) mudou definitivamente de opinião quando viu a adaptação de *Cangaceiros*. Ficou muito impressionado , como se estivesse vendo um álbum de fotografias da família, como ele mesmo definiu. Para o escritor, "a força da condensação e a expressiva e vigorosa maneira do artista de imaginar personagens deram à narrativa em quadrinhos um sentido de vida mais à flor da pele" (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 285).

A questão da censura aos quadrinhos pode soar, em princípio, como um argumento anacrônico ao tomarmos a perspectiva acerca da difícil equalização de interesses na entrada dos quadrinhos no ensino e também na sua aceitação natural como arte. Entretanto, podemos notar que os quadrinhos superaram o fato há pouquíssimo tempo. Para uma linguagem que por si só já é recente, ter sido podada durante um período razoável exigiu que fosse tomado um novo fôlego para que a mesma seguisse adiante. E ainda assim, o que se nota é que o

patrulhamento em torno dos quadrinhos eventualmente retorna: muitos temas são permitidos em vários âmbitos – na TV, no cinema, na literatura – enquanto nos quadrinhos (como em outras mídias identificadas com os jovens, como os games), ainda parece haver resistência.

Um caso recente ilustra bem isso: no ano de 2009, as obras de Will Eisner "*Um Contrato com Deus" e Outras Histórias de Cortiço*, *O Nome do Jogo* e *O Sonhador* passaram por uma famigerada polêmica, em que uma escola do município de Alvorada, região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, advertira a Secretaria Estadual de Educação (SEC) sobre o conteúdo "impróprio" das obras, especialmente "*Um Contrato com Deus" e Outras Histórias de Cortiço*. O livro de Eisner, um paradigma dos quadrinhos, ilustra a vida de cidadãos do Bronx nova-iorquino num contexto de crise econômica nos anos 1930; a opressão e o embrutecimento dos cidadãos nesse ambiente leva a situações dramáticas, tais como o alcoolismo, a violência, a falta de senso comunitário e, de maneira mais polêmica, a pedofilia – que, na obra, é resultado de um contexto bem maior na narrativa (ou seja, não é um tema tratado com gratuidade). À época, houve uma "recomendação" da Secretaria que tratou o banimento das obras eufemisticamente, não apontando o gesto como proibição. Em matéria do jornal *Zero Hora*, de 19 de Junho de 2009, a secretária Mariza Abreu assim se referia à ação:

> Consideramos até que proibir poderia gerar uma reação negativa, então mandamos uma recomendação, uma orientação. Mas vamos estudar que medidas podemos tomar em conjunto para retirar esse material, porque não é adequado para adolescentes (ABREU *apud* GONZATTO, 2009, p. 50).

Junto ao fato, deflagraram-se outras situações semelhantes pelo país, quase todas permeadas por obras que, assim com as de Eisner, compunham o catálogo de recomendações do Programa Nacional de Bibliotecas nas Escolas (PNBE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do governo federal. Pouco antes, em São Paulo, houve caso semelhante envolvendo a antologia *Dez na área, um na banheira e ninguém no gol*, recomendada para alunos de 3ª série do Ensino Fundamental. A obra fora recomendada erroneamente, é bem verdade, mas o fato é que a questão da (in)adequação etária acabou sendo tratado de maneira confusa pela mídia e pela classe política que, à época, não souberam como lidar com o problema de forma correta, como comentava Orlando Pedroso, organizador da obra, em Maio de 2009 para o Portal MTV, ao se referir ao governador José Serra, que administrava o estado naquele momento:

> *Portal MTV* – José Serra pegou pesado nas declarações que apareceram em muitos jornais, televisão e blogs. Em algum momento a assessoria dele não falou com você(s)/editora?

> *Orlando Pedroso* – Ele foi infeliz na declaração e ainda tem esse viés de punir culpados. Isso meio que funciona na TV, (...) Mas ele foi infeliz porque tirou do foco o erro grosseiro da Secretaria da Educação e colocou toda a culpa na existência do álbum que foi, desde sempre, pensado para um público adulto. A mídia, num primeiro instante, comprou essa versão e o livro que é premiado, feito só por feras também premiados aqui e fora do Brasil passou a ser o corrompedor de criancinhas, o que é um absurdo. Nesse instante não fomos procurados nem pela mídia e muito menos por qualquer representante do governo (PORTAL MTV, 2009).

Assim como no caso da reação de Orlando, no Rio Grande do Sul respostas inflamadas à forma como a Secretaria de Educação do estado agia diante do problema de *Um Contrato com Deus* expunham as contradições envolvidas no processo que, por sua vez, deixavam claro que a censura feita aos quadrinhos era, também, uma questão de escolha. O cineasta e escritor Jorge Furtado, por exemplo, assim respondia à matéria de *Zero Hora* na qual a secretária Mariza Abreu falava:

> A matéria de *Zero Hora* tem como título uma pergunta: "Pedofilia, estupro e adultério são temas para estudante?". Minha resposta é sim, é claro que são. É óbvio que cada livro deve ser adequado à idade do aluno (...), mas afirmo que os livros de Will Eisner são totalmente adequados a adolescentes. Mais que adequados, necessários. A ideia de que um assunto deva ser sonegado aos estudantes contraria qualquer noção pedagógica, além do bom senso. "Saber sempre é bom". Familiarizados com temas como a pedofilia, o estupro ou o incesto, jovens brasileiros talvez possam se sentir mais aptos a evitá-los ou mais encorajados a denunciá-los. É para isso, para aprender sobre nós mesmos, que existe a literatura e a arte, divulgá-las é função da escola. (...) A obra de Eisner, assim como a *Bíblia*, Shakespeare, Machado de Assis, Cervantes, ou a obra de qualquer grande autor, utiliza os temas fundamentais que animam o espírito humano, incluindo aí crimes e pecados. Tratar temas como agressão, adultério ou pedofilia não significa "incentivar" a agressão, o adultério, ou a pedofilia. Significa conhecê-los. Não é esta a função da escola? (FURTADO, 2009.)

A referência de Jorge Furtado a outros autores, cuidadosamente, autores literário, expunha, assim, a fragilidade da decisão arbitrária de banir as obras do cenário, de forma que a mais elementar das contradições era, ainda, complementada por Carlos André Moreira, jornalista do mesmo veículo de *Zero Hora*, a Rede Brasil Sul de Comunicação (RBS), quatro dias depois:

> ficamos pensando que, se temas como adultério, violência, sexo promíscuo e até mesmo incesto ou termos de cunho erótico ou que poderiam ser considerados de baixo calão definissem, a priori, que um livro não poderia ter lugar nas estantes das bibliotecas escolares, muitos dos clássicos da literatura brasileira e estrangeira seriam vetados a colegiais. E aí, elaboramos uma listinha muito breve (...):
> - Clássicos de Eça de Queirós, como *O Primo Basílio* e *Os Maias*, por exemplo, reuniriam pelo menos: incesto, adultério, lesbianismo e descrições de momentos de intimidade sexual. Claro, com a linguagem elevada própria de Eça.
> - Praticamente toda a obra de Jorge Amado derraparia no tema — e na linguagem. Inclusive um dos mais recomendados em escolas, *Capitães da Areia*. (...)
> - O livro que serve de mote para ensinar o naturalismo, *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, é um retrato cru de pobreza, promiscuidade, corrupção, com direito a adultério, estupro e lesbianismo.

> - As peças de William Shakespeare, principalmente as trágicas, são ricas em cenas de assassinatos. Da mesma forma, as tragédias gregas, que incluem incesto, mortes violentas e infanticídio (MOREIRA, 2009).

Se casos recentes como esses apontam para um não tão anacrônico espaço para a censura aos quadrinhos ainda hoje, o antigo caso da Ebal e sua *Edição Maravilhosa* são exemplares e demasiadamente interessantes para entender os caminhos que levaram à forma como se lida com as publicações em quadrinhos em âmbito pedagógico em tempos atuais e, de forma mais abrangente, como as HQs são percebidas no papel formativo do leitor. Visto hoje, claro, é possível até dizer que o projeto claramente apostava numa perspectiva elitista, em que o objetivo pedagógico dos álbuns só conseguiria ser efetivado com a promoção da leitura literária, ou ainda, que os quadrinhos teriam a sua deferência na medida em que se aproximassem efetivamente da narrativa literária. Lembra Gonçalo Júnior que, na luta para seduzir os professores, o editor Adolfo Aizen "aumentou o número de versões de romances brasileiros em *Edição Maravilhosa*" (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 288). Nesse processo, portanto, caminhava, juntamente, um preconceito latente até os tempos atuais que impede encarar a narrativa gráfica e a arte sequencial de maneira autônoma.

Figuras 1 e 2: capas da última edição brasileira de *"Um Contrato com Deus" e Outras Histórias de Cortiço* e, ao lado, do álbum *Dez na área, um na banheira e ninguém no gol*. (Fontes: EISNER, 2007; PEDROSO, 2002.)

Podemos notar, ainda, na crítica feita às histórias em quadrinhos através dos tempos, conforme comprovam os códigos de ética, as ações da mídia e os projetos de lei reguladores de revistas de tempos atrás, um dos medos mais permanentes com relação à leitura dos quadrinhos, também presente atualmente: afinal, quadrinhos ensinam a ler o quê? Ensinariam a ler apenas quadrinhos?

De certa maneira, tais indagações têm um pouco a ver com a preocupação que se forma quando a discussão gira em torno da literatura infanto-juvenil, como questiona Anne-Marie Chartier:

> a literatura infanto-juvenil é uma propedêutica à literatura, é uma subliteratura que se daria aos jovens para ajudá-los a entrar progressivamente na "grande literatura"? Se o caso é esse, ela é apenas um apoio que se pode abandonar assim que se chega, enfim, junto daqueles que são os "verdadeiros autores" visados (...). Para os professores de literatura, por exemplo, os autores caracterizados como pertencendo à literatura infanto-juvenil frequentemente são considerados como pertinentes, interessantes, úteis apenas em função do objeto literário que é o único e verdadeiro objetivo visado (CHARTIER, 2008, p. 131).

O temor recorrente da formação unidirecional do educando em termos de leitura quando o que se tem é o trabalho com os quadrinhos, juntamente com a "tradição" que se criou com a Ebal, acabou criando outro "vício pedagógico" que, hoje, se mostra bastante frequente: o reiterado trabalho com a adaptação. Este parece ser um caminho pelo qual se opta quase sempre, deixando de lado outras propostas possíveis. E se a proposta tenta tirar tal temor do foco, parece-me, no entanto (mas isto é apenas uma hipótese), que o caminho raramente se faz como se gostaria, e um pretenso encaminhamento do jovem à leitura das obras-fonte corre grandes riscos de dar errado, até porque, raramente se trabalha com uma perspectiva comparativa e/ou dialógica do processo de adaptação; da mesma forma, quase nunca se propõe a investigação dos caracteres autônomos de cada linguagem envolvida e sobre o que motiva, enfim, a adaptação (o que ela traz de novo, no que a mesma agrega); perde-se tempo, muitas vezes, recriminando adaptações por critérios arbitrários como fidelidade ao livro original, algo que, já à época da Ebal e suas celebradas adaptações, por exemplo, notava-se como preocupação recorrente, conforme cita o pesquisador Gonçalo Júnior:

> Muitas dessas adaptações foram marcadas por intolerantes casos de censura interna na Ebal, aplicada pelo próprio *[Adolfo]* Aizen. E a qualidade da maioria deixava a desejar, por causa de alguns equívocos na transposição do texto literário para a linguagem dos quadrinhos. (...) Talvez a melhor adaptação de toda a série tenha sido a primeira edição brasileira da coleção, a 24, lançada em 1948, com *O Guarani*, de José de Alencar.(...) Mesmo com o exemplo de *O Guarani*, os colaboradores da Ebal se mostravam preocupados demais em ser fiéis ao texto original. Evitavam condensá-lo, como exigem os quadrinhos, o que tornava as histórias meras edições ilustradas dos livros (GONÇALO JÚNIOR, 2004, p. 289).

Se a adaptação como proposta quase que unilateral para os quadrinhos na escola torna-se um problema, como ver outro diálogo possível com o ensino de Literatura e a formação de leitores que não este? Em verdade, há muitas outras possibilidades. E a adaptação em si não deve ser encarada como um mal enraizado nas práticas escolares contemporâneas. O defeito está em apresentar os quadrinhos unicamente como pretexto para o texto literário, o que nem sempre resulta numa boa história em quadrinhos, como comenta Cirne:

> mesmo quando não há necessidade, os *comics* simplesmente procuram beber em fontes literárias, fontes essas que são múltiplas em sua literariedade. Mais do que isso: buscam em romances, novelas e/ou contos substância temática para expressões quadrinizantes, muitas vezes nem sempre bem-resolvidas no campo específico da quadrinização. Quantos e quantos romances adaptados não passam de simples "histórias ilustradas"? (CIRNE, 2001, p. 184.)

De fato, manter no horizonte de expectativa do aluno a leitura da literatura em si deve ser uma preocupação do professor, mesmo num projeto de leitura que trabalhe quadrinhos. A questão, então, é tentar entender como é possível mediar dois objetos distintos que, ao mesmo tempo em que reivindicam autonomia, apresentam aproximações. Fazer dessas aproximações um espaço de curiosidade analítica parece ser um bom caminho a ser explorado. Mas na prática da leitura propriamente dita, ao tratar o objeto artístico pelo seu caráter autônomo, mesmo que independente da perspectiva comparatista, há habilidades que podem transcender o espaço de uma ou outra arte. Para chegar a esse momento de discussão, onde serão as relações entre HQ e forma literária que nos importarão, cabe aprofundarmos o tema do exercício da leitura nos quadrinhos, percebendo de que forma suas constituições autônomas podem ser, por sua vez, práticas de leitura próprias de uma sensibilidade estética, semelhante, portanto, à *leitura literária* e, que tão logo, não deve ser descartada por não estar relacionada, direta e objetivamente, à literatura.

2.2. PARA LER AS IMAGENS (E AS NARRATIVAS GRÁFICAS).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reiteram diversas vezes um posicionamento em acordo com uma abordagem diversificada no campo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a fim de ampliar os domínios das habilidades e competências ligadas a esse campo, de forma não só a se apropriar desses conhecimentos como também articulá-los entre si, permitindo ao aluno

> a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (MEC, 1999, p. 108).

A reflexão dos PCNs do Ensino Médio é compreendida pela necessidade de reafirmar um saber que não se encerre tão somente na função dada às disciplinas – ou componentes

curriculares –, que acabam atribuindo domínio sobre determinados suportes, desconsiderando, muitas vezes, a articulação de habilidades e competências a serem desenvolvidas em muitos outros âmbitos, não só do próprio conhecimento escolar e do saber científico ou artístico, mas, igualmente – como é o caso da leitura – à vida cotidiana:

> A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando, inclusive os interlocutores ou públicos. (MEC, 1999, p. 96.)

A literatura tem um estatuto bastante flexível se a considerarmos independente do currículo escolar. A literatura, em verdade, não é uma área do conhecimento em si, mas sim uma prática cultural, uma manifestação que a cultura usa para dialogar com a realidade, seja em forma de fantasia ou baseada, de fato, em dados verossímeis.

> Livros constituem "experiências de verdade", quando nos desvendam e configuram uma verdade ignorada, escondida, profunda, informe, que trazemos em nós, o que nos proporciona o duplo encantamento da descoberta de nossa verdade na descoberta de uma verdade exterior a nós, que se acopla a nossa verdade, incorpora-se a ela e torna-se a nossa verdade. (MORIN, 2009, p. 48)

Desdobrando o raciocínio, no entanto, encontramos a teoria que se debruça sobre o texto literário: esta sim, diferentemente da literatura em si, é uma área dotada de especificidades. *Ler* e *ler a literatura* compreendem noções diferenciadas ligadas a um mesmo domínio técnico primordial – uma habilidade essencial que se desdobra em competências específicas. Dominar a leitura, num sentido primário, constitui, em princípio, um ato de cidadania, ninguém negará isso, mas quanto a *este* ato de ler em especial, poderíamos sintetizar que se trata tão somente de *alfabetização*; elevar esse primeiro domínio a outras esferas deve ser encarado igualmente como uma prática cidadã, um ato "humanizador", uma necessidade humana, como dirá Antonio Candido:

> A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 2004, p. 186).

Candido também lembra: "a Literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem entrar em contato com alguma espécie de fabulação" (CANDIDO, 2004, p. 174). As formas de lidar com a literatura, no entanto, é que são vastas, pois esta parece já nascer como um campo interdisciplinar entre as áreas de abrangência do ensino escolar, ou seja, entre os componentes curriculares. Trata-se de uma área que permite pontos

de contato não só com as outras possíveis abordagens das Linguagens, mas também, por que não dizer, toda forma de conhecimento concebido pelo homem, uma vez que dá conta, em suma, da natureza humana. Dessa maneira, podemos entender que a Literatura, como arte e como componente curricular, assume incontáveis potencialidades, como anuncia Edgar Morin:

> Literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas de vida, em seus múltiplos sentidos:
> - Escolas da língua, que revela todas as possibilidades através dos escritores e poetas, e permite que o adolescente (...) possa expressar-se plenamente em suas relações com o outro.
> - Escolas (...) da poética da vida (...), da emoção estética e do deslumbramento.
> - Escolas da descoberta em si, em que o adolescente pode reconhecer sua vida subjetiva na dos personagens de romances ou filmes. (...) (MORIN, 2005, p. 48).

Mais do que trazer à luz o conhecimento enciclopédico e historiográfico, o papel do professor de Literatura na escola é fundamental como um mediador entre *mundo* e o ato de *ler*. Como mediadores de leitura, damos aos alunos a possibilidade de decifrar os códigos e dominar suas tecnologias para que os mesmos sejam capazes, também, de usufruir de variadas formas da *palavramundo* enunciada por Paulo Freire:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (a palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (FREIRE, 2009, p. 11)

Dito de outra forma, Rildo Cosson aponta que o saber literário também pode contribuir nesse processo de “leitura do mundo”:

> Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se complementa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa (COSSON, 2011, p. 27).

Logo, se por um lado a leitura de mundo influencia o ato de ler, por outro a possibilidade de ler e interpretar retroalimenta a leitura de mundo, acrescenta a ela uma “participação subjetiva” (COLOMER, 2007, p. 38), também porque há várias possibilidades de ler esse mundo, da mesma maneira que há várias possibilidades para o ato de ler, como destacam as diretrizes educacionais nacionais. Acrescentar-se-ia, portanto, este último dado ao comentário acima de Cosson: como já dito, a palavra em si não é a única forma de se

estabelecer o ato de leitura, assim como é possível *ler literariamente* outros tipos de *texto*, articulando saberes entre os mesmos e produzindo diálogos possíveis para que se ampliem seus sentidos, principalmente se estes estiverem vinculados a um mesmo contexto de leitura, como no ensino de Literatura.

A vinculação das diretrizes educacionais nacionais (e suas orientações) com os campos do texto e da leitura, vistos de maneira ampla – sugerindo a diversificação das linguagens –, interessa-nos especialmente. É aqui que se encontraria uma possível abertura, no que diz respeito ao ensino de Literatura, a outras formas de narrativa que com ela compartilham noções e experiências, como é o caso das histórias em quadrinhos.

Ainda que a ocorrência do termo "quadrinhos" seja um tanto vaga nas Orientações Educacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (MEC, 2002), a sutil e mínima presença desta linguagem ali é decisivamente importante, pois é apontada como mais uma dentre tantas possibilidades, não necessariamente estando em situação de complementaridade com o texto literário, por exemplo.

A possibilidade que se abre à narrativa gráfica e às histórias em quadrinhos sujeitará o educador a uma abordagem que, necessariamente, contemple tanto o suporte do texto escrito quanto o da imagem. Principalmente, sua abordagem deverá, sempre, apontar para as possibilidades que se abrem na articulação entre esses dois suportes no momento da narrativa, o que significa explorar um trabalho com o texto imagético que, da mesma maneira que se conduz frequentemente com o texto literário, aponta para as suas potencialidades poéticas e subjetivas próprias. Essa importância dada ao texto não verbal é coerente, também, com o que apresenta o discurso dos PCNs, conforme citam Vergueiro e Ramos (2009):

> quando o aluno identifica os "truques" que os desenhistas utilizam para criar efeitos de movimento e profundidade espacial nas histórias em quadrinhos e que aqueles e outros efeitos são também utilizados na arte, distinguindo os estilos das diversas tradições, épocas e artistas, o entendimento desses aspectos torna-se mais efetivo e interessante (MEC *apud* VERGUEIRO; RAMOS, 2008, p. 11)

Ainda que o diálogo com o texto imagético seja propositivo nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, no entanto, a visão geral que se tem e que de fato é aplicada é a de que esse trabalho só é produtivo, efetivamente, com faixas etárias menores, onde a imagem exerce um poder de sedução e significação extremamente didático, deixado de lado, gradualmente, ao longo da trajetória escolar, em função de uma razão de senso comum que julga a leitura de desenhos e figuras como uma estética para iniciantes, que induz somente a significados práticos e objetivos, não sujeitos a uma leitura poética questionadora e produtora de conhecimento.

É frequente nas aulas de Literatura do Ensino Médio, contudo, a presença de exemplos das artes plásticas utilizados com a finalidade de cotejar manifestações diversas de um mesmo estilo de época ou escola artística, o que, em geral, é apenas mostrado como dado enciclopédico, "nota de rodapé" de uma historiografia das artes que privilegia tão somente o texto escrito, negando as possibilidades de diálogos realmente produtivos que poderiam ocorrer, por exemplo, entre um quadro barroco ou renascentista e obras literárias das mesmas épocas. Este exemplo, no entanto, atesta que quando o texto imagético emerge nas discussões presentes no ensino de Literatura, acaba se tratando, quase sempre, de uma abordagem duplamente redutora: focada no aspecto historiográfico (como forma de apontar para o contexto histórico-cultural de uma época) e num diálogo intertextual elitista, apenas marcado pelos clássicos e por manifestações canônicas da "grande arte" erudita. Ademais, trata-se de uma opção que é feita somente em poucas situações (como é o caso ao se estudar o Renascimento, por exemplo) e que não se debruça, efetivamente, sobre o texto não verbal. Tal prática pode ser observada fartamente nos livros didáticos, que acabam conduzindo professores a, leviana e ingenuamente, reproduzir a proposta, como aponta Celia Belmiro:

> há uma grande distância entre a reprodução de uma tela de um Van Gogh e as ilustrações espalhadas pelas páginas com intuito de colaborar na organização gráfica do livro. Mesmo que o professor receba sugestões para exploração da imagem como um produto da cultura ampliada, a não explicitação do conceito dificulta uma melhor capacitação do professor e, muitas vezes, espelha uma tendência de alguns livros em dar prioridade a uma didatização rápida de certos temas, eventos ou produtos culturais, numa demonstração apressada de atualidade dos conteúdos escolares. Na verdade, essas imagens são textos que, explorados adequadamente, propiciam ao aluno construir conceitos, desenvolver habilidades visuais, **utilizar estratégias de intertextualidade com outros textos** (BELMIRO, 2004, p. 152)[20].

Como lembra Belmiro, "relações entre o texto literário e as imagens são permeadas por um sentido (consciente ou não) de interdisciplinaridade ou, até possivelmente em alguns casos, de transdisciplinaridade" (2004, p. 147), o que acaba tornando confuso o porquê da substituição quase que integral do diálogo com o texto imagético por tão somente a literatura já ao final do Ensino Fundamental – estendendo-se, portanto, para o Médio[21]. A dimensão espacial de uma imagem de quadrinhos, de uma pintura, de um grafite, de uma fotografia, de um desenho ou de uma gravura formula, à sua maneira, formas de ver a realidade, objetiva ou subjetivamente, pelo olhar em primeira ou terceira pessoa, através de um quadro de

[20] Grifo meu.

[21] Daniel HDR também lembra que tal "analfabetismo visual" também é "visível na base do Ensino Fundamental", onde "a criatividade das crianças não é estimulada como deveria, mesmo utilizando-se dos veículos corretos" (2005, p. 104).

significações que podem se relacionar com discursos que estão fora da imagem, com "não ditos" dentro dela ou ainda com recursos internos (como cor e traço, por exemplo).

> Seja por imagens, por palavras, seja por palavras-imagem, o olhar se situa na dimensão da busca e da atração de formas múltiplas de significação. Articular-se com o espaço ajuda a entender (...) o uso de uma lógica não-discursiva , contudo poética, da mesma forma que o texto poético se permite circular na dimensão, não da análise, mas da síntese, da condensação. Pode-se não somente ler a poesia, mas também ver concretamente o seu sentido. Um bom exemplo são os poemas visuais, um corpo analógico, de formas, muito explorados nas séries iniciais (BELMIRO, 2004, p. 149).

As histórias em quadrinhos conseguiriam apontar para uma dimensão dialógica ainda mais complexa em termos de linguagem, portanto, do que apenas a imagem autônoma ou, ainda, a narrativa construída somente por imagens (sem texto). Esta última, contudo, é uma das possibilidades exercidas na arte sequencial e não deve ser descartada, pois as habilidades percebidas pela sua leitura estão no cerne da abordagem intertextual aqui proposta. O desenhista francês Moebius (pseudônimo de Jean Giraud) é um dos adeptos mais famosos desse tipo de exercício narrativo[22]. Contudo, não se trata apenas de experimentação, mas sim de algo frequente na obra de vários artistas, como as referências do gênero Will Eisner e Winsor McKay, sendo igualmente utilizado de maneira ampla no humor gráfico – uma tradição bem brasileira[23] –, não sendo exclusividade, portanto, da literatura infanto-juvenil, que também lida, e muito, com ilustração. Sobre isso, Celia Belmiro aponta que

> Muitos autores trabalham com o conceito genérico de ilustração, porém envolvendo estruturas e construções textuais diferenciadas; sabe-se que as narrativas imagéticas estimulam, no leitor, o desenvolvimento de certas habilidades para processamento de texto próprias da narrativa ficcional, bem como de processos cognitivos pertinentes à linguagem visual (BELMIRO, 2004, p. 152).

Historicamente, a potencialidade educativa do texto imagético sempre foi tratada com restrições. A relação com o texto imagético, em muitos momentos, esteve atrelada apenas a uma perspectiva de iniciação – como parece permanecer até hoje, em muitos casos. As representações artísticas associadas às artes plásticas evocaram, durante muitos séculos, os temas ligados à crença religiosa como forma de lidar com manifestações mais recorrentes do imaginário popular. Esta forma de lidar iconicamente com a cultura, eventualmente, teve uma significação de leitura autônoma, como lembra Alberto Manguel, em *Uma História da Leitura*:

---

[22] Vide histórias como *Arzach*, *O homem é bom?*, entre outras.

[23] O brasileiro Gustavo Duarte é um adepto contemporâneo dessa forma de fazer quadrinhos: suas obras *Có*, *Táxi*, *Birds* e *Monstros* são narrativas gráficas sem diálogos, centradas somente no expressionismo visual.

> Para os antigos romanos, o símbolo de um deus (a águia para Júpiter, por exemplo) era um substituto do próprio deus. Nos raros casos em que Júpiter é representado junto com sua águia, ela não é uma representação da presença do deus, mas torna-se seu atributo, tal como o raio (MANGUEL, 1997, p. 118).

Ainda assim, a cultura cristã tratou de redefinir essa relação entre conhecimento religioso e leitura & imagem e, assim, a palavra bíblica, com o tempo, tornou-se o elemento central desta forma de conhecimento. A palavra escrita, privilégio de poucos, exercia uma dupla relação de poder: da leitura das letras em si e daquele que, com isso, detinha a palavra de Deus – lembremos que essa associação entre conhecimento/leitura & fé permeou a Idade Média e, não por acaso, o avanço de Martinho Lutero sobre o pensamento de seu tempo tem a ver com a tradução da Bíblia Sagrada para a "língua do povo", no caso, o alemão, não mais sendo a palavra de Deus exclusividade daqueles (membros da Igreja Católica) que dominavam as línguas eruditas, ou seja, o latim e o grego.

Somente entre os séculos IV e V esta relação com a imagem como forma de apropriação de um conhecimento tão caro ao indivíduo retornaria; seria, contudo, entre idas e vindas, incentivada ou condenada. A despeito dos movimentos anti-iconoclastas cristãos que proibiram, entre os séculos VIII e IX, a representação de imagens religiosas em todo o Império Bizantino, Alberto Manguel acaba por refletir sobre a produtividade do grafismo e sua ampla articulação com a leitura (em seu sentido pleno):

> Para os cristãos primitivos, os símbolos tinham essa dupla qualidade, não representando apenas os temas (a ovelha como Cristo, a pomba como Espírito Santo), mas também aspectos específicos do tema (a ovelha como Cristo sacrificado, a pomba como promessa de libertação do Espírito Santo). Não se destinavam a ser lidos como sinônimos de conceitos ou meras duplicatas das divindades. Em vez disso, expandiam graficamente certas qualidades da imagem central, comentavam-nas, sublinhavam-nas, tornavam-nas temas por si mesmos (MANGUEL, 1997, p. 118).

Manguel comenta que a defesa a respeito da leitura de imagens associada à iconografia cristã (em igrejas ou publicações a posteriori) sempre teve, entretanto, um argumento ligado, quase sempre, apenas à falta de formação letrada, citando, a partir de comentários de outrem[24], que cenas de tal iconografia funcionariam, por exemplo, "como livros para os iletrados", como ponte para o conhecimento para "crentes analfabetos" ou "ignorantes" – "gente comum", em suma (MANGUEL, 1997, p. 117).

Essa sensibilidade louvável para a época que permeava a ideia de uma educação através de imagens teria, porém, um conteúdo pernicioso que se desenvolveria com o tempo: o pensamento recorrente de que o leitor mais conectado ao universo plástico processa, quase

[24] Especificamente, as afirmações de São Nilo de Ancira e do Papa Gregório, o Grande.

sempre, um nível inferior de leitura. A noção do grafismo atribuída como ícone do analfabetismo não é, portanto, recente, ainda que constantemente referida durante o século XX, principalmente pelos detratores das histórias em quadrinhos.

No Brasil, os PCNs – a partir de suas Orientações Educacionais –, desde 1999, confrontam esse distanciamento entre textos verbais e não verbais e sugerem abordagens ao professor que, na maneira como se articulam, solicitam, eventualmente, competências bastante características do estilo híbrido de leitura das HQs – por exemplo, no caso abaixo:

> Atualmente entende-se que também a linguagem não verbal perpassa os conteúdos e temas da nossa disciplina. Por exemplo, ao aproximar um texto literário de outro texto, construído em linguagem não verbal, analisando os recursos expressivos de cada um deles com base em critérios de semelhanças e diferenças, podem ser relacionados textos e contextos de uso. Tais conceitos podem ser desenvolvidos comparando-se por exemplo o texto de Graciliano Ramos, em *Vidas secas*, com as imagens de Cândido Portinari, em *Os retirantes*; ou relacionando uma coletânea de poemas que tematizem o trabalho e imagens extraídas do livro *Trabalhadores*, do fotógrafo Sebastião Salgado (MEC, 2002, p. 59).

Dentro do programa de Orientações dos PCNs, *texto* e *leitura* são conceitos que abarcam ao mesmo tempo textos escritos, orais e imagéticos. O contato com esses textos diversos e um aprofundamento na sua linguagem é o que abrirá as portas para uma perspectiva dialógica. Logo, a apropriação de dimensões, digamos, "gramaticais", desses diferentes objetos surte num nível de competência interativa, orientada pelos PCNs (MEC, 2002, p. 61). Um domínio tão amplo capaz de produzir relações interacionais entre diferentes tipos de texto, contudo, só consegue ser alcançado quando se estabelecem seus pontos de abertura, sendo assim, é necessária, igualmente, uma compreensão autônoma dos textos para que seja possível enxergá-los em contextos diversos, onde certas noções de interpretação interessam e outras não. É isso que as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio definem como "Ler e interpretar":

> Ser leitor, no sentido pleno da palavra, pressupõe uma série de domínios:
> - do código (verbal ou não) e suas convenções;
> - dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo;
> - do contexto em que se insere esse todo (MEC, 2002, p. 62)

O domínio técnico das histórias em quadrinhos permite ao leitor exercitar esse saber pleno do ato de interpretar um texto na medida em que também solicita, muitas vezes, uma compreensão do "mundo externo" à obra. Uma charge, por exemplo, ainda que seja uma imagem "congelada" e não uma narrativa sequencial construída com mais de um quadro, exige, muitas vezes, domínio de fatos públicos e de personagens cotidianos para que o efeito de humor contido no desenho cause o efeito esperado. Uma charge, para todos os efeitos, é o

fragmento de uma “grande narrativa” que se desenrola antes e depois do momento ilustrado por ela, como pode ser também uma fotografia, uma gravura ou uma pintura. Trata-se de uma “relação intertextual”, como salienta Paulo Ramos (2009, p. 21), efeito que está no cerne da relação dos quadrinhos com seus leitores.

Não raros são os momentos nos quais os quadrinhos lidam com uma compreensão imagética que, como dito por Will Eisner, “requer uma comunidade de experiência”, ou seja, que evoca sentidos que estão, muitas vezes, além do próprio desenho, o que sugere uma sensibilidade *freireana* com relação à leitura, na qual o artista, para ser plenamente compreendido e efetivamente lido, como aponta Eisner, “deverá ter uma compreensão da experiência de vida do leitor”, sendo assim, “É preciso que se desenvolva uma interação, porque o artista está evocando imagens armazenadas nas mentes de ambas as partes” (EISNER, 1999, p. 13). Essas “imagens” podem ser entendidas tanto literalmente, como lembranças de outras imagens de fato, quanto figurativamente, como analogias que produzem efeitos de significado. Mas se nos quadrinhos a relação é híbrida, quase sempre teremos uma interpretação que solicita dois níveis de sensibilidade entrando em diálogo. Em alguns casos, o conteúdo imagético que se desenvolve com maior protagonismo pode, no entanto, “enganar” o leitor.

Vejamos, por exemplo, duas tiras da série *Quase Nada*, de Fábio Moon e Gabriel Bá:

Figura 3: memória e esquecimento. (Fonte: MOON; BÁ, http://10paezinhos.blog.uol.com.br/.)

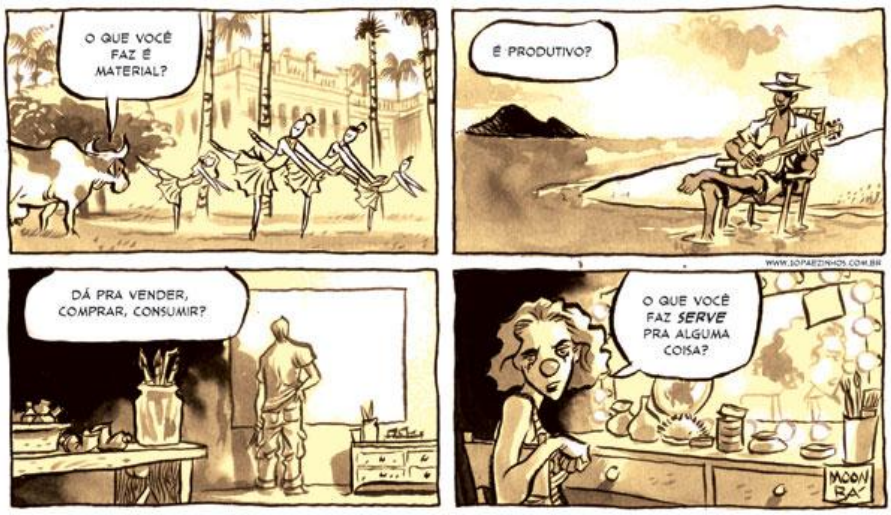


Figura 4: arte e artista. (Fonte: MOON; BÁ, http://10paezinhos.blog.uol.com.br/.)

Num primeiro momento, poderíamos dizer que as duas tiras evocam sentidos sem explicitá-los através do texto, apenas sugerindo interpretações a partir das imagens. Evidentemente, isto não é verdade: o elefante no primeiro caso remeteria ao velho bordão de que "os elefantes não esquecem"; entendemos isso porque compreendemos, a partir de um rápido *flashback* na narrativa sequencial, que se trata de uma tira sobre memória; no segundo caso, os quatro quadros ilustram situações em que a arte e o artista se fazem presentes; o texto pode ser lido de maneira "solta", independente; ao colocarmos um sobre o outro (texto e imagem), remetemos ao tipo de indagação inconveniente e comumente feita aos profissionais dessa área – da cultura, da arte e do entretenimento.

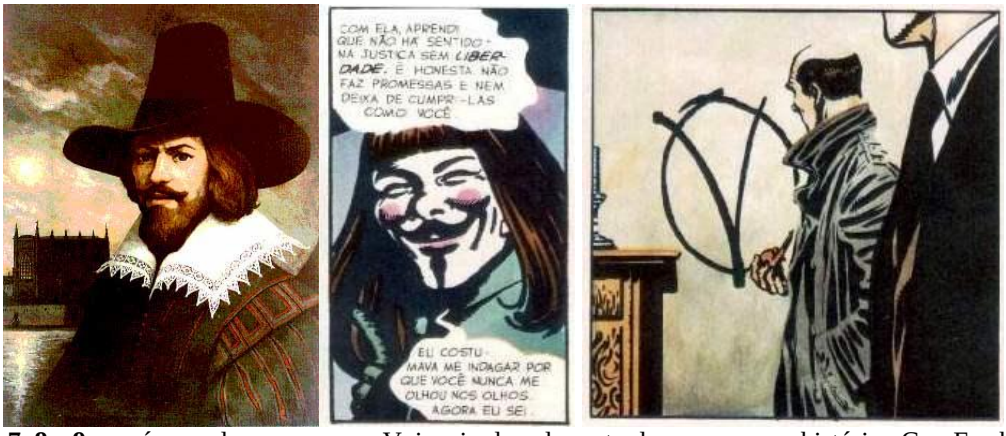
Outro exemplo refere-se a *Watchmen*, de Alan Moore e Dave Gibbons. A obra de 1986 traz várias situações que ajudam a entender o que Eisner define como um processo evocativo de outras "imagens" que complementam o texto imagético que está sendo mostrado. A máscara e o nome do personagem Rorschach, por exemplo, fazem referência ao famoso teste criado pelo psiquiatra Hermann Rorschach, o que induz a certas conclusões sobre a personalidade conturbada da figura dos quadrinhos; sua "face" é, então, um borrão de tinta que vai se modificando, um rosto que, segundo o próprio personagem, ele inventara para que "pudesse tolerar quando olhasse o espelho" (MOORE; GIBBONS, 2009, p. 186, livro 1).

Figuras 5 e 6: a máscara de Rorschach – em dois momentos distintos. (Fonte: MOORE; GIBBONS, 2009, p. 21 / p. 63, livro 1.)

O roteirista Alan Moore, aliás, é um mestre em manipular referências em suas HQs. Desde intertextos claríssimos até sutilezas de interpretação, como a citada acima, suas obras apresentam quantidade significativa de mensagens possíveis, e ainda que muito desse conteúdo se construa graficamente, Moore, que trabalha exclusivamente como escritor, parece ter uma noção muito clara sobre aquilo que quer mostrar e bastante consciente visualmente, conforme comprovam as leituras de seus roteiros[25].

Em *V de Vingança*, uma das mais icônicas de suas criações, a máscara do personagem V, criada pelo ilustrador David Lloyd, remete ao personagem histórico Guy Fawkes, ecoando um fato verídico referido indiretamente na obra que ocorrera na Inglaterra no século XVII, a "Conspiração da Pólvora", na qual Fawkes tentou explodir o parlamento inglês. Além disso, outro elemento que não está explícito, mas que as imagens evocam, refere-se ao símbolo usado pelo anti-herói da obra, que remete a uma crença anarquista que permeia suas ações como personagem e também algumas citações presentes na *graphic novel*.

[25] A última edição de *A Liga Extraordinária – volume 1*, lançada no Brasil pela Panini Books em 2010, traz os roteiros originais da obra e deixa clara a visão – em certo grau – "controladora" de Moore sobre o que será apresentado visualmente em suas HQs.



Figuras: 7, 8 e 9: a máscara do personagem V, inspirada pelo rosto do personagem histórico Guy Fawkes, e seu símbolo. (Fontes: MOORE; LLOYD, 2012, p. 302 / p. 43 / p. 59.)

Vejamos a ideia de Eisner, agora, em uma *graphic novel* nacional: *Os Sertões - A Luta* pode ser um exemplo controverso para o que está tentando ser explicado, pois não se trata, afinal, uma obra totalmente autoral. Ainda que se apoie na abordagem original de Euclides da Cunha sobre a Guerra de Canudos (conflito que ocorreu no interior do Nordeste brasileiro na última década do século XIX), o que se pretende, de alguma forma, é recriar o conflito em si. Mesmo que seus autores apoiem-se, basicamente, na última parte do livro de Euclides, como está explicitado no título da história em quadrinhos, torna-se possível, ao longo da leitura da mesma, no entanto, ver Euclides da Cunha como personagem de uma narrativa autônoma, não necessariamente uma adaptação de *Os Sertões*. O roteirista Carlos Ferreira e o ilustrador Rodrigo Rosa não fogem, contudo, ao tributo ao autor original, e é aqui que está o que nos interessa particularmente: ambos constroem imageticamente um cenário opressivo do sertão baiano que pode (ou não) remeter às descrições da obra de 1902, assim como apresentam uma evidente "animalização" do sertanejo, em que o design expressionista de Rosa parece evocar (ou não) a maneira como o correspondente do *Estado de São Paulo* fizera no início do século ao estudar o homem do sertão, influenciado pelas teorias deterministas ainda em voga na época.

Figuras 10 e 11: *Os Sertões – A Luta*, de Carlos Ferreira e Rodrigo Rosa – as ilustrações, na obra, remeteriam à perspectiva de Euclides da Cunha impressa na obra original. (Fonte: FERREIRA; ROSA, 2010, p. 46 / p. 34.)

O exemplo de *Os Sertões – A Luta* encaminha outra acepção sobre esse exercício de leitura que compartilha noções de experiência para dar conta do conteúdo semântico: a sugestão de efeitos literalmente intertextuais, no sentido da referência e da citação, remetendo a outros textos artísticos. Em *A Queda de Murdock*, saga escrita por Frank Miller e desenhada por David Mazzucchelli nos anos 1980, por exemplo, a presença do elemento cristão de sacrifício, queda e "ressurreição" torna explícita a referência heroica tomada como base pelos autores, inclusive iconograficamente: em determinada cena, reproduz-se a *Pietá*, de Michelangelo, trocando a figura de Jesus Cristo pelo herói Matt Murdock (real identidade do vigilante Demolidor), semiconsciente e próximo da morte, acolhido por uma freira.

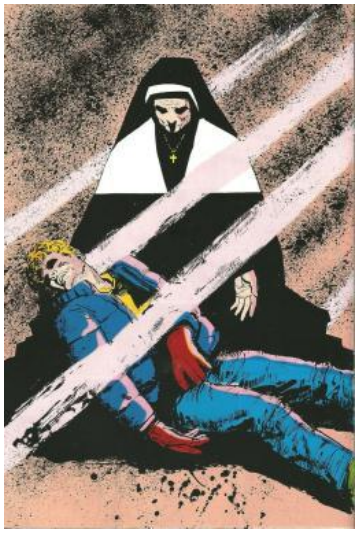


Figura 12: a "*Pietá* de Mazzucchelli". (Fonte: MILLER; MAZUCCHELLI, 2010, p. 76).

Figura 13: exemplo de intertextualidade bastante sutil utilizando o conteúdo imagético e o texto escrito concomitantemente numa tira de Fábio Moon e Gabriel Bá. (Fonte: MOON; BÁ, http://10paezinhos.blog.uol.com.br/.)

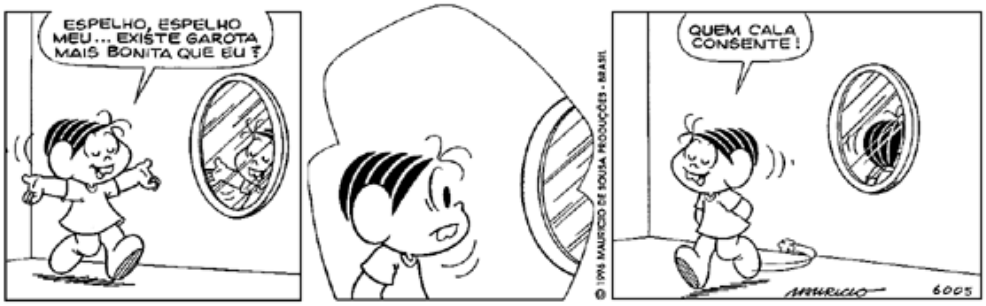


Figura 14: a personagem Mônica, criação de Maurício de Souza, faz referência ao conto de Branca de Neve a partir do conteúdo discursivo da tira; a quebra na sequencialidade entre dois quadros proposta pela imagem do segundo é essencial para o efeito do texto. (Fonte: http://centraldastiras.blogspot.com.br/2010/10/turma-da-monica-espelho-espelho-meu.html)

Exemplos de intertexto a partir dos elementos gráficos são vastos nas histórias em quadrinhos e podem aparecer de maneira implícita ou explícita. De alguma forma, no entanto, a imagem, ainda que autônoma, acaba por adquirir outro nível interpretativo nesse meio, associada ao contexto maior da narrativa em si ou, ainda, em diálogo com o próprio texto e com o conhecimento dos personagens. É isso que possibilita a leitura plena do que sugerem as imagens aqui ilustradas de *Watchmen* e *A Queda de Murdock*, por exemplo: as imagens valem por si, porém, o entendimento sobre os personagens envolvidos e as obras como um todo ressignifica-as. Trata-se de um duplo nível de sensibilidade estética dotado de uma complexidade singular, portanto.

Vejamos outro exemplo: o artista gráfico Alex Ross é conhecido no meio dos quadrinhos pelo alto grau de realismo que propõe em suas ilustrações. Em *Marvels*, talvez sua melhor obra, coproduzida pelo roteirista Kurt Busiek, a intertextualidade no campo gráfico se dá por meio da homenagem: em dado momento, Ross aproveita para homenagear um famoso quadro do pintor norte-americano Edward Hopper, *Falcões da Noite*, paradigma da pintura realista estadunidense. A referência, mais uma vez, não vem gratuitamente, e pode-se perceber neste movimento ao menos uma questão em particular: o traço de Ross, bastante realista, bebe na fonte de pintores como Hopper e, neste caso, a homenagem vem, naturalmente, como um gesto cuidadoso em explicitar as referências pictóricas do quadrinista.

Figuras 15 e 16: *Marvels*, ilustrada por Alex Ross, e a pintura *Falcões da Noite*, de Hopper. (Fontes: BUSIEK; ROSS, 2010, p. 35; HOPPER, http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:800px-Nighthawks.jpg)

Pietroforte (2007) comenta que o texto imagético, como qualquer texto, é composto de dois planos de sentido: o plano da expressão e o plano do conteúdo. Quase sempre, compreender a imagem consiste em articular esses dois planos. O conteúdo semiótico pode estar contido nesses dois planos inclusive quando, no plano da expressão, houver presença de texto verbal. Quando a articulação se dá efetivamente entre esses dois planos, a estratégia semiótica proposta pelo texto visual será semi-simbólica, pois necessita que formas da expressão específicas (o texto escrito, por exemplo, quando houver) estejam relacionadas a formas do conteúdo, ou seja, o seu "todo", o conceito da obra. Neste caso, uma imagem, por si só, pode compreender o plano do conteúdo e ser conceitual, pois, isoladamente, seria totalmente simbólica, enquanto a expressão é naturalmente sincrética (p. 26-27).

A imagem de Alex Ross que cita Edward Hopper torna-se conceitual por evocar a influência do segundo sobre o primeiro e, neste caso, é indiferente ao texto escrito e à compreensão global da obra em que está inserida; por outro lado, essa mesma relação simbólica pode ajudar a pensar o conceito da própria obra *Marvels*: uma tentativa de contar a história de super-heróis clássicos inserindo-os em contextos realistas, vendo-os surgir durante parte da história do século XX, onde, ainda, essas figuras fantásticas não são protagonistas, papel dado a um homem comum, um fotógrafo, escolha de profissão que, por sua vez, também produz efeitos de sentido no "todo" da obra. Um fotógrafo como protagonista é, portanto, um elemento a mais de distinção no traço de Alex Ross, pois o desenhista, muitas vezes, chega quase ao nível do hiper-realismo. O campo de atuação de Ross, como artista, está muito atrelado, contudo, aos heróis e super-heróis das HQs. De certa forma, seu estilo hiper-realista é um contraponto aos personagens fantásticos presentes nas histórias que desenha. A construção desses personagens e a proposta narrativa, contudo, é o que permite uma abordagem que irá se construir em harmonia com o estilo do ilustrador. Em *Marvels*, o foco da história está sobre o fotógrafo que presencia o nascimento desses seres milagrosos ao longo de parte do século XX; os super-heróis Marvel estão, aqui, inseridos num contexto histórico real onde temos a 2ª Guerra Mundial, a Guerra do Vietnã, as lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos dos anos 1960, o surgimento do *rock n' roll*, entre outros fatos. Nesse caso, a forma como os heróis são ilustrados converge para essa abordagem mais realista do universo em que são erigidas as figuras fantásticas. Espacialmente, as imagens evocam a mesma ideia para além do traço, pois, não raro, os super-heróis estão em segundo plano (e aqui estamos falando, literalmente, de perspectiva).

Figura 17: cena de *Marvels* – traço realista e heróis, muitas vezes, em segundo plano (objetiva e subjetivamente falando) constroem a proposta conceitual da obra. (Fonte: BUSIEK; ROSS, 2010, p. 70.)

Poderíamos dizer que, na semiótica plástica, o plano do conteúdo contempla uma relação, portanto, mais abrangente, enquanto o plano da expressão torna-se sincrético porque tem relações mais específicas, naturalmente, porque se relaciona com vários elementos ao mesmo tempo. Quando falamos sobre histórias em quadrinhos, este efeito é mais contínuo e se dá também através de outras noções, como os enquadramentos e a "manipulação de ponto de vista" que os mesmos acabam provocando (PIETROFORTE, 2007, p. 67). Para Antonio Pietroforte, no caso dos quadrinhos, "determinar o ponto de vista pode ser uma questão de plano de expressão", dada, principalmente, a categoria híbrida nele contido – "Nesse caso, além de ser o modo de significação, o ponto de vista é também o modo de olhar" (2007, p. 67).

Moacy Cirne lembra que a leitura das HQs reside

> no modo narrativo visual capaz de agenciar elipses gráficas e espaciais. O desencadeamento de imagens ("congeladas" no tempo e no espaço) será sempre relacional, cuja tessitura significante apontará para a eficácia das relações críticas entre os diversos planos/enquadramentos de cada série ou estória. Caso contrário, não teremos um quadrinho de consequências estéticas, inclusive narracionais e gráficas, realmente produtivas. (...) o elemento semântico da informação textual, contido em balões ou simples legendas, filtra-se na travessia icônica de todos os elementos constitutivos do discurso quadrinizante. (...) a semioticidade dos quadrinhos pode ser localizada numa certa grafia narrativa, que faz da relação entre as imagens uma relação estrutural, lugar estético de um não-dito significante (CIRNE, 2000, p. 29).

Para o teórico dos quadrinhos Thierry Groensteen, ler quadrinhos exige uma motivação para uma leitura calcada numa "disposição *pan-visual*" (GROENSTEEN, 2004, p. 44), na qual a imagem é que se coloca como elemento fundamental. Ao contrário do que se poderia pensar, nas histórias em quadrinhos

> é em princípio a disposição em uma sequência icônica que firma a significação de cada uma entre elas. É nas articulações internas em elos de imagens que se fixa o sentido, jogando o texto, por este ângulo, frequentemente, apenas um papel

> complementar. (...) o que funda a linguagem da história em quadrinhos é precisamente a multiplicidade de imagens em situação de *co-presença* no seio de um *multi-quadro* (GROENSTEEN, 2004, p. 44).

A leitura dos quadrinhos, portanto, pode ser subsidiada por uma série de noções conectadas com seus elementos constituintes, que devem, no entanto, ser sempre observadas cuidadosamente, pois não se trata apenas de aplicar uma série de acepções sobre texto escrito somadas a outras sobre imagem. Para Thierry Groensteen, o que falta, naturalmente, é uma pedagogia que seja capaz de dar conta da complexidade dos quadrinhos, que estão "Na interseção da narrativa e do quadro, do texto e da imagem", "um amontado de significações e de ressonâncias que demandam a sensibilidade, a memória, os sensos de observação de análise, de síntese" (GROENSTEEN, 2004, p. 42). Mas é claro que a compreensão dos quadrinhos também passa pela leitura de seus elementos isolados para que se chegue, enfim, à leitura efetiva das HQs. Não há, contudo, o estímulo, em quaisquer âmbitos, a uma leitura imagética realmente poética e significativa, não somente passiva, como muitas vezes é o caso da propaganda. Para Groensteen, isso resulta numa falta de saber para a leitura de imagens que poderia ser chamada de *aniconismo*:

> Ler as imagens, compreender suas ligações, provar as qualidades próprias de um desenho, isto se aprende, ou, antes, isto se deveria aprender. Mas a ignorância neste domínio é tal que alguns introduziram, não sem propósito, o neologismo *d'aniconète* (aos moldes *d'analphabete*) *[em nota de rodapé: "Algo como anicônico, por analogia a analfabeto, ou seja, aquele que não entende os ícones."]* (GROENSTEEN, 2004, p. 42)

Poderíamos considerar que, sobre a leitura do texto imagético, influem, basicamente, dois aspectos importantes: o caráter de composição e o estilo do artista. Não por acaso, aferimos, a partir do estilo individual de determinado pintor, certas tendências de época que se configuram sobre ele. No caso da narrativa gráfica, ainda há aspectos particulares, pois estamos falando de contar uma história, composta sequencialmente por uma série de quadros e desenhos, mas que se apropria de noções caras a qualquer narrativa, como espaço, tempo e, claro, personagens. O estilo do artista também tem uma função psicológica importante na construção dessas personagens, às vezes formatado por técnicas que tornam o processo criativo mais prático, o que Will Eisner, em sua obra *Narrativas Gráficas*, define como "padrões de referência" (EISNER, 2008, p. 23).

A ilustração, dentro desse processo de leitura e interpretação, mais uma vez, evocará uma tecnologia singular para lê-la. No caso dos heróis das histórias em quadrinhos, podemos notar a exigência dessa competência de leitura sobre a análise de qualquer tipo de personagem em qualquer tipo de narrativa, no entanto, a iconografia dos super-heróis, no que tange a este

tema, adquire um papel bastante elevado, como aponta o próprio Eisner (criador de um deles, o clássico anti-herói Spirit), a partir de um ponto de vista bastante crítico sobre o tema:

> O super-herói é um estereótipo dos quadrinhos inerente à cultura americana. Vestido com uma roupa derivada da clássica vestimenta dos homens fortes dos circos, ele é adotado em histórias que enfocam vingança e perseguição. Esse tipo de herói geralmente tem poderes super-humanos que limitam as possibilidades do roteiro. Como um ícone, ele satisfaz a atração popular nacional pelo herói que vence mais por sua força do que pela malícia. (EISNER, 2008, p. 78)

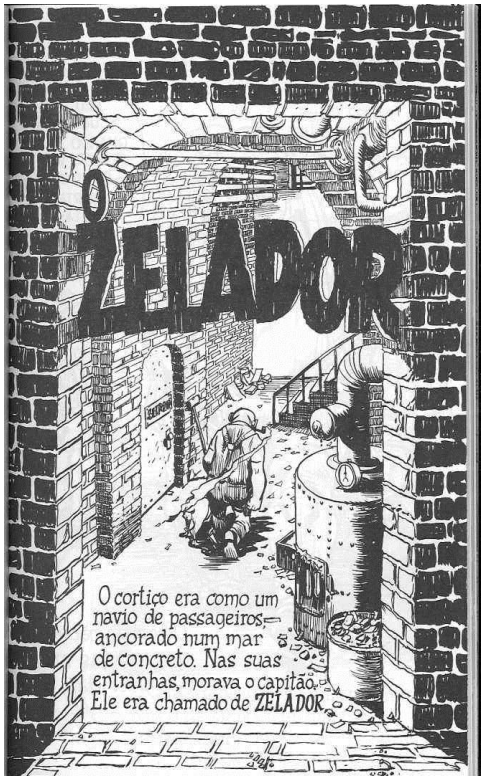
Vejamos três exemplos distintos envolvendo, justamente, o caso dos super-heróis. John Buscema, um dos maiores desenhistas dos quadrinhos, por exemplo, opta sempre por um estilo grandiloquente, no qual os heróis demonstram, com seu físico e, frequentemente, com efeitos de enquadramento claramente pensados – como planos *contre-plongé* (em que a cena é vista de baixo) –, sua superioridade; o estilo do já referido Alex Ross, apesar de realista, também manifesta constantemente essa superioridade esquemática característica do herói romântico folhetinesco através de gestos expansivos e planos marcadamente "heroicos" – ainda que em *Marvels*, como vimos, eventualmente o efeito sugerido seja outro. Mas esse tipo de representação, também pode se dar de forma diferente, como na *graphic novel* escrita por Grant Morrisson e desenhada por Dave McKean *Asilo Arkham*: nela, a caracterização do herói se dá de forma peculiar, o olhar impressionista de McKean constantemente funde a máscara de Batman, o protagonista, ao seu rosto, tornando-os uma coisa só. Esse pequeno "detalhe" gráfico incute à obra o eterno debate psicanalítico e filosófico sobre as ambiguidades entre a personalidade do vigilante e sua identidade secreta, que ganha, aqui, um peso a mais, fugindo à regra da iconografia clássica dos heróis dos quadrinhos.

Figuras 18 e 19: o Surfista Prateado no traço de John Buscema e a Mulher-maravilha por Alex Ross (Fontes: BUSCEMA, http://omelete.uol.com.br/quadrinhos/isurfista-prateadoi-edicao-historica-nas-bancas; DINI; ROSS, 2002, p. 8)

Figuras 20, 21 e 22: em vários momentos de *Asilo Arkham*, Dave McKean desenha a máscara de Batman como que praticamente fundida ao seu próprio rosto, indiferenciada – um gesto de expressionismo visual para talvez questionar a *psique* do herói. (Fonte: MORRISSON; MCKEAN, 2003, p. 98 / p. 87 / p. 84.)

Além das possibilidades que fornecem as imagens nos quadrinhos, Antonio Pietroforte lembra que as letras também podem, em vários usos (não apenas nas HQs) adquirir efeitos plásticos: "Embora transcrições de semiótica verbal, as letras, quando escritas, pertencem também à semiótica plástica e, no caso, podem ser descritas pela cor, pela forma, e pelo tamanho da fonte" (PIETROFORTE, 2007, p. 31). Nos quadrinhos, não há só a relação dialógica entre palavra e imagem na composição da narrativa, mas também, eventualmente, ambos os recursos tornam-se, literalmente, hibridizados, o que Will Eisner definirá como um processo onde "o texto é lido como uma imagem": "o letreiramento, tratado 'graficamente' e a serviço da história, funciona como uma extensão da imagem. Nesse contexto, ele fornece o clima emocional, uma ponte narrativa, e a sugestão de som" (EISNER, 1999, pág. 10).

Especialmente para Eisner, a palavra adquire uma possibilidade expressiva muito forte na narrativa gráfica, tanto no processo de letreiramento, que dá conta do tipo de letra utilizada e sua aplicação, quanto na situação em que o texto pode ser lido, ele próprio, como uma imagem, como as notórias aberturas das histórias de Spirit ou outros casos seus, como o "conto" em quadrinhos "O Zelador", da obra *"Um Contrato Com Deus" & Outras Histórias de Cortiço*. Podemos ver ambos os exemplos abaixo:



Figuras 23 e 24: páginas de abertura em uma história de Spirit e em "O Zelador", de *"Um Contrato com Deus" & Outras Histórias de Cortiço*. (Fontes: EISNER, http://www.bleedingcool.com/forums/comic-book-forum/37007-google-celebrates-will-eisners-94th-birthday-spirit-google-logo.html; EISNER, 2007, p. 111.)

Figura 25 e 26: cena de *Mesmo Delivery*, do brasileiro Rafael Grampá – a sequência de ação é acompanhada de uma "trilha sonora" que, literalmente, "flue" sobre a cena – "flutua" sugerindo o som da canção "A Little Less Conversation", de Elvis Presley. Em *spoken comic* (algo como uma "leitura dramática" de quadrinhos) na Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP) de 2009, Grampá chegou a tocar a música durante a leitura (ver: http://www.youtube.com/watch?v=rZoJAHU7Gq0). (Fonte: GRAMPÁ, 2009, p. 34-35.)

Na já citada *graphic novel* de Grant Morrison e Dave McKean *Asilo Arkham*, também há um momento particularmente interessante no qual o letreiramento sugere "uma ponte narrativa", como cita Eisner: um *flashback* remete a uma das cenas mais reiteradas na história dos quadrinhos, em que Batman relembra da noite em que seus pais foram mortos; desta vez, porém, dois pequenos detalhes ressignificam a cena, talvez por fruto do fluxo de consciência do próprio personagem, na possível leitura dos autores: na saída de um cinema, Bruce Wayne (a verdadeira identidade do herói), ainda criança, está acompanhado do pai e da mãe; no letreiro do cinema, podem-se ler dois anúncios de filmes distintos, *Bambi* e *Zorro*; a leitura possível remete à orfandade de Bruce Wayne, ligada ao primeiro filme, e à imagem icônica que este escolhera para compor seu vigilante mascarado, que dialoga com o segundo. O texto, aqui, não se articula em nível semântico com enunciados, frases, diálogos ou sintagmas quaisquer – está "solto", mas tem profunda relação imagética com a composição do cenário e o que o personagem se transformará daí para diante (em que, a partir do trauma, escolherá ser um vigilante mascarado); logo, sua significação depende, ainda, da apropriação do conteúdo psicológico do personagem envolvido.

Figuras 27 e 28: a versão de Morrison & McKean para a cena do assassinato dos pais de Bruce Wayne. (Fonte: MORRISON; MCKEAN, 2003, p. 54.)

Will Eisner lembra, como Pietroforte, que essa conexão híbrida que há no uso da palavra-imagem não é exclusiva dos quadrinhos, sendo uma tradição pictórica muito mais antiga do que o grafismo moderno, mas que, de certa forma, inspira-o (da mesma maneira que o grafite, manifestação marcante da contemporaneidade, reproduz o mesmo[26]). Assim, Eisner

[26] Essa aproximação entre HQ e grafite é lembrada, inclusive, por Nestor Canclini (1998, p. 336).

recorda que as próprias letras, isoladas, são símbolos que remetem a sons, em princípio semanticamente vazias e, obviamente, bem mais simplificadas do que outras formas, como a da caligrafia oriental:

> No desenvolvimento dos pictogramas chineses e japoneses ocorreu um amálgama de imagem visual pura e símbolo derivado uniforme. A imagem visual acabou por tornar-se secundária e a execução do símbolo tornou-se, por si só, a arena do estilo e da invenção. A arte da caligrafia surgiu dessa simples reprodução de símbolos e evoluiu até se tornar uma técnica que, na sua individualidade, evocava beleza e ritmo. Desse modo, a caligrafia acrescentou outra dimensão ao uso do pictograma. Há aqui certa similaridade com a moderna tira de quadrinhos, se considerarmos o efeito que o estilo do desenhista tem sobre o caráter do produto total (EISNER, 1999, p. 14).

Nesse ponto, a forma como os recursos expressivos dos quadrinhos interagem com o leitor demonstram um nível articulatório que está presente, também, em outras formas de texto imagético ou híbrido, como a poesia concreta, responsável por permitir uma *abordagem verbo-voco-visual* do texto poético. A poesia concreta, especialmente aquela que está ligada ao Movimento Concretista que surgiu no Brasil nos anos 1950, propunha como particularidade a subversão da poesia como resultado apenas da palavra escrita, utilizando, portanto, como parte de sua construção subjetiva, o elemento visual – na disposição das letras, na união entre texto e imagem para sua completa significação (como nas histórias em quadrinhos) e nos jogos de palavras que se apoiam em recursos nem sempre só visuais, mas também sonoros, como as aliterações e as assonâncias.

Celia Belmiro cita um exemplo de Millôr Fernandes – não por acaso, um autor que também transitou nos quadrinhos, como chargista e cartunista – e lembra, novamente, que os recursos poético-visuais propostos pela vanguarda concretista apontam precisamente para esta mesma discussão de um diálogo hipertextual, no sentido de que um texto, para ser interpretado, necessita de conhecimentos que estão fora dele mesmo, inclusive uma memória visual. Esses recursos acabam, logo, encontrando outros adeptos para além do próprio Concretismo dos anos 1950. Vejamos o que diz Belmiro:

> Outro aspecto importante a ressaltar é o uso do grafismo como conceito poético, respaldado pelos concretos, a princípio, e por todo experimentalismo poético que os mimeógrafos dos anos setenta iniciaram. Basta atentar para o uso do texto "Novo vocabulário", de Millôr Fernandes, em que o autor faz divertir o leitor, com uma escrita contaminada visualmente pela sua carga semântica. A decisão de optar pela via de expressão estética propicia a convivência entre o discurso lógico e o analógico. Desse modo, a palavra espelho está escrita de trás para frente, a palavra erro, com um erre ao contrário, pileque, com duplicação de linhas e assim por diante (BELMIRO, 2004, p. 151)

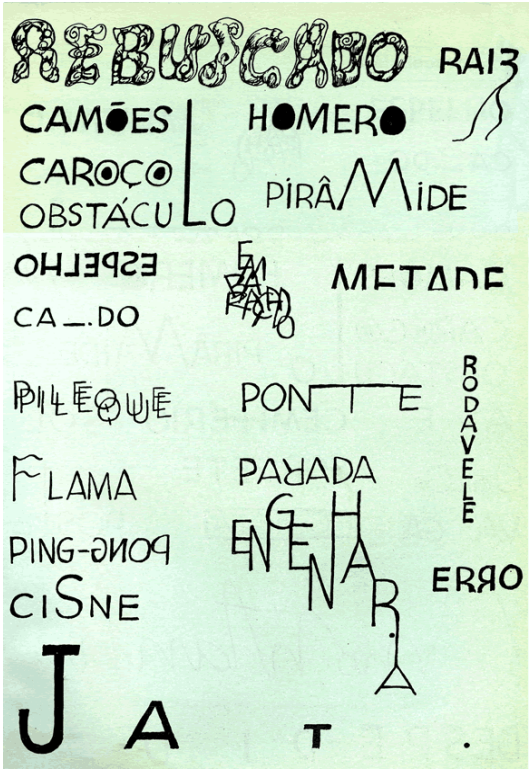


Figura 29: "Novocabulário II", de Millôr (Fonte: FERNANDES, http://www2.uol.com.br/millor/aberto/classicos/085.htm.)

"Uma imagem vale mais do que mil palavras" é um bordão conhecido; "Vai dizer isso com uma imagem" foi o complemento sugerido pelo próprio Millôr Fernandes com o estilo irônico que o tornou célebre[27]. A ironia do escritor e cartunista é uma maneira de perceber a produtividade dos diferentes recursos expressivos da linguagem. Em geral, posto como argumento, algo parecido com a frase acima, mas provavelmente não dito dessa forma irônica, colocará o texto escrito num papel superior justamente pelo fato de que é ele que acaba conduzindo quase toda articulação de ideias de forma mais frequente, pretensamente mais eficaz e mais objetiva. Mas quanto ao que se prevê no ensino do componente curricular de Literatura, o caráter "prático" do texto e da leitura não necessariamente estará em questão. É isto que se deve ter em mente ao lidarmos com essa dificuldade de "ler além de ler o texto escrito", como sugere a reflexão de Roger Chartier acerca das diferentes acepções do termo *leitura*:

> Há algo mais talvez nesse uso não controlado da palavra leitura, aplicada a todo um conjunto de materiais que lhe resistem. É claro que se pode decifrar um quadro, um ritual, um mito, mas o conjunto desses modos de decifração, que não referem dispositivos que funcionam na leitura de textos, não são enunciáveis, contudo, senão através dos próprios textos. Há, portanto, na própria restrição uma incitação a essa

[27] O tradutor de quadrinhos Érico Assis cita esta frase em postagem no Blog da Companhia das Letras no dia 16 de Abril de 2012. Disponível em: http://www.blogdacompanhia.com.br/2012/04/uma-imagem-vale-mais-do-que-mil-palavras-vai-dizer-isto-com-uma-imagem/.

> universalização contra a qual é difícil de se precaver (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 234).

As novas relações que o indivíduo passa a ter com o desenvolvimento das linguagens artísticas e da comunicação de massa durante o século XX parecem ser aquilo que mais é capaz de argumentar em favor de novas posturas para o ensino e para o trabalho com a formação de leitores. Espaços de diálogo como os quadrinhos, a poesia concreta e a literatura contemporânea, entre outros, reverberam essa necessidade de dinamismo, como lembra Colomer:

> as interrogações artísticas do século XX, a partir das vanguardas ao pós-modernismo, geraram novos caminhos de exploração do mundo, ao problematizar as relações entre linguagem e ao que a ela se refere, uma tendência que pode rastrear-se, inclusive, no campo da literatura dirigida às crianças e adolescentes e que a educação literária dos alunos deve incluir, se se deseja formar cidadãos preparados para entender a época atual (COLOMER, 2007, p. 31).

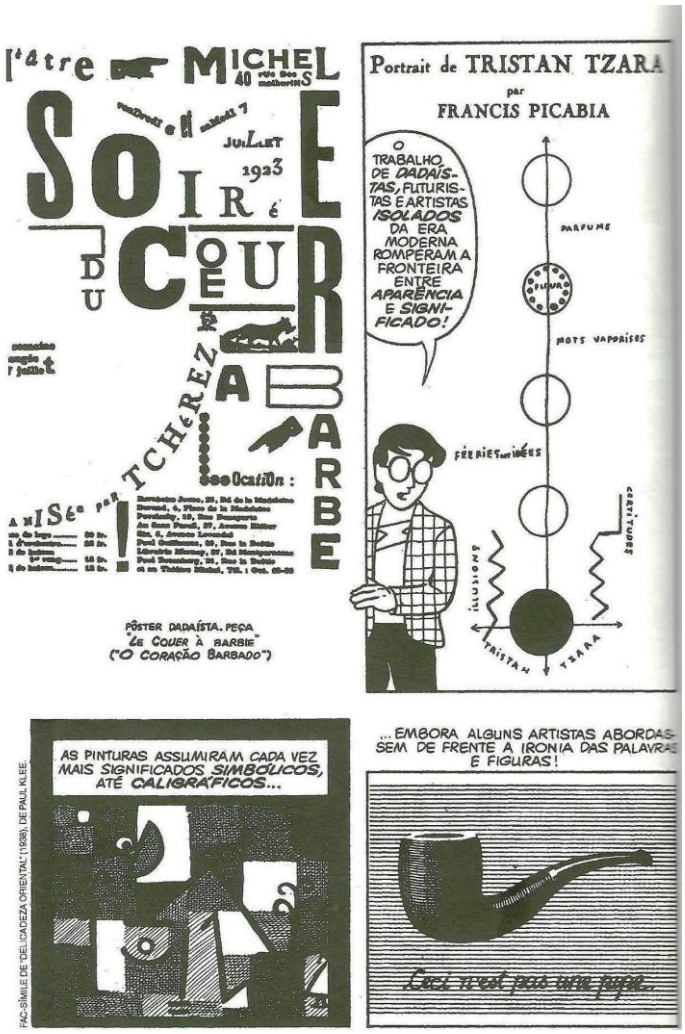


Figura 30: em seu livro teórico *Desvendando os quadrinhos*, Scott McCloud, assim como Tereza Colomer (2007), reforça a importância da arte moderna no avanço sobre o tipo de experiência de leitura e fruição estética que passou a constituir o século XX. (Fonte: MCCLOUD, 2005, p. 148.)

Para ampliar a noção sobre o que é *leitura*, para romper com o que tradicionalmente vemos como *texto*, para não estimular o *aniconismo*, para interagir intertextualmente com o *letramento literário*, temos a possibilidade dos quadrinhos, linguagem dotada de recursos específicos, advindos do texto escrito e também das imagens. No que tange a esse último, é que os quadrinhos talvez tenham um papel peculiar. Como afirma Antonio Luiz Cagnin, as imagens são construídas a partir de pontos linhas e figuras, que se relacionam com a exterioridade – referentes, objetos, meio social e cultural –, "A possibilidade de relacionar estes elementos está na capacidade perceptiva e lógica de cada um. Daí a necessidade de um aprendizado para a leitura de imagem" (CAGNIN, 1975, p. 51).

2.3. O MUNDO HÍBRIDO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.

O espaço do jornal bem como a redução da temática dos quadrinhos quase que exclusivamente ao aspecto cômico, de certa forma, limitaram as HQs durante um bom tempo, principalmente nos primeiros 30 anos de sua historiografia "oficial" – desde o final do século XIX. Pode-se dizer, de maneira genérica, num primeiro momento, que a forma quadrinística só se liberta de suas "amarras" de suporte e de discurso poético-ficcional no momento em que o espaço da mídia jornalística passa a não ser mais seu único meio de comunicação e expressão. Se por um lado a tira e a tradição do humor gráfico convencionaram o que poderia ser chamado, a partir de então, de histórias em quadrinhos, com o tempo um novo ambiente para expandir suas possibilidades também passou a ser importante na medida em que os mesmos necessitavam, naturalmente, evoluir como linguagem.

Nesse primeiro processo de expansão (literal), a forma literária passou a ser um modelo interessante a ser seguido, visto que o que estava em jogo também era a capacidade – ou não – desse novo modelo narrativo em aprofundar personagens e articular desdobramentos em uma história mais longa, não estando tão somente ligado ao universo da *gag* e do *cartoon*, como comenta Santiago García:

> As primeiras experiências de relato longo – na verdade, de autênticas novelas – em imagens impressas surgiram também durante os anos 1920, porém muito afastadas do âmbito que os quadrinhos haviam assumido perante os olhos da sociedade, o da imprensa. Trata-se das chamadas novelas sem palavras, um conjunto de livros que contavam histórias completas por meio de imagens, sem a ajuda de nenhum texto (GARCÍA, 2012, p. 86).

García se refere especialmente às obras de artistas gráficos de vanguarda, como Frans Masereel, Lynd Ward e Max Ernst, que avançaram nos anos 1930 produzindo relatos experimentais somente com imagens em sequência que ocupavam, cada uma, o espaço inteiro de uma página. Como dito e como se pode notar, muita coisa em termos de forma separava esses artistas daquilo que conhecemos como história em quadrinhos, mas parecia haver relações: em *Vertigo* (de 1937), Ward, por exemplo, "utiliza textos integrados no espaço diegético do relato, chegando quase à fronteira dos quadrinhos convencionais" (GARCÍA, 2012, p. 92). Entretanto, o aspecto mais importante entre essas *pictorial narratives* – como Lynd Ward as chamava (GARCÍA, 2012, p. 91) – é estabelecer novas possibilidades temáticas para a narrativa visual: os efeitos da Grande Depressão norte-americana apareciam frequentemente, a temática social permeava várias dessas obras e o que se podia notar, claramente, era que havia um interesse bem maior do que a preocupação anedótica. Estando num *entre-lugar* ainda mais difícil de situar do que os próprios quadrinhos, tais novelas sem palavras acabaram sendo conservadas, no que diz respeito a sua memória, justamente pelas HQs, aspecto que garantiu, de certa forma, que não fossem completamente esquecidas (GARCÍA, 2012, p. 105).

O avanço na abordagem da narrativa visual ampliar-se-ia cada vez mais com o tempo e o aspecto essencial nessa mudança de postura estaria em encarar, também, públicos diferenciados. Ser reconhecida como uma arte com estatuto próprio e, enfim, ser considerada arte e uma forma legítima e arrojada de se contar histórias também deveria passar, portanto, por esse processo de diversificação dos públicos e das expectativas quanto ao "gênero" HQ. Por isso, em grande parte, o esforço dos quadrinhos para adquirir legitimidade passou a ser se aproximar, contraditoriamente, da literatura. Daí viriam nomenclaturas várias que iriam compor esse esforço, como o rótulo *graphic novel*, hoje plenamente aceito no âmbito editorial, mas que, por si só, demonstra arbitrariedades, principalmente ao tomarmos como válidas traduções livres da expressão, como "romance gráfico" ou "novela gráfica", mas sobre isso daremos conta um pouco mais adiante.

A grande questão é que o lugar de análise dos quadrinhos, por si só, também é tão fluido quanto os aspectos que definem sua(s) forma(s). Mais simples é definir sua dinâmica de leitura, devido aos esforços já perpetrados por teóricos que se preocuparam com isso. Não raro, nesse quesito, a análise mais frequente será amparada por uma lógica estruturalista, como a célebre e, pode-se dizer, precursora "Leitura de *Steve Canyon*", ensaio da década de 1960 escrito por Umberto Eco sobre a série de tiras de Milton Caniff. Porém, mesmo nesse processo, as relações com as outras formas artísticas irão surgir frequentemente, e só mais

recentemente tem sido observada de maneira atenta as questões autônomas perceptíveis na leitura dos quadrinhos.

Muito se comenta, por exemplo, a respeito da aproximação formal entre quadrinhos & cinema, quando, em verdade, há elementos de cisão entre as linguagens que podem ser considerados decisivos. Essa aproximação acaba se dando, também, em função de serem formas artísticas que surgem praticamente na mesma época (final do século XIX, ainda que saibamos que a história da arte sequencial possa remeter a bem antes disso e não diga respeito somente a *The Yellow Kid* e o surgimento da indústria cultural). Eventualmente, tal aproximação é sugerida pelos próprios artistas, mediante outras preocupações que não somente estéticas:

> as novelas sem palavras *[do início do século XX, de Masereel, Ward e outros]* se esforçam para evitar dois elementos mais básicos dos quadrinhos, os múltiplos quadros e os balões de diálogo, e optam, em vez disso, por se aproximar mais do modelo do cinema mudo, num momento em que o seu desenvolvimento expressivo – e o seu sucesso entre o público, que já havia assimilado uma linguagem visual padronizada – estava em seu apogeu máximo (GARCÍA, 2012, p. 88).

"A aproximação entre cinema e os quadrinhos é inevitável, pois os dois surgiram da preocupação de representar a sensação de movimento", como lembram Klawa e Cohen (1977, p. 110), todavia, os quadrinhos se ocupam de mostrar tal dinamismo ao intercalar unidade e todo:

> O que faz do bloco de imagens uma série é o fato de que cada quadro ganha sentido depois de visto o anterior; a ação contínua estabelece a ligação entre as diferentes figuras. Existem cortes de tempo e espaço, mas esses estão ligados a uma rede de ações lógicas e coerentes (KLAWA; COHEN, 1977, p. 110).

Tal dinâmica particular embasará a teoria geral de Thierry Groensteen em *The System of Comics* (2007), que será pensada numa dimensão que está além da centralidade do tempo na narrativa, como se daria o processo no cinema. Para Groensteen, a história em quadrinhos é uma *arte do espaço*, onde a própria temporalidade depende de tal espacialidade; a arte sequencial seria, assim, uma linguagem essencialmente narrativa e inevitavelmente interativa que concentra sua ação na maneira como se articulam os elementos espaciais dentro da obra em si, ou seja, dentro do quadro, entre os quadros, na dinâmica da virada de página, na expressividade dos requadros, na escolha dos planos e no diálogo entre as imagens e das imagens com a palavra escrita – todas estas, dimensões espaciais.

Podemos notar essa relação com o espaço a partir de outras percepções de leitura, como, por exemplo, na dinâmica de apreciação de afrescos, no caso da pintura, e muito claramente também na disposição de obras em um museu (ao menos nas exposições que se

preocupam com uma dinâmica de apresentação que tenha sentido), no qual a visita será sempre "guiada", mesmo sem o guia, por exemplo. Nesses casos, temos uma apropriação da dinâmica de leitura sequencial dos quadrinhos, mas não temos a linguagem narrativa das HQs em ação. Essa noção de "todo" que têm os quadrinhos em relação ao espaço literal de sua narrativa, Groensteen chamou de *mise-en-page*, numa clara – e talvez irônica – alusão à *mise-en-scène* cinematográfica.

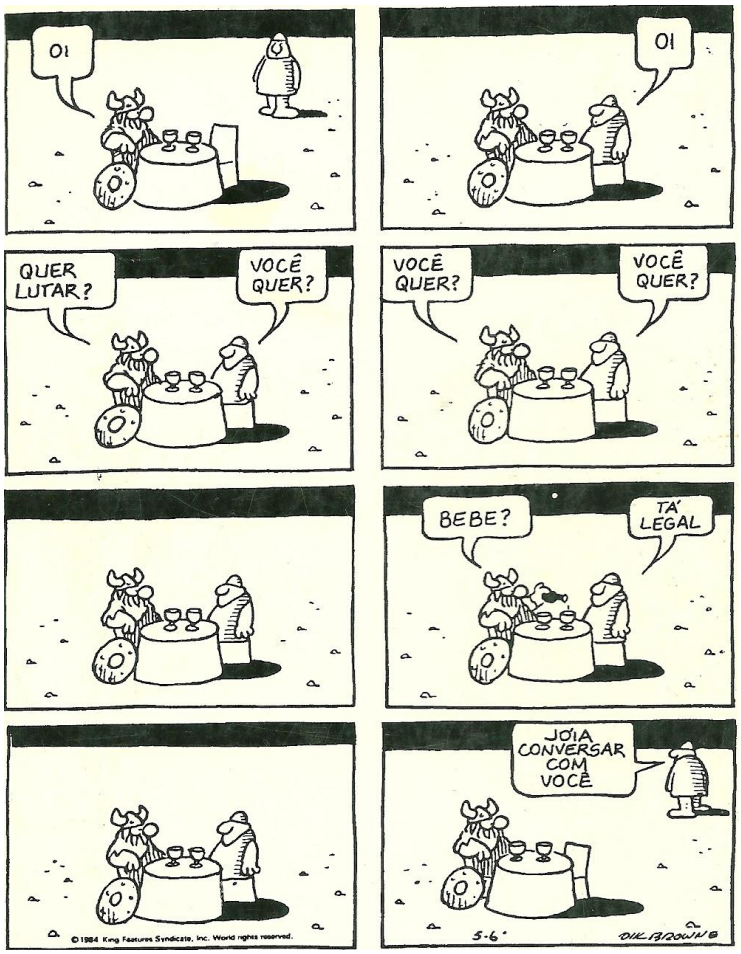


Figura 31: na tira de *Hagar*, de Dik Browne, a temporalidade da narrativa é expressa pelo espaço, especialmente a partir da repetição do enquadramento e da quantidade de quadrinhos, que estabelecem relação com um tempo mais cronológico. (Fonte: BROWNE, 1996, p. 27)

Se alguns artistas gráficos do início do século procuravam uma aproximação com o cinema, talvez até como forma de legitimar seu objeto, em parte pode ser dito o mesmo sobre os esforços de outros autores em buscarem uma aproximação com a literatura a fim de legitimar a linguagem da narrativa gráfica. O já várias vezes citado Will Eisner, um dos grandes autores das HQs e uma de suas maiores referências, fez o mesmo, por exemplo, a partir do rótulo *graphic novel*. É reconhecido que Eisner se apropriou do termo (de certa forma, inventado por ele) a partir de sua já referida obra *"Um Contrato com Deus" e Outras Histórias de Cortiço*, de 1978, bem como já se tornou recorrente na discussão teórica sobre

quadrinhos questionar a legitimidade de seu pioneirismo, até porque a própria terminologia em questão tem entrado no mesmo debate sobre sua funcionalidade. Mas mesmo no plano de sua própria discussão teórica acerca acerca dos quadrinhos, Eisner demonstra essa abertura e aproximação com o literário novamente com o intuito de imbuir a arte sequencial de uma legitimidade artística, o que García rebate:

> Poderíamos dizer que o bem-intencionado empenho, por parte de autores como Eisner, em considerar os quadrinhos como literatura não fez senão prejudicar a visão que se tem deles, já que **facilitou que fossem julgados utilizando-se os critérios próprios da literatura**, em vez de seus critérios específicos. As histórias em quadrinhos são lidas, mas é uma experiência de leitura completamente distinta da experiência de leitura da literatura, do mesmo modo que a forma como *vemos* uma história em quadrinhos não tem nada a ver com a forma como vemos televisão ou um filme (GARCÍA, 2012, p. 25)[28].

Essa tão costumeira necessidade de buscar aproximações teóricas deriva tão somente da falta de referências de estudo sobre quadrinhos, o que faz, em muitos momentos, alguns pesquisadores recorrerem a certos problemas de conceituação e definição. Para Ramos, "Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto" (RAMOS, 2009, p. 30). O que se deve ter em mente, entretanto, é que para ler as HQs é preciso ter, também, um olhar "indisciplinado".

Moacy Cirne dirá que para ler e interpretar o universo narrativo das histórias em quadrinhos é necessário conviver com aquilo que ele chama de "poeticidade libertária" (CIRNE, 2000, p. 16), onde seus recursos, sua "gramática" e sua linguagem, historicamente, adquiriram tal grau de autonomia que se tornaram capazes de se rearticular constantemente. Essa "gramática" não é estanque e, muitas vezes, apenas parte de seu conteúdo primordial será considerada. Da mesma maneira, muitas vezes, os quadrinhos acabam rompendo com o uso de uma única proposta narrativa e fundem gêneros e tipos textuais diversos ao plano imagético bem como diversificam os usos "tradicionais" e/ou reconhecíveis dos elementos dos quadrinhos, uma recorrência em casos contemporâneos, mas que se verifica mesmo em obras mais antigas.

A já referida *Watchmen* expõe essa tendência das HQs: vemos nela uma constante fragmentação, tanto em relação à própria linguagem quanto em termos narrativos, aspecto que parece ser mais claro e frequente nas histórias em quadrinhos há mais tempo do que na própria literatura. *Watchmen*, ainda, é um exemplo claro de rompimento estrutural e imbricação de gêneros: em primeiro lugar, expõe uma narrativa realmente extensa expressa

[28] Grifo meu.

num tempo cronológico muito mais próximo da prosa literária tradicional, como se pode ver na quantidade de quadros por página que permeia a obra; por outro lado, subcapítulos da mesma, apêndices, *intermezzos* e frequentes exercícios de metalinguagem trazem a ela um grau de hibridismo até então inédito nos quadrinhos da época (estamos falando de meados dos anos 1980); no caminho dos quadrinhos desenhados por Dave Gibbons, há prosa, inserção de elementos metaficcionais e outras linguagens concebidas dentro do enredo, como o texto jornalístico e o relato policial, entre outros.

Outro exemplo é o autor contemporâneo Chris Ware, tido como um dos mais revolucionários escritores/ilustradores das HQs nos dias atuais por, paradoxalmente, resgatar gênios do passado como Winsor McCay e George Herriman, autores, respectivamente, dos clássicos *Little Nemo* e *Krazy Kat*. Em McCay e Herriman, bem como em seu sucessor Ware e sua mais celebrada obra, *Jimmy Corrigan, o menino mais esperto do mundo*, de 2000, notam-se recursos estilísticos que tornam a linguagem visual e narrativa dos quadrinhos realmente original e inventiva, tais como "a recuperação do valor da página como elemento visual, como unidade gráfica que não apenas se lê, mas se olha", "o questionamento da hierarquia do desenho e da palavra", além de um gesto extrapolado nas obras de Ware: um igual questionamento em relação ao "valor do desenho e da materialidade do livro como objeto, expressada por meio de valores de produção e também dos anúncios paródicos" (GARCÍA, 2012, p. 254).

Por não compartilhar oficialmente os mesmos espaços das estâncias letradas e da cultura academicamente prestigiada, e também, talvez, por sua linguagem estar ao mesmo tempo perto e distante da literatura, das artes plásticas e do cinema, as histórias em quadrinhos parecem ter adquirido um interessante grau de autonomia dentro de sua estética. A posição "jovem" da arte sequencial em relação a essas outras artes consagradas também, pode-se dizer, facilitou os diversos rompimentos e um não enquadramento simples ou permanente do formato HQ, dando a ele fluidez e liberdade conceitual.

Naturalmente, por estarem também ligadas à cultura de massa, as histórias em quadrinhos se acostumaram a se reinventar de acordo, igualmente, com as exigências de mercado. Santiago García lembra que "Sendo um meio de comunicação de massas, regido por uma lógica empresarial, não podemos nos esquecer de que por trás de cada desenvolvimento artístico dos quadrinhos há uma crise da indústria editorial" (GARCÍA, 2012, p. 37). Porém, nesse âmbito, há ousadas experiências que parecem ir contra a ideia usual de que as mídias de massa contribuem para um comportamento passivo e conservador. E note-se que, ainda,

algumas dessas principais experiências estão justamente ligadas à figura do herói nas HQs e às grandes editoras, ou seja, à indústria cultural.

Nos anos 1940, *Spirit*, de Will Eisner estabeleceu as bases para uma linguagem quadrinizada autônoma e realmente inventiva – a ponto de simplesmente nos perguntarmos: o que seria dos quadrinhos sem ele? A criação da Marvel Comics, pelo editor e roteirista Stan Lee nos anos 1960, trouxe ares de verossimilhança e contemporaneidade a figuras mascaradas que pareciam distantes – por meio de personagens como os X-Men e o Surfista Prateado podia-se dialogar, alegoricamente, com temas como adolescência, direitos civis, preconceito, pacifismo e cultura hippie. A partir dos anos 1980, autores ilustres como os já citados Alan Moore e Frank Miller trouxeram a violência despudorada, os traumas, a sexualidade e a política para o universo desses personagens, possibilitando uma visão bem mais realista desses "super seres", dando-lhes humanidade e contornos psicológicos mais ambíguos e complexos em obras seminais como *Watchmen* e o também já citado *V de Vingança*, além de *A Piada Mortal*, *O Homem sem Medo* e *O Cavaleiro das Trevas*. Fora desse eixo, mas lidando também com o conceito de herói a fim de desconstruí-lo dentro de novas propostas formais, não há como negar, ainda, o papel fundamental de quadrinistas que redefiniram a experiência de leitura na narrativa gráfica, como o italiano Hugo Pratt e seu navegador aventureiro Corto Maltese, ou as histórias de ação da extinta revista francesa *Metal Hurlant* e anti-heróis como John Difool, personagem da célebre saga d'*O Incal*, de Moebius e Alejandro Jodorowski; na *Metal Hurlant*, eram os traços muitas vezes exagerados, expressionistas, "selvagens", poder-se-ia dizer, de um colorido muitas vezes psicodélico e onírico, junto da abordagem politicamente incorreta, que davam o tom – ou seja, ler essas histórias sempre seria um experiência intensa[29].

Santiago García cita Ana Merino ao referir que "os quadrinhos pertencem à cultura industrial e, como tal, constroem relatos modernos, embora sua capacidade legitimadora esteja em tensão com o discurso letrado"; logo, com o repúdio da cultura letrada, os quadrinhos "se tornam marginais" e, a partir disso, "constroem seus próprios relatos" (MERINO *apud* GARCÍA, 2012, p. 28); isso significa dizer também que a arte sequencial, dessa forma, estabelece sua autonomia para promover sua própria redefinição constante e suas subversões para consigo mesma. Logo, a margem (*esta* margem, em relação à "arte legítima", não em relação à amplitude de público, é claro) servirá como espaço libertador e liberador, funcionando como impulso criativo.

[29] Estas reflexões estão presentes também em Rodrigues (2012b, p. 171) e Rodrigues, Piccoli e Eidam (2011, p. 323).

Seria possível complementar essa associação de ideais a partir de outra citação feita por García, desta vez a partir de Rocco Versaci; neste caso, a questão é temática, mas penso que poderia ser ampliada:

> Versaci observou que o periodismo nos quadrinhos tem uma sinceridade superior à dos meios convencionais, já que a marginalidade do meio lhe permite transmitir verdades silenciadas ou manipuladas por interesses econômicos na imprensa geral (GARCÍA, 2012, p. 275).

Ao se dar conta desse potencial referido por Versaci, os quadrinhos constroem suas experiências mais interessantes e instigantes. Crescendo à margem de outros fenômenos artísticos, diversos autores dos quadrinhos passaram a estabelecer um espaço próprio dentro do campo artístico na medida em que adquiriram independência para experimentar dentro de um gênero que nunca estabeleceu "regras" muito claras, como comenta Groensteen:

> Compreendemos que assim condenada a estar à margem, e não se beneficiando de uma atenção crítica equivalente àquela reservada ao romance ou ao filme, a história em quadrinhos conheça um forte déficit de legitimidade, e que seu status cultural seja eternamente controverso (GROENSTEEN, 2004, p. 22).

Por recorrer em formas e temas diversos, hoje não se pode falar do que quadrinhos não falam. Para Paulo Ramos e Diego Figueira, este é o argumento que acaba situando as histórias em quadrinhos como um *hipergênero*[30],

> um campo maior que teria uma linguagem comum a uma gama de gêneros autônomos, como as tiras cômicas, as tiras seriadas, as tiras cômicas seriadas, as tiras livres, as charges, os cartuns e a série de temas possíveis a serem desenvolvidos nas histórias em quadrinhos mais longas: faroeste, (auto)biografia, eventos históricos, jornalismo em quadrinhos, fotonovela, drama, guerra, mistério, detetive, ficção científica, entre tantos outros. Seguindo essa linha de raciocínio, evidencia-se uma separação entre o conteúdo e as características de composição e estilo do formato onde a história circula. O molde editorial pode ser por meio de uma revista ou de um livro, sendo este chamado de álbum, *graphic novel* ou mesmo livro. Se o suporte for o virtual, muda-se o modo de leitura, mas não necessariamente o gênero (RAMOS; FIGUEIRA, 2011, p. 17).

Dentro do *hipergênero* HQ, encontramos problemas especialmente interessantes de serem debatidos a partir daquilo que podemos definir como "subgêneros" dos quadrinhos. Na verdade, seria até equivocado falar em "subgênero": ao considerarmos os quadrinhos como um *hipergênero*, estamos entendendo que estes são um rótulo e, ao mesmo tempo, uma *linguagem*, que abarca, então, diferentes gêneros que mostram, eles próprios, certa autonomia. Tomadas em conjunto, essas distinções apontam, mais uma vez, para as particularidades desta que é considerada a "nona arte". Para Paulo Ramos, como também muito nos interessa, "Ter

[30] Termo que, em *A Linguagem dos Quadrinhos* (2009), Paulo Ramos afirma tomar de empréstimo de Dominique Maingueneau.

uma noção clara do que se trata cada gênero contribui muito para uma leitura mais aprofundada e crítica dos quadrinhos e **ajuda na elaboração de práticas pedagógicas na área da educação**"[31] (RAMOS, 2009, p. 16).

Dentre esses gêneros da linguagem dos quadrinhos, poderíamos considerar, basicamente, três: as charges, as tiras e aquele que parece ser o rótulo mais complexo em termos formais, como já comentamos, as *graphic novels*.

Graphic novel é uma terminologia que aqui será aceita para definir as narrativas em quadrinhos mais extensas, mas que, em verdade, podem ser sustentadas simplesmente por uma abordagem conceitual que unifique o que chamamos de *álbum* ou livro – quando as HQs são publicadas neste suporte. Ou seja: *graphic novels* não precisariam ser narrativas sustentadas por um único arco dramático longo, ainda que boa parte delas busque esse grau de diferenciação em relação às HQs seriadas tradicionais.

As arbitrariedades do termo, contudo, serão apenas questionáveis se o parâmetro for, de fato, a relação com a forma literária, pois, naturalmente, um romance gráfico pode ter inúmeras diferenças para com um *romance* – no sentido literário do termo. No caso das HQs, é a terminologia como um todo quem define o objeto artístico em questão: um *romance gráfico* jamais será como um *romance literário*, visto que é, justamente, *gráfico*; logo, aquele será um objeto distinto deste, mas se o termo existe desta maneira é porque há relações entre ambos os formatos que vão e vêm com o tempo – como veremos, ainda, no capítulo 3 – e, a partir dessas idas e vindas, pode-se se estabelecer um diálogo tanto de atração com o texto e conceitos literários quanto de negação (num sentido positivo), a fim de investigar aquilo que se apresenta para o leitor. Essa ambiguidade em torno do rótulo *graphic novel* muito nos interessa como ponte para discutir relações entre HQ e forma literária, de forma que daremos conta dela melhor mais adiante.

Quanto à charge, esta é a forma quadrinística que geralmente aborda temas de interesse público, fatos cotidianos identificáveis pelo leitor – em grande parte, o leitor de jornal. Em geral, são abordados nas charges temas políticos, referenciando personagens reais. A noção de narratividade, neste formato, é questionável, uma vez que o que se tem é a proposta de enfatizar o instantâneo humorístico, visto que a charge é composta por quadro único. Mas, enfim, como já foi apontado[32], mesmo a charge, a partir do conhecimento prévio que se exige do leitor, pode compor um "quadro" de uma "narrativa" maior, sendo que o que mais importa, no fim das contas, é que o efeito poético esteja sempre lá, inerente à forma.

---

[31] Grifo meu.
[32] Ver p. 74.

Quanto às tiras, tratam-se do fenômeno, desde sempre, mais popular dos quadrinhos e que, em geral, é sustentada de forma mais evidente pelo aspecto narrativo, mesmo com sua limitação espacial. Quanto a "narrativo", não necessitamos entender esse termo como uma história com início, meio e fim, mas simplesmente pelo sentido sequencial que sempre aparece na tira, independente, também, de seu tom, pois nem sempre as tiras são cômicas.

Como não poderia deixar de ser, se estamos falando de quadrinhos, a formação desses gêneros dentro de sua linguagem passa por aspectos de suporte. Com a tira, mais ainda, visto que estamos falando sobre um formato que surgiu e foi amplamente utilizado no jornal. A limitação do suporte da tira criou o efeito de serialização da mesma que, durante muito tempo, fez com que os quadrinhos ocupassem um espaço semelhante ao do folhetim, a partir de histórias de aventura, mistério e, também, breves histórias cômicas; a fixação dos personagens no espaço determinado de suas tiras, também criou efeitos de serialização temática, no qual nem sempre a continuidade se estabelece por uma história propriamente dita, em que é necessário acompanhar, periodicamente, o título em questão. Assim, percebemos que a dimensão quase autônoma da tira sustenta variações que vão desde a tira "autônoma" (sem qualquer apelo temático específico, personagens fixos ou narrativa em série), passando pela tira cômica, a tira seriada e, ainda, a tira cômica seriada.

Estando no mesmo suporte e percebendo as múltiplas ocorrências possíveis da tira (inclusive as de quadro único), o que diferirá a tira da charge, principalmente, será que naquela há representações ficcionais; já o elemento narrativo é, muitas vezes subjetivo. Alguns autores contemporâneos, por exemplo, têm explorado com muita criatividade o aspecto minimalista da tira e produzido experiências que poderiam ser consideradas, sob certo aspecto, líricas – como se pode notar nos trabalhos dos brasileiros Laerte[33] e Rafael Sica[34]. Tanto na tira quanto na charge, o apelo do "mínimo" torna-se o grande desafio para o autor, e nesses casos, mais do que nunca, evidencia-se o caráter interativo da narrativa gráfica:

> O sucesso de um 'encurtamento' consiste na preservação da essência. O tema principal ou o enredo deve ser preservado, e a dramatização paralela é explorada ao extremo. Aqui, o leitor fornece a ação intermediária, seja através de dedução reflexiva ou de experiência de vida (EISNER, 2008, p. 137).

O caráter interacional dos quadrinhos, para fora ou para dentro do texto, é, contudo, tratado muitas vezes sob um ponto de vista negativo. Alberto Manguel, ao citar Marshall McLuhan, compartilha com este uma visão que se mostra nessa perspectiva, no entanto, uma

[33] Ver http://www.manualdominotauro.blogspot.com.br/.
[34] Ver *Ordinário* (Companhia das Letras, 2011).

vez que assim o faz, cabe a mim opinar que se trata de um negativismo contraditório, pois, onde ambos encontram problemas, é possível notar recursos inventivos:

> É relevante considerar que as antigas impressões e gravuras, tal como as modernas tiras de humor e histórias em quadrinhos, ofereciam pouquíssimos dados sobre qualquer momento específico no tempo, ou aspecto no espaço, de um objeto. O espectador, ou leitor, é compelido a participar, complementando e interpretando as poucas pistas dadas pelas linhas delimitadoras (MCLUHAN *apud* MANGUEL, 1997, p. 125).

A elipse, nos quadrinhos, constitui um dos grandes "desafios" dessa linguagem; trata-se, de fato, de um aspecto que acaba permeando vários dos elementos de sua "gramática" básica. O interessante é que, para o texto literário, a elipse narrativa seja comumente considerada um efeito de estilo, um processo de arrojo estético e, quase sempre, um momento de subversão formal instigante. Como dirá Pierre Bourdieu, "às vezes, o essencial do que diz um texto ou um discurso está naquilo que ele não diz" (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 253). Esta é uma das percepções contemporâneas mais frequentes acerca do "bom texto literário" – aquele que, de fato, não subestima a inteligência do leitor. Talvez seria correto afirmar que a "boa literatura" não deve, de fato, ficar "se explicando", o que suscitaria um diálogo entre a estrutura comum das narrativas gráficas e o texto literário mais contemporâneo, pois a abertura para o questionamento acerca da narrativa e seus personagens pode vir a ser uma das razões para determinada obra ser considerada inteligente e desafiadora, assim como o seu grau interatividade com o leitor. Práticas frequentes atualmente com a fragmentação, a subversão formal, a ruptura para com os gêneros tradicionais, a hibridização entre gêneros literários, tipos e gêneros textuais, a ideia da personagem ausente, os múltiplos narradores, etc., já têm, em muitos casos, correspondentes com os quadrinhos há muito tempo.

Nas narrativas em quadrinhos, este processo elíptico/interacional se dá, num primeiro aspecto, por uma relação de "solidariedade entre as *vinhetas*". *Vinheta* será igualmente o nome dado ao quadro individual numa narrativa em quadrinhos, ou seja, tudo aquilo que está dentro do quadro, delimitado pelas linhas de requadro[35]. Tecnicamente, podemos considerar como elipse o espaço que separa cada vinheta numa narrativa sequencial, espaço o qual chamamos *sarjeta* (MCCLOUD, 2005, p. 60). A sarjeta solicita uma participação quase sempre inconsciente do leitor, parte de um processo cognitivo no qual observar as partes é

[35] As vinhetas também são percebidas como uma unidade importante dos quadrinhos, visto que as noções de enquadramento e a maneira como são apresentados os requadros exercem, frequentemente, funções emocionais.

perceber o todo, o que produz um *efeito de conclusão* (MCCLOUD, 2005, p. 63) a partir do que se vê e do que não vê (especialmente, questões relacionadas a tempo e espaço).

Outros dois elementos técnicos dos quadrinhos que demonstram relações interativas com o leitor estão associados à cor e ao traço nos quadrinhos. O traço, como já vimos, pode ter um efeito especialmente psicológico na construção dos personagens, assim como na construção do espaço/cenário e no que isso pode influir no aspecto conceitual da obra. Já a cor

> é um elemento que compõe a linguagem dos quadrinhos, mesmo nas histórias em preto-e-branco. O uso de duas cores, a preta e a branca, vem desde o início dos quadrinhos e permanece até hoje, por limitação de recursos tecnológicos, por economia de custos (...) ou por pura opção estilística" (RAMOS, 2009, p. 84).

Uma obra como *Asterios Polyp* (2009), de David Mazzucchelli, por exemplo, usa a paleta de cores como elemento essencial para a história: através dela e de sua modificação ao longo da obra, podemos acompanhar as diferenças ligadas aos focos estabelecidos sobre diferentes personagens e, em determinados momentos, aos seus próprios olhares subjetivos, principalmente no caso do personagem-título. Essa relação ainda se dá, na obra, pela presença do narrador (em apenas um dos diferentes planos que vão se intercalando no livro) ou pela ausência do mesmo, que não impossibilita, porém, a presença de uma perspectiva de mundo de um determinado personagem.

Na série *Sin City*, de Frank Miller, a referência do cinema *noir* norte-americano é fundamental para a escolha do preto & branco que predomina em todos os volumes. Mais do que isso, Miller também evoca a literatura *noir* que inspirara esse mesmo cinema, pois é no contraste entre as duas colorações que se nota o mundo psicológico da obra e da "Cidade do Pecado" do título, recheados de situações nas quais a aparência dos personagens pode esconder uma essência totalmente distinta, da mesma maneira que o maniqueísmo desse universo aponta para um mundo dividido entre os maus e os ingênuos.

Figura 32: "O cliente sempre tem razão", história curta de *Sin City*. (Fonte: MILLER, 2007, p. 233.)

Quanto ao traço, Antonio Luiz Cagnin (1975) define que há três maneiras básicas de representação, especialmente se estamos falando sobre personagem: elas podem ser realista, estilizada ou caricata – que poderíamos chamar, ainda, de cartunizada. A escolha pelo traço a ser utilizado, mais uma vez, dependerá de questões conceituais no que concerne à obra em questão ou do tipo de emoção que se quer trabalhar com maior ênfase. Vejamos, sobre isso, o que fala (e mostra) Scott McCloud:

(...)

Figuras 33, 34, 35 e 36: *Desvendando os quadrinhos*. (Fonte: MCCLOUD, 2005, p. 41.)

O traço econômico de *Maus – A História de um sobrevivente*, de Art Spielgman, por exemplo, reflete o tema da obra, calcado na verossimilhança do relato biográfico do pai do autor, sobrevivente do holocausto judeu durante a 2ª Guerra Mundial; a realidade do mundo presente na narrativa gera essa interação entre forma e conteúdo, assim como serão a maioria dos relatos biográficos e autobiográficos dos quadrinhos. Porém, o traço econômico pode conter manifestações impressionistas, mesmo quando o relato busca a realidade e, nesse ponto, o que teremos, muitas vezes, serão metáforas visuais constantes presentes na maneira de ilustrar.

Joe Sacco, o chamado "pai do jornalismo em quadrinhos", por exemplo, usa um traço extremamente caricato em obras de tom profundamente "dramático" e realista, nas quais relata suas experiências jornalísticas em zonas de conflito (como *Palestina*). A forma ainda mais caricata como o próprio Sacco desenha a si mesmo demonstra aquilo que talvez seja a prova clara de que o que está querendo ser mostrado é uma participação subjetiva – e isso deve ser levado em consideração no relato.

Novamente em *Maus*, notamos que a economia do traço, se por um lado evoca a noção de verossimilhança ("um mundo sem idealizações", poderia ser dito), por outro deixa transparecer questões de cunho visual que se chocam com seu aparente "simplismo":

> O que se tem em *Maus* é a representação dos judeus como ratos e dos nazistas como gatos (...). O traço simples e imediato de Spielgman é quase um contraponto à representação surrealista do rosto dos personagens. (...) a questão de que a diferenciação dos "bichos" se dá por culturas, ideologias ou questões de âmbito filosófico, político e sociológico e não somente étnico ou de nacionalidade reproduz a leviana ideia dos nazistas em torno do arbitrário conceito de raça, em geral atribuído aos judeus como uma "raça menor" ou, ainda, uma "raça de inumanos"; o uso do rato reforça o rebaixamento dos judeus a um tipo grotesco e nojento, caricatura da degradação humana, tal como propagavam (e propagandeavam) os nazistas, inclusive a partir da imagem de Mickey Mouse, representante da indústria cinematográfica hollywoodiana, composta, em grande parte (à época e também hoje) por judeus e/ou descentes de judeus. Fora isso, sobram outras grandes ideias visuais na obra, como o conflito de identidade do autor com a sua própria cultura (judaica), onde se troca o rosto por uma máscara, representada assim, portanto, a fim de denotar um simbolismo. Outro exemplo se dá no momento em que Art mostra-se cansado e demasiadamente sobrecarregado com o trabalho de composição do livro: além da metalinguagem, um traço frequente nos quadrinhos adultos, um enquadramento em plano mais aberto (estabelecendo um dinamismo na troca dos quadros) revela outro simbolismo evidente, uma pilha do que parecem corpos de judeus mortos nos campos de concentração, como se aquela memória estivesse, de fato, preenchendo a vida do autor (RODRIGUES, 2012a, p. 11).

Figura 37: a montanha de corpos se avoluma nas memórias do holocausto recolhidas por Art Spielgman. (Fonte: SPIELGMAN, 2009, p. 201.)

Figuras 38 e 39: em *Maus*, de Art Spielgman, o recurso da máscara é usado, mataforicamente, tanto para representar um conflito de identidade quanto um "disfarce", na medida em que alguns judeus tentam se infiltrar na massa e não serem descobertos. (Fonte: SPIELGMAN, 2009, p. 201 / p. 157.)

Os quadrinhos são, assim, permeados por uma série de não ditos significantes (parafraseando Moacy Cirne), pois são lugar da imagem, logo, do simbólico. Em suma, é preciso notar que a experiência sensível e fruitiva na leitura das histórias em quadrinhos não difere muito daquela que se nota, essencialmente, na arte como um todo[36].

O caráter interativo da experiência de leitura dos quadrinhos está expresso pela conduta subjetiva da própria Arte e, assim, solicita ao leitor diversas posturas na ação interpretativa, tanto a leitura hipertextual, quanto intertextual e, obviamente, intratextual, a partir de seus elementos internos. Os elementos que fazem parte da gramática básica dos quadrinhos podem ser apreendidos naturalmente a partir do simples ato de ler, que vai introjetando competências e habilidades no leitor. A *leitura literária* faz todos esses processos interagirem na medida em que propõe a discussão e a investigação do texto em questão e dá as ferramentas para o ato da leitura.

Dominar essa leitura não retirará os problemas, por exemplo, terminológicos e conceituais a serem discutidos em torno da narrativa gráfica. Esses problemas podem vir à tona justamente a partir do processo de cotejo com outras linguagens, ou seja: em grande parte, os principais questionamentos e aspectos problemáticos derivarão das relações para com outras linguagens artísticas. Mas, no que diz respeito à presente dissertação, é essa imbricação que pode demonstrar as potencialidades práticas para o trabalho com as histórias em quadrinhos na sala de aula no ensino de Literatura. Logo, observar essa dinâmica entre HQ e forma literária possibilita acessar obras que contemplam um universo poético tão amplo quanto o da própria literatura, que, a propósito disso, podem sensibilizar e, assim, encaminhar a elaboração de propostas de ensino baseadas na leitura que contemplem, também, as narrativas gráficas.

Isso posto, aproprio-me sem restrições das palavras abaixo de Santiago Garcia e passo a tê-las como a grande síntese daquilo que propõe esta dissertação e do porquê de termos trilhado o caminho teórico que trilhamos até aqui:

> A busca de um modelo de análise próprio dos quadrinhos é, portanto, um dos projetos mais importantes para os estudiosos atuais das HQs. Um modelo capaz de explicar a relação dos quadrinhos com a arte e a literatura – inclusive com os clássicos da literatura – não em termos comparativos, mas em termos alternativos (GARCÍA, 2012, p. 26).

[36] McCloud brinca com isso em *Desvendando os quadrinhos* ao remeter a uma reflexão já feita anteriormente por Michel Foucault em *Isto não é um cachimbo* (1989), a respeito do quadro do surrealista René Magritte *A Traição das Imagens* (MCCLOUD, 2005, p. 25-26).

3. HQ & LITERATURA: AUTONOMIA E DIÁLOGO.

Até aqui, a preocupação deste trabalho foi amparar as reflexões sobre a linguagem dos quadrinhos e perceber os aspectos que fazem da sua leitura uma leitura que pode ser plenamente significativa e formativa, no sentido de construir uma sensibilidade estética que, a meu ver, está bastante conectada com as questões pertinentes a um letramento literário. Como, de fato, muitas das abordagens teóricas que sugerem trabalhos diferentes para um novo tipo de educação literária acabam não oferecendo apoios suficientemente pragmáticos, a presente dissertação tentou ocupar-se dos elementos constituintes das narrativas gráficas a fim de dar subsídios para pensar de que forma o texto imagético pode ser lido e como as histórias em quadrinhos são pensadas esteticamente a fim de propor uma leitura permeada por ditos, não ditos e uma percepção complexa, global e híbrida acerca do texto em questão.

Da mesma forma, tentei mostrar que tal ato de ler, bem como qualquer movimento de leitura do texto artístico, pode (e, sob meu olhar, *deve*) ser trabalhada a partir do sentido da provocação, de um diálogo propositivo do educador ao educando para que este se sinta afeito a investigar o texto a partir de convites que podem tirar a leitura de um ambiente passivo ou apenas restrito ao próprio texto. Assim, a questão do diálogo possível entre HQ e literatura pode sugerir essa quebra de expectativas, uma vez que se tratam de linguagens distintas.

O diálogo, que em princípio é comparatista e pode se dar numa dimensão temática ou tão somente narrativa, pede, ainda, percepções autônomas dos textos em questão, a fim de que não se recorram em noções comuns nesse tipo de abordagem quando algo parecido é sugerido, como a submissão do texto em quadrinhos em relação à narrativa literária. Também, neste quesito, perceber os elementos autônomos das diferentes linguagens recorre numa ampliação da capacidade de ler e traz diferentes tipos de leitura poética que podem, igualmente, dialogar – o que Edgar Morin chama de reintrodução de um conhecimento em outro, como já vimos[37]. No que tange ao ensino de Literatura, percebe-se que essa prática que tenta instigar uma postura investigativa traz ao educando a possibilidade de ver que os instrumentos de análise literária podem servir, eventualmente, em outros âmbitos, da mesma forma que a leitura dos quadrinhos também instrumentaliza (e muito!) para ler subjetivamente a Arte.

[37] Ver p. 43.

Ler comparativamente não significa, por outro lado, posicionar os textos *sempre* a partir de uma perspectiva dialógica; a questão é que, para que se chegue neste ponto, é preciso, em algum momento, dominar a obra autônoma. O leitor literário competente, lembrará Colomer (2007, p. 31), acaba se definindo a partir de diferentes perspectivas como aquele que sabe "construir um sentido" nas obras lidas. Para chegar a tanto, a educação literária se ocupará de desenvolver competências específicas, particularmente, uma competência literária para que este leitor passe a ter *conhecimentos determinados* que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura mais ampla, para que o mesmo seja capaz de observar, de forma sensível, as diversas atividades humanas que se dão através da linguagem (ou seja, através de *leituras* & *textos* diversos). Nesse processo, construir analogias, claro, também vem a ser fundamental, até porque me parece que esta é uma habilidade essencial que a Escola precisa ajudar a desenvolver no aluno, o que se dará, não por acaso, através da leitura e do desenvolvimento de uma competência interpretativa.

Historicamente, dentro dos processos educativos do ensino de Literatura, isso significaria fazer com que o aluno passasse de um estado de *não saber* a *saber fazer & saber como se faz* (COLOMER, 2007, p. 38); tratar-se-ia de enriquecer a interpretação através de um processo contínuo, *durante* a leitura. Desenvolver essa competência que se dá na prática da leitura incluiria, primeiramente, "o desejo de entrar no jogo"; em segundo lugar, "a aquisição gradual das capacidades interpretativas – a suspensão da incredulidade, a projeção psicológica, a antecipação e reinterpretação do que está se lendo, etc.", e ainda, em um terceiro momento,

> a explicitação das regras seguidas dos mecanismos utilizados para construir o sentido e que podem servir tanto para aprofundar a leitura realizada como para aprender a fazer leituras mais complexas – e portanto, mais gratificantes – em outra ocasião (COLOMER, 2007, p. 38)

Para este último aspecto citado por Colomer, ainda temos uma noção complementar que, em suma, significar-se-ia "dar prioridade às atividades de prática da leitura e oferecer os conhecimentos a partir das necessidades geradas por essa prática" (COLOMER, 2007, p. 39), o que significaria dizer que o ensino de Literatura, assim, ocuparia um sentido de "método formativo" (COLOMER, 2007, p. 39).

É justamente assim que este trabalho pensa o ensino de Literatura, e é precisamente por isso que se sugere o estímulo a uma abordagem que traga outros textos e outras linguagens para o diálogo com o texto literário – para formar o educando, de maneira efetiva, sob uma perspectiva ampla e multidisciplinar. Os quadrinhos são especialmente ricos por

proporem, ainda, noções de leitura que estão além da palavra escrita e, logo, podem exercer outros papeis formativos em outras mídias e linguagens artísticas.

Entretanto, é preciso entender: as relações possíveis entre HQ e forma literária são baseadas em fenômenos de atração e retração por parte de ambas as linguagens, de adoção de recursos e de subversões formais, principalmente no caso da arte sequencial em relação à literatura. Como já vimos, esta conduta de relacionar ambas as linguagens é um processo de negação constante, pois

> o raciocínio tradicional há muito tempo tem sustentado que obras de arte e literatura só são realmente boas quando mantidas a uma certa distância uma da outra. Palavras e figuras **juntas** são consideradas, na melhor das hipóteses, uma **diversão para as massas**; na pior das hipóteses, um produto do **comercialismo crasso** (MCCLOUD, 2005, p. 140)[38].

Na maior parte das situações em que há a possibilidade de aproximar quadrinhos de literatura, o ato acaba servindo a um propósito raso de dar maior grau de "importância" ao texto quadrinístico em questão, de estabelecer sua "permissão" principalmente no ambiente educacional:

> Chamar quadrinhos de literatura, a nosso ver, nada mais é do que uma forma de procurar rótulos socialmente aceitos ou academicamente prestigiados (...). Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos (RAMOS, 2009, p. 17).

O que tratarei neste capítulo final, portanto, serão algumas possibilidades de relação entre histórias em quadrinhos e forma literária que acabam agindo nesse sentido de "atração" e, ao mesmo tempo, "retração". De forma que, ao final, tendo em vista essa proposta que se dá com o que se revela e o que se questiona, encaminhemos uma compreensão de que os quadrinhos, a partir de sua autonomia e de seu hibridismo, apresentam alternativas interessantes para o trabalho com a leitura na sala de aula. Assim, serão apresentadas, brevemente, algumas dessas alternativas possíveis.

[38] Grifos do autor.

3.1. A TRADIÇÃO *FOLHETINESCA* NA FORMAÇÃO DISCURSIVA DOS QUADRINHOS

Sob diferentes prismas, podemos analisar que os quadrinhos, se não herdaram um código linguístico literário diretamente, por outro lado manifestam constantemente uma postura de aproximação com a literatura, tanto na estrutura ficcional quanto na temática. Considerarei, aqui, que isto é uma questão que também pode ser analisada do ponto de vista *discursivo*.

Já vimos, com base em Thierry Groensteen, que a tradição dos quadrinhos também é percorrida por certos discursos ficcionais recorrentes, os principais advindos da própria literatura – ou, ainda, de *uma* literatura que parece ter perdido prestígio na medida em que se desenvolveu a *literatura da cultura de massa*. Ao notarmos o movimento argumentativo de Groensteen, que aponta a narrativa de viagem e a narrativa fantástica como duas das principais tendências das HQs, evidenciamos a presença do folhetim do final do século XIX como, talvez, a principal fonte de inspiração dos quadrinhos num primeiro momento, que acabará guiando as histórias heroicas tão presentes nas narrativas gráficas.

Os romances de aventura e mistério de Julio Verne e Robert Louis Stevenson, por exemplo, têm papel fundamental na base discursiva da ficção em quadrinhos. As HQs, contudo, redimensionarão alguns desses argumentos narrativos recorrentes. A narrativa de viagem e as histórias fantásticas, por exemplo, intercambiar-se-ão constantemente nesse processo. Isso pode ser visto, contudo, como parte de uma tendência que se verificava na própria literatura do final do século XIX. Para Groensteen, a viagem acabará sendo uma prerrogativa do fantástico literário da época, em que temos "o romance de aventuras exóticas, onde o herói afronta *um meio ambiente estranho e hostil*"; dessa forma,

> a viagem é ainda um possante estímulo à imaginação; (...) *ao sair do seu meio, tudo se torna possível*! A única coisa que poderia surpreender o viajante não é o inverossímil, o inesperado, mas, ao contrário, é o banal (...) A Fantasia (...) é, portanto, em princípio, uma dimensão natural do mundo ainda desconhecido, consubstancial ao sentimento da descoberta (GROENSTEEN, 2004, p. 27-28).

O tipo de enredo folhetinesco que caracterizaria de forma mais marcante, portanto, as histórias em quadrinhos estaria, assim, ligado à "aurora" da própria literatura da cultura de massa, onde autores como H. G. Wells inspiraram furiosamente a narrativa gráfica a seguir tais passos. Nas HQs, nasce uma nova tradição, onde a ficção científica de Wells soma-se à trama aventuresca de Julio Verne e o que temos é uma fantasia *sci-fi* potencializada. Neste

caso, temos uma observação curiosa de Groensteen: “para dizer as coisas de forma esquemática, a ficção científica nunca será mais que uma extrapolação do tema viagem; ela irá mais longe no espaço, até outros planetas ou galáxias e atingirá uma outra dimensão: a dimensão do tempo” (GROENSTEEN, 2004, p. 27-28).

Não somente ligada a esse tipo de arranjo fantástico dentro de sua narrativa, também caberá à arte sequencial preencher uma lacuna deixada pelo folhetim na modernidade e, dessa maneira, assumir o conteúdo de entretenimento das narrativas de aventura e de um típico herói romântico. É assim que nasce a já referida “Era de Ouro” dos super-heróis dos quadrinhos.

A despeito de questões de enredo e argumento, havia, também, questões de forma nesse processo: como já citado de outra maneira no capítulo anterior,

> Quando feita para o jornal a historieta obedecia ao esquema do romance folhetim (aliás ela nasceu de ilustrações para os romances), criando uma expectativa para o desenrolar da narrativa (KLAWA; COHEN, 1977, p. 110).

Isso acaba criando um problema na apropriação terminológica de elementos da literatura pelas HQs, da mesma forma que os esforços tramados por certos artistas gráficos para se apropriar de uma estrutura literário-romanesca, como no caso da narrativa longa em quadrinhos.

O desenvolvimento da narrativa longa é, entretanto, um passo decisivo para a quebra dos aspectos delimitadores do discurso poético dos quadrinhos – que, como já vimos, passam pelas novelas sem palavras do início do século. O francês Enki Bilal é um dos casos precursores da narrativa longa e do suporte editorial semelhante ao livro na história das HQs. Sua obra é, em grande parte, constituída de narrativas estruturadas em grandes arcos, onde a fruição estética inserida na leitura do conteúdo iconográfico se mostra tão importante quanto o texto e independe da noção de *gag*. Na leitura de suas obras, é indiferente o formato tradicional dos requadros e dos enquadramentos – sendo que Bilal, ainda, é um importante autor/ilustrador de histórias de ficção científica, como dito, um tema de características *folhetinescas*.

Mais frequentemente do que os norte-americanos, os europeus propuseram com mais naturalidade, durante muito tempo, a narrativa longa inserida numa linearidade romanesca característica da ideia de totalidade que o romance tradicionalmente reservou para si – até os movimentos de ruptura promovidos por alguns escritores durante o século XX. Especialmente, é no quadrinho franco-belga que encontraremos essa possibilidade de “encerramento” do mundo ficcional que o romance também traz; com isso, teremos obras em

quadrinhos de maior "fôlego" que, antes de serem consideradas *graphic novels* (como seriam hoje), eram pelos próprios autores chamadas de "álbuns", o que se diferiria da tradição norte-americana até então, em que a tira seriada se mostrava o espaço mais prático (mercadologicamente falando) em função da mídia jornalística, onde eram mais frequentemente publicados os quadrinhos nos Estados Unidos até os anos 1960[39].

O tradutor de histórias em quadrinhos Érico Assis (2012) lembra, por exemplo, que "Rodolph Töpffer, um dos pioneiros das HQs no século XIX, na Suíça, dizia que suas misturas de texto e imagem eram parentes dos *romans*". No século XX, já contando com uma linguagem efetivamente "quadrinística", os diferentes volumes de *Asterix & Obelix*, de Renè Goscinny e Albert Uderzo, e das *Aventuras de Tintin*, de Hergè, demonstram com eficácia a presença de uma narrativa de traços romanescos nos álbuns franco-belgas, o que garantiu a tais obras, em seus locais de origem, uma proximidade (desnecessária, talvez) dos quadrinhos com a literatura. Porém, nestes dois casos específicos, seu conteúdo discursivo e temático ainda está estruturado na narrativa de humor e na ideia de "tolice" proposta por Groensteen, bem como na peripécia de aventura, diferentemente das experiências perpetradas pelo francês Moebius, especialmente na *Metal Hurlant*, onde a desconstrução de tais "mitos" dos quadrinhos e dos clichês de aventura sempre pareceu ser a palavra de ordem – assim como promovia, concomitantemente, o italiano Hugo Pratt.

O trabalho de Pratt é importante, pois reforça o aspecto romanesco que os álbuns europeus queriam alcançar. Já tendo passado, durante sua estada na Argentina, pelas histórias de guerra em *Sgt. Kirk* e *Ernie Pike* (com abordagens extremamente realistas e politizadas), o desenhista e roteirista italiano revolucionou a narrativa em quadrinhos ao lançar, ainda nos anos 1960, *Corto Maltese – A Balada do Mar Salgado*, álbum que apresenta o navegador aventureiro do título, um dos grandes anti-heróis dos quadrinhos. A importância de *A Balada do Mar Salgado* para a arte sequencial é demasiadamente grande, pois, além de buscar irromper com o grafismo tradicional, dando ao enquadramento uma clara função emocional (ampliando concepções de outros artistas) e atribuir tanto ao texto como a imagem pesos

[39] Talvez essa relação dos europeus com os quadrinhos buscasse uma forma de se assemelhar, justamente, ao âmbito literário, inclusive no que diz respeito ao formato livro dessas HQs. Para García, "a tradição dos quadrinhos franco-belgas sempre esteve mais próxima do reconhecimento do autor e do formato livro do que a americana" (GARCÍA, 2012, p. 235), e o fato é que, justamente, assim como no cinema, a legitimação dos quadrinhos acaba passando invariavelmente pela percepção do autor como uma figura de destaque; "o nascimento do autor de quadrinhos", como também lembra García (p. 303) é, também, o atestado de uma arte que busca autonomia e liberdade criativa mesmo num objeto advindo da cultura de massa. Logo, podemos dizer que a figura do autor se mostra porque este quer ser visto, pois quer ser percebido como artista. Umberto Eco também comenta essas questões relacionadas ao posicionamento do autor nos quadrinhos em seu ensaio sobre os personagens de Charles Schulz "O Mundo de Minduim", que pode ser lido em *Apocalípticos e Integrados*.

igualmente significativos, a história de Corto Maltese evocava os clássicos literários de aventura de Conrad, Dumas e Stevenson, sendo constantemente colocada em pé de igualdade com esses seus "pais" literários, que muito trabalharam suas obras no formato de folhetim. Essa relação não é de se estranhar: a estrutura que acaba por se seguir nas outras narrativas protagonizadas por Maltese é, evidentemente, também inspirada no formato narrativo romanesco tradicional. Érico Assis (2012), comenta, inclusive, que *roman graphic* já era uma terminologia usada pela crítica para se referir a *Corto Maltese – A Balada do Mar Salgado*, bem antes, portanto, da propagação do termo *graphic novel* por Will Eisner e seu *"Um Contrato com Deus" e Outras Histórias de Cortiço*, como recorda Santiago García:

> *A Balada do Mar Salgado* é, para muitos, um antecedente da novela gráfica por suas dimensões (mais de 160 páginas), seu tom sério e a sutileza psicológica de seus personagens, mas a realidade é que se trata claramente de um produto da tradição dos quadrinhos de aventuras comerciais, por mais que em suas páginas se perceba a marca pessoal de um grande autor de quadrinhos (GARCÍA, 2012, p. 236).

Nesse caso, é interessante perceber, ainda, que as supracitadas histórias de autoria de Goscinny/Uderzo, Hergé e do próprio Hugo Pratt são *volumes* – autônomos, "fechados", é bem verdade – que compõem grandes obras de seus personagens-título. Se pensarmos, portanto, na relação midiática e de cultura de massa que as histórias em quadrinhos têm, esbarraríamos numa espécie de trajetória natural que vem igualmente do romance literário, pois estaríamos lidando com uma estrutura semelhante à do folhetim, e várias obras de narrativa gráfica constatam isso.

Os álbuns do artista Moebius, por exemplo, a despeito de suas inventivas intervenções artísticas, são compilações de narrativas episódicas lançadas em diferentes revistas. Unidos, os episódios de *O Incal*, para citar apenas uma de suas obras, formam uma grande narrativa de traços romanescos na medida em que expõem uma linearidade narrativa coerente, de arco fechado, com um grande universo de personagens – e uma trama, inclusive, conduzida pela figura de um narrador.

Note-se um caso ainda mais radical do que os volumes de *O Incal*, de Moebius e Alejandro Jodorowsky: nos anos 1950, o argentino Hector Oesterheld serializou em tiras (em tiras!) sua monumental obra *O Eternauta*, desenhada por Francisco Solano López; ao entrarmos em contato com a recente edição lançada no Brasil pela editora Martins Fontes, o que encontramos é, de fato, uma grande narrativa, independente de sua estrutura original, ainda que possamos notar os traços episódicos característicos do folhetim. Ainda há que se perceber a verborragia do roteiro de Oesterheld, característico de uma necessidade literário-romanesca, onde o próprio autor cita como grande fonte de referência o *Robinson Crusoé*, de

Defoe, e não influências dos próprios quadrinhos, muito menos dos evidentes traços de ficção científica que há na obra. Mas por mais que a referência ficcional e alguns elementos estruturais sejam "literários", há que se pensar que estamos falando de quadrinhos. *O Eternauta* não se abstém, portanto, de utilizar recursos visuais fundamentais, como noções de enquadramento para o entendimento dramático da narrativa – uma característica fundamental dentro da linguagem iconográfica.

Logo, o que podemos notar é que, num primeiro momento, a narrativa longa aproxima a arte sequencial dos traços romanescos, porém, invariavelmente, o que ocorrerá será a necessidade de uma clara distinção formal (os quadrinhos parecem pedir por isso o tempo todo!). Este parece-me justamente o caminho ansiado no rótulo editorial *graphic novel*.

O termo *graphic novel* ganha propagação, como já dito, a partir da obra de Will Eisner *"Um Contrato com Deus" e Outras Histórias de Cortiço*. *Um Contrato com Deus* é uma obra fundamentalmente de quadrinhos, arte sequencial pura, de narratividade essencialmente gráfica, em todas as suas possibilidades e potencialidades, com cenas marcadas pelo expressionismo emocional do desenho junto da palavra; em sua construção, surge, eventualmente, a figura do narrador, elemento desnecessário dentro da narrativa visual dos quadrinhos, mas que, entretanto, está associada a essa tentativa ansiada pelo autor de fundir os elementos literários à narrativa gráfica; por outro lado, ao contrário dos exemplos europeus lançados ainda antes de Eisner, a obra do autor norte-americano não traz uma única história concebida dentro de um arco narrativo específico, o que acaba valendo, também, para as duas outras obras que compõem a chamada *Trilogia Contrato com Deus*, da qual ainda fazem parte os livros *A Força da Vida* e *Avenida Dropsie*, em que pequenas histórias separadas, segundo seu autor, estão "intimamente ligadas à sobrevivência no ambiente urbano, (...) ancoradas a uma única via pública do bairro do Bronx, em Nova York" (EISNER, 2007, p. 8). Logo, o que temos é que apenas um termo, a palavra *novel* (cuja tradução, no português, é *romance* – a forma literária de maior extensão que o conto) não é suficiente para garantir uma aproximação com a literatura, ao mesmo tempo em que também deveríamos entender se isso é uma necessidade para o "romancista gráfico", como logo veremos.

Muitas das (in)definições dos quadrinhos passam pela questão do suporte. Não raro, situações como a de *O Eternauta*, por exemplo, levarão a publicações que serão, muitas vezes, vistas como *graphic novels*, quando sabemos, no entanto, que se trata, neste caso, de uma tira seriada transformada em narrativa longa. A efetiva produção de tendências romanescas talvez inexista dentro do que chamamos de *graphic novel*, que parece ser, mais

notavelmente, apenas uma tendência de mercado, que atribui, de fato, (mais) um rótulo às histórias em quadrinhos a fim de dar-lhes prestígio, como apontam Ramos & Figueira:

> No Brasil, a associação *[do termo graphic novel]* com a literatura se deveu por três fatores. O primeiro foi o fato de essas obras circularem por esferas comunicativas que antes não frequentavam, como as seções de livros dos cadernos de cultura dos jornais e revistas, espaço destinado aos chamados "formadores de opinião" (...). Outro caminho se relaciona ao anterior. Na falta de um termo próprio para se referir às obras, muitos dos autores dos textos optaram por traduzir a expressão *graphic novel*, criando as correlatas *romance gráfico* ou *narrativa gráfica*. O uso do termo "romance" remete obrigatoriamente ao universo literário, apesar de a obra ser produzida em quadrinhos, linguagem que une palavra e imagem (ao contrário da literatura). O terceiro caminho se deu por meio das adaptações literárias em quadrinhos, que cresceram vertiginosamente no Brasil a partir de 2006. (RAMOS; FIGUEIRA, 2011, p. 13-14).

Assim como Ramos & Figueira, outras análises enxergam no termo *graphic novel* finalidades contraditórias, exercícios de elitização mediante rótulos específicos. De fato, como estes, acredito que, em suma, estamos lidando, para todos os efeitos, com histórias em quadrinhos, simplesmente, dentro de toda a amplitude que "histórias em quadrinhos" possam ter.

Penso eu, no entanto, que reconhecer este rótulo significa uma forma de ver determinados tipos de HQs, pois a narrativa longa e a publicação em formato livro acabam trazendo, de fato, uma nova dinâmica de mercado para a arte sequencial que podem, ainda, conduzir a uma reavaliação ou uma rearticulação de sua leitura. A partir do termo *graphic novel*, há um movimento duplo de distinção dentro dos quadrinhos: o primeiro seria o da própria diferenciação com o formato literário, uma contradição em termos, mas que acaba fazendo parte da característica fluidez conceitual dentro do formato e do discurso narrativo dos quadrinhos, bem como de sua constante mutabilidade e volatilidade; o segundo é a busca de uma distinção dentro da própria tradição das HQs, por isso é que talvez seja, de fato, mais coerente entendermos que a deflagração do conceito de *graphic novel* seja, de forma mais interessante, entendida como parte de um movimento que, principalmente desde o final dos anos 1970, trata de quebrar paradigmas e romper estruturas dentro dos gêneros narrativos tradicionalmente concebidos.

A ideia de um *romance gráfico* acaba indicando, justamente, o caminho tortuoso pelo qual o conceito de *romance* parece ter andado recentemente e, com isso, a própria ampliação do que define o *literário* no mundo contemporâneo. A *graphic novel* seria, assim, deflagradora de um processo de fragmentação conceitual, de certa forma agregando-se a uma postura, por assim dizer, *antirromanesca* dentro da narrativa contemporânea, no sentido de

reinventar a forma do romance e não mais compreendê-la dentro de uma única estrutura possível, de maneira a colocar o que é literário até mesmo em união com outras linguagens.

Esse me parece o ponto de encontro das relações e *antirrelações* que a estrutura formal da literatura pode vir a ter no diálogo com os quadrinhos. Poder-se-ia questionar o valor de se trabalhar o uso de subversões formais num sentido de formação dos leitores, entretanto, é necessário perceber que as rupturas são essenciais para captar, justamente, as formas tradicionais. Em outro âmbito, mesmo Todorov (2008) não deixou de considerar as ambiguidades (ou arbitrariedades) de uma possível gramaticalidade dentro da análise literária. Ademais, sabe-se, notoriamente, que a história da arte (e a História propriamente dita) é feita de sucessivas rupturas que ampliam o entendimento sobre a própria arte e intervêm na mesma com novas técnicas.

A *graphic novel* converge numa proposta possível de diálogo com o literário, também, por insistir numa abordagem mais ampla do que os outros formatos curtos e sintéticos dos quadrinhos (a tira e a charge). "Amplo", neste caso, tem a ver, em princípio, com leituras de maior "fôlego", estabelecendo uma abertura mais natural para com o literário, ainda que possamos falar de propostas conceitualmente amplas também. Logo, se este é o objeto a ser trabalhado, convém entendê-lo dentro de uma postura crítica capaz de identificar, inclusive, seus problemas terminológicos.

3.2. *GRAPHIC NOVEL*, UMA PROPOSTA DE LEITURA A PARTIR DA SUBVERSÃO DA FORMA.

A ideia de *graphic novel* acaba surgindo como uma proposta de afastamento aos outros formatos de HQ. Assim, o que teríamos seriam temas mais "adultos", por assim dizer, despreocupados com a epicidade usual ou com a trama de aventura, concentrados, particularmente, nos dramas humanos (e mundanos) e em arcos narrativos que procuram focar no desenvolvimento essencial das personagens. Logo, o processo de interiorização e de análise psicológica é que trataria de "desenhar" melhor as figuras que povoam a narrativa, o que exigiria uma proposta de enredo desenvolvido com mais "vagar", portanto, mais longo,

dessemelhando-se das séries tradicionais, reduzidas em seus arcos narrativos muitas vezes independentes e esquemáticas na abordagem dos personagens[40].

Eisner propagou o uso do termo em questão a partir do momento em que, na falta de uma definição mais adequada, batizou sua obra de 1978 "*Um Contrato com Deus" e Outras Histórias de Cortiço* como "uma *graphic novel* de Will Eisner". O próprio autor comenta, em seu prefácio à obra, que assim a chamou "num esforço inútil para atrair apoio de um editor de alguma editora de circuito popular" (2007, p. 8), que, neste caso, seria a Bantam Books, que não editava histórias em quadrinhos, mas sim literatura propriamente dita, o que se enquadrava na proposta literário-romanesca que Eisner acreditava ser o futuro para a sua própria obra como artista gráfico. O quadrinista mesmo afirmava que não fora o primeiro nessa investida e referia-se aos "artistas gráficos experimentais" dos anos 1920 e 1930 que já haviam publicado "romances autênticos narrados com arte sem texto" (2007, p. 8).

Um dos problemas em relação ao termo *graphic novel* (termo amplamente utilizado nas práticas editoriais atuais) é uma questionável acepção da terminologia "novel", como já comentamos; com isso, a fim de verificarmos uma possível relação mais direta com a estrutura do romance, talvez nos frustrássemos com grande parte dos exemplos que refutam essa comparação (até porque, o próprio romance é, hoje, uma forma difusa):

> o que os americanos chamam de "novel" é o que os franceses chamam de "roman", e que nós brasileiros chamamos de "romance. Quando falamos "novela" no Brasil, logo pensamos no estilo literário brasileiro por excelência: a novela televisiva, descendente direta dos antigos folhetins de jornal do século XIX. Mesmo na literatura tradicional, o que chamamos de "novela" no Brasil é o que os americanos chamam de "novella", ou seja, um meio-termo entre o conto e o romance, com uma contagem de palavras maior do que a de uma "short story", mas menor do que uma "novel" (WERNECK, 2012).

Se ficássemos somente no âmbito da extensão, já teríamos questões bem ambíguas a tratar. Daniel L. Werneck (2012) cita que nos Estados Unidos o enquadramento editorial dentro das formas do gênero narrativo, segundo dados da Science Fiction and Fantasy Writers of America, estão assim estabelecidos: *novel* (o que chamamos de *romance*) seria assim catalogado com 40.000 palavras ou mais; a *novella* (idem à forma homônima brasileira – com um "l" a menos) teria de 17.500 a 40.000 palavras; *novelette* (uma modalidade que não nos cabe) deveria ter de 7.500 a 17.500 palavras; enquanto a *short story* (o conto) estaria com número abaixo de 7.500 palavras.

[40] Nas narrativas seriadas, é comum também as ações dos personagens desencadearem consequências que irão ser percebidas ao longo da série, não somente em um volume isolado. No entanto, atente-se para o fato de que isso acaba tendo função diretamente ligada à peripécia narrativa, raramente ao desenvolvimento do personagem cuja evolução psicológica – quando ela existe – acaba se dando de forma abrupta, tal como na abordagem tradicional do folhetim romântico, por exemplo.

Em padrões recentes, Werneck cita que muitos quadrinistas procuram, de fato, na extensão a relação com o formato "mais literário" de se contar histórias, a fim de estabelecer os traços do que seria a "verdadeira *graphic novel*". Nesse sentido, o autor cita o exemplo de *Adeus-Tristeza*, de Belle Yang (lançada no Brasil em 2012), uma obra de quadrinhos de menos extensão do que outras (250 páginas), porém, com 26.000 palavras. Poderíamos citar outros exemplos que não os apontados por Werneck, como *Persépolis*, de Marjane Satrapi, também bastante calcada no texto. Por outro lado, os trabalhos de um autor como Craig Thompson (principalmente o recente *Habibi*) comprovam que a medida da extensão não deve ser parâmetro, uma vez que, em seu caso, o tamanho da obra (como o próprio *Habibi*, que é *realmente* grande – 675 páginas!) se dá pela presença marcante do grafismo e não necessariamente só pelo texto e pela quantidade de palavras.

Sendo assim, há que se considerar que o ato de contar histórias por meio de imagens permite outro tipo de relação com a *leitura*, onde o comparativo com a literatura poderia ser considerando de maneira (um pouco) mais adequada, por exemplo, através do seu roteiro prévio:

> Um bom exemplo seria o álbum *Cachalote*, escrito por Daniel Galera e ilustrado por Rafael Coutinho. Segundo informação do próprio Galera, o roteiro do livro tinha 36.200 palavras (...). Outros livros recentes também enveredam por esse caminho da "verdadeira *graphic novel*", com tamanhos ainda mais impressionantes. Tijolos de papel escritos e ilustrados por artistas como Dash Shaw (*Umbigo Sem Fundo*) e Craig Thompson (*Retalhos*, *Habibi*) levantam a barra e aumentam a aposta para quadrinistas contemporâneos, questionando o que seria mesmo uma *graphic novel* (WERNECK, 2012)[41].

Se fôssemos considerar, portanto, que a relação com a extensão é o que define o "peso" (com o perdão do trocadilho) de uma consistente obra de narrativa gráfica, entendida dentro do modelo – se é que ele existe – de *graphic novel*, deveríamos, também, estar dispostos a nos encontrar numa difícil abordagem que limitaria o próprio romance literário recente, cada vez menos centrado na narrativa realmente longa e menos marcado pelo grande número de situações dramáticas dentro da trama, ou seja, cada vez mais fragmentado. Por outro lado, aqui já encontraríamos uma ponte também interessante para aproximar duas linguagens distintas, pois, em ambos os casos, temos o que poderíamos chamar de *postura antirromanesca*, uma vez que se nota, contemporaneamente, um movimento inversamente proporcional: o romance literário reduz-se e fragmenta-se, reinventa sua forma e dilui o seu

[41] A saber: *Retalhos*, de Craig Tompson, tem 568 páginas e cerca de 17.000 palavras; *Umbigo sem Fundo*, de Dash Shaw, tem o absurdo número de 720 páginas e também cerca de 17.000 palavras (ambos os títulos foram lançados no Brasil pela Companhia das Letras).

conceito primordial, ao mesmo tempo em que o *romance gráfico* aumenta sua extensão, mesmo que, a priori, já desconsidere, há muito tempo, um enquadramento formal dentro da dimensão da grande narrativa totalizadora do romance tradicionalmente reconhecido e tenha, muitas vezes, um estilo fragmentado. Na verdade, poderíamos inferir que se trata de um movimento duplo, onde, em algum momento, as duas instâncias se encontram/encontrarão, tanto no aspecto das dimensões narrativas quanto na quebra formal.

Daniel Werneck colocará que há, também, uma problemática histórica em torno do rótulo de *graphic novel* que, novamente, trata-se de questão editorial – e, portanto, de suporte. O termo em questão tratar-se-ia de uma definição arbitrária preocupada em soar como novidade em diferentes tempos, visando, mais uma vez, uma lógica de mercado. Assim como outros observadores (como o próprio Eisner no prefácio a *Um Contrato com Deus*), Werneck aponta obras de artistas muito mais famosos em outros âmbitos que não o da narrativa gráfica como os casos precursores do que o criador de *Spirit* e seus editores rotularão como *romance gráfico*, como teriam feito os já citados aqui Max Ernst, pintor surrealista alemão, o norte-americano Lynd Ward e o belga Frans Masereel; Werneck ainda comentará sobre a profusão de títulos dos anos 1970, pouco antes do lançamento da obra de Eisner, que, quase que invariavelmente, usarão a terminologia "novel" (ou até mesmo "prose") para se referir a suas narrativas ilustradas longas, sendo que, em alguns casos, mesmo não sendo chamadas à época como *graphic novels*, em suas reedições posteriores a *Um Contrato com Deus* passaram a reivindicar a originalidade do título.

Antes de Eisner e sua obra em questão, Santiago García também apontará que

> Na verdade, os *comics* americanos tradicionais também haviam invocado, desde meados do século XX, o rótulo de "novela" para distinguir aquelas histórias que, sem sair dos conteúdos habituais, tinham uma extensão superior à normal. Desde suas origens, no final dos anos 1930, a norma era que cada *comic book de* super-heróis incluísse várias histórias fechadas do personagem titular da revista, mas, quando em determinadas ocasiões eram empregadas todas as páginas para publicar uma única aventura de extensão superior – normalmente dividida em capítulos, talvez para lhe conferir um aspecto mais literário –, era habitual que tais histórias fossem identificadas na primeira página como "novelas" (GARCÍA, 2012, p. 34).

Boa parte do problema que reside sobre o conceito de *graphic novel* é, justamente, a falta de elementos que justifiquem sua existência como forma estética e essa tão ansiada afinidade com o formato literário, pois, de fato, quando estamos falando em histórias em quadrinhos, o que temos é um código essencialmente visual – próprio e autônomo –, bem diferente da linguagem literária que tem sua própria autonomia. Os próprios artistas, contudo, não negam certa funcionalidade do termo, uma vez que *graphic novel* seria muito mais um

rótulo que designaria uma "postura estética", como aponta o desenhista Eddie Campbell em seu "Manifesto do Romance Gráfico":

> "Romance gráfico" é um termo desagradável, mas utilizá-lo-emos seja como for, para compreendermos que gráfico não tem nada a ver com design gráfico e que romance não tem nada a ver com os romances (...). Como não nos estamos a referir de maneira alguma ao tradicional romance literário, não defendemos que o romance gráfico deva ter as mesmas dimensões nem o mesmo peso físico. Assim, termos suplementares como "novela" ou "conto", etc., não serão aqui empregues, e só servem para confundir os públicos em relação ao nosso fito (...), levando-os a pensar que é nossa intenção criar uma versão ilustrada de um determinado nível de literatura, quando na verdade temos bem melhor para fazer, a saber, estamos a criar uma arte completamente nova que não será limitada pelas regras arbitrárias de uma outra velha arte (...).**O "Romance gráfico" representa mais um movimento do que uma forma**. (CAMPBELL, 2004)[42].

A partir do que expõe Campbell, voltemos a Eisner: "*Um Contrato com Deus" e Outras Histórias de Cortiço*, numa aqui produtiva comparação com a estrutura literária, é o que poderíamos chamar de "livro de contos", sem conexão entre si, mas unificadas através de um *conceito* e de uma proposta estética, qual seja a de revelar como se dão as relações no espaço suburbano, em meio à pobreza, durante a formação de um bairro pobre de periferia. Logo, a mesma obra que traz consigo o peso de usualmente ser tida como "a primeira *graphic novel*" dilui, em si, a própria ideia de *novel*, ou seja, do romance como tradicionalmente o conhecemos; é o seu *conceito estético* que lhe dá unidade, além da promoção de temas que buscam ir além dos clichês tradicionais das HQs. Eddie Campbell menciona, justamente, essa quebra de noções pré-estabelecidas, natural na narrativa literária (no quesito da forma, principalmente na literatura contemporânea), dentro da qual estariam inseridas as *graphic novels*:

> O fito do romancista gráfico é pegar na forma da revista de banda desenhada[43] (*comic book*), que agora apenas nos envergonha, e elevá-la a um nível mais ambicioso e mais significativo. Isto implica normalmente aumentar-lhe o tamanho, mas devemos acautelar-nos para não entrar em disputas sobre quais são os tamanhos aceitáveis. Se um qualquer artista apresentar uma coleção de pequenos contos como o seu novo romance gráfico (tal qual Will Eisner fez com *A contract with God*, por exemplo), não devemos entrar em picuinhas (...) Se o seu livro já não se parecer de modo algum com banda desenhada, também não entraremos em picardias. Basta que nos perguntemos se esse trabalho aumenta ou não a totalidade do conhecimento humano. (...) Os temas dos romancistas gráficos são toda a existência, inclusive as suas próprias vidas. Os artistas desprezam os "gêneros" e todos os seus clichês horrorosos, apesar de conservarem uma perspectiva alargada. Ressentem particularmente a noção, ainda prevalecente em muitos sítios, e não sem razão, de que a banda desenhada é um subgênero da ficção científica ou da fantasia heroica (CAMPBELL, 2004).

---

[42] Grifo meu.

[43] *Banda desenhada* é uma tradução livre de *bande dessinée*, o termo francês que designa histórias em quadrinhos.

Mas mesmo a fantasia heroica, com o avanço e a apropriação do rótulo *graphic novel*, acabará manifestando esses anseios de novas percepções para os universos narrativos nos quadrinhos:

> durante os anos 1980 ocorre certa popularização do termo "novela gráfica", aplicado precisamente a produtos de gênero das grandes editoras, distinguidos dos modestos *comic books* de banca apenas por sua encadernação e qualidade de produção mais luxuosa. A Marvel Comics, por exemplo, publicará, a partir de 1982, uma coleção de "novelas gráficas" cuja maioria dos títulos é protagonizada pelos super-heróis da casa. Na verdade, essas supostas novelas gráficas eram apenas álbuns para a venda em livrarias especializadas. Ainda assim, é inegável que a mudança de nomenclatura denota um esforço para se diferenciar do que evoca a palavra "comic": um produto descartável, barato e infantil (GARCÍA, 2012, p. 33).

Para Santiago García, a escolha dos temas evoca o sentido de subversão que as *novelas gráficas* (como ele chama) sugerem, tanto estruturalmente quanto no quesito de seus argumentos narrativos. García reforça essa presença de "temas sérios" como um verdadeiro "movimento" em direção aos quadrinhos "adultos", nos quais passaria a preponderar a memória, a história e a ficção que não somente a "de gênero", além de uma tendência maior: o autobiografismo (GARCÍA, 2012, p. 245).

Pensemos, por exemplo, nos temas de *Um Contrato com Deus* e no caráter autobiográfico que tem se mostrado uma tendência frequente das narrativas gráficas de hoje; ele está presente, inclusive, na *graphic novel* de Eisner, que confessa ter se inspirado na sua própria vivência e nos relatos que ouvia quando jovem durante sua formação no subúrbio. A proposta autobiográfica é, também, mote de outras obras de referência nos quadrinhos contemporâneos, como a já citada *Persépolis*, de Marjane Satrapi, a celebrada *Retalhos*, de Craig Thompson e o também já referido clássico *Maus*, de Art Spielgman, um relato biográfico que usa frequentemente a metalinguagem e converge esses dois elementos para um objetivo que talvez seja, de fato, entender como o filho (o autor) compreende a si mesmo e a maneira como se relaciona com o pai (o biografado) a partir das memórias deste – tratar-se-ia, portanto, de uma narrativa recheada de aspectos autobiográficos "disfarçada", no entanto, de biografia.

> Em maior ou menos grau, o recurso à autobiografia foi fundamental para escapar dos gêneros convencionais, que os quadrinistas alternativos com aspirações identificavam com a velha tradição dos quadrinhos juvenis das grandes editoras. A autobiografia era o "antigênero", definia-se por oposição aos super-heróis como um relato sem fórmulas, absolutamente sincero e pessoal (GARCÍA, 2012, p. 218).

O exemplo da autobiografia é, novamente, uma opção conceitual. Além de diagnosticar uma postura intelectual, percebe-se, nesse movimento, que a HQ preconiza uma tendência literária da contemporaneidade: justamente, a perspectiva autobiográfica para vários

tipos de relato e temas, que, hoje, estabelecem uma conexão muito clara entre opções estéticas em ambas as linguagens em questão. Mais do que uma tendência literária, no entanto, o gesto em si pode ser considerado uma postura *antiliterária*.

Além da biografia/autobiografia, o romance gráfico na contemporaneidade mostra que as HQs podem distanciar-se, naturalmente, quando possível, de sua própria tradição *folhetinesca*, demonstrando – no que nos interessa aqui – novas possibilidades de articulação com outras narrativas. Basta um breve olhar sobre obras dos quadrinhos contemporâneos para notar a recorrência de temas de maior caráter introspectivo, dramas humanos mais cotidianos e narrativas mais realistas, por exemplo. Assim, a amplitude de situações dramáticas e narrativas, dentro das posturas do novo tipo de autor preconizado por Eddie Campbell em seu "Graphic Novel Manifesto", abre as possibilidades "infinitas" que há nas histórias em quadrinhos. Este que é um fato demonstrará as escolhas que a narrativa gráfica proporciona para um diálogo intertextual que, num primeiro momento, pode ser apenas temático, mas que já nos serviria como ponto de partida ao pensar um novo projeto de formação de leitores.

3.3. PROSA, VERSO, BALÕES E RECORDATÓRIOS.

A primeira questão que surge ao colocar lado a lado os conceitos de *romance* e *romance gráfico* é de que maneira ambas as formas podem dialogar, de fato, na medida em que sugerem isso em seus nomes. Usamos aqui tal comparação para produzir uma relação efetiva entre HQ e forma literária a fim de concluir, definitivamente, que se tratam de coisas distintas, mas também o fizemos a fim de que pudéssemos entender melhor o objeto *ghaphic novel* na medida em que reconhecemos nessa proposta artística conceitual e efetivamente autoral um caminho para a escolha e seleção de obras num projeto de leitura escolar que pense os quadrinhos e a literatura dialogicamente.

Há formas e *formas* de diálogos e comparações. Comparar a arte sequencial com a arte literária pode vir a demonstrar um comportamento, muitas vezes, pretensamente condescendente, de que o que está sendo feito, nesse ínterim, é dar uma "chance" para o texto se expressar numa posição de maior valor cultural e num âmbito estético mais elevado, como apontam Vergueiro & Ramos (2009). Sendo assim, dizer que quadrinhos *são* literatura ou *uma forma de* literatura evidencia a busca de um rótulo social e academicamente prestigiado – o literário – para "validá-los ou chancelar ao interlocutor a presença ou o uso das histórias em

quadrinhos", justificando, também, sua possibilidade de trabalho no ensino escolar; além de tudo, tal tratamento indica desconhecimento da área, que ainda "soma poucos estudos acadêmicos, embora já em número suficiente para afirmar que quadrinhos são quadrinhos e literatura é literatura" (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 36-37).

Não ser um objeto estritamente literário não significa, no entanto, que diálogos não possam ocorrer, mesmo que a partir de um exercício de rompimento com as estruturas convencionais da literatura ou a ressignificação da forma literária na forma quadrinística, como vimos com a *graphic novel*. A justificativa para um diálogo entre literatura e narrativa gráfica, já discutimos, passa pela prática da leitura, especialmente porque a leitura do texto imagético e seu conteúdo poético é pouco explorada pela Escola. A relação mais efetiva entre esses dois universos, no entanto, dar-se-á pela questão da *narratividade* e a matéria narrativa fará com que, naturalmente, aspectos conceituais (e mesmo de forma) migrem entre os diferentes campos. Logo, não há porque propor uma cisão radical. Antes, pelo contrário, é possível aproveitar-se disso.

A matéria literária está postulada por noções que vão além da estrutura, naturalmente, mas que se utilizam dela (ou de uma estrutura genérica, aplicável a vários modelos), principalmente quanto à *narratividade* intrínseca a diversas linguagens artísticas. É nesse conteúdo específico – a *narratividade* – que há a articulação do literário com o que está, teoricamente, fora dele. Uma análise capaz de enxergar a estrutura, mesmo desarticulada, mesmo desestruturada – mesmo tendo na fragmentação uma "nova regra", digamos assim – não desmerece as especificidades dos gêneros e das poéticas individuais (mesmo dentro de um mesmo gênero).

Tzevetan Todorov pergunta-se: "qual é o objeto da análise estrutural da literatura (ou, se se preferir, da poética)? À primeira vista, é a Literatura, ou como diria Jakobson, a *literariedade*" (TODOROV, 2008, p. 89). Esse último aspecto é particularmente interessante: converge com a ideia de *narratividade* inerente a essa comparação entre HQs e literatura.

Considerando a noção de *literariedade*, fica particularmente difícil concluir, inclusive, o que define o *literário* como forma, na medida em que há diversos trânsitos interdisciplinares no campo da arte, principalmente nas artes moderna e contemporânea. Todorov acaba expondo, assim, os caminhos de uma análise estrutural da narrativa que guarde uma postura conectada com o desejo de investigar os objetos artísticos a partir de percepções comuns:

> Discutindo os fenômenos literários, fomos obrigados a introduzir certo número de questões, a criar uma imagem da literatura; essa imagem constitui a preocupação constante de toda pesquisa sobre a poética. (...) As virtualidades que constituem o objeto da poética (como de toda outra ciência), essas qualidades abstratas da

> literatura, só existem no discurso da própria poética. Nessa perspectiva, **a literatura é apenas um mediador, uma linguagem, da qual se serve a poética para falar**. Não se deve concluir que a literatura seja secundária para a poética e que ela não seja, em certo sentido, seu objeto. O que caracteriza a ciência é justamente essa ambiguidade do objeto, **ambiguidade que não se pretende resolver mas colocar na própria base do estudo** (TODOROV, 2008, p. 89)[44].

A teoria literária dá conta de inúmeras possibilidades de análise do texto ficcional, o que possibilita seu uso na análise de outras linguagens poéticas. A história em quadrinhos trabalha com uma mecânica poética, como convém a todas as artes, e, de forma predominante, com a narrativa, e é no âmbito narrativo que as relações possíveis entre HQ e literatura se dão de maneira mais frequente, pois é nessa lógica que se espelham os elementos literários sobre os quais se debruçam, em maior número, as teorias sobre formas narrativas variadas.

O protagonismo da literatura, nesse âmbito, acaba se dando através de uma matemática simples e de um exercício rápido de lógica: em comparação com outras linguagens artísticas, "ensina-se mais" a literatura; sua presença na Escola e seu marcado posicionamento como "arte que se ensina" superou, historicamente, outras artes. A partir disso, podemos sugerir uma hipótese: o avanço das artes plásticas de vanguarda manteve a literatura numa posição na qual o hermetismo não parecia ser tão frequente quanto em outras linguagens, ao mesmo tempo em que simplesmente ler (a despeito de um letramento literário) acabou sendo o pré-requisito básico para um modelo de ensino que não sugere a relação com um aparato interpretativo, fruitivo e sensível às "camadas" do texto artístico; além disso, a palavra escrita, com o tempo, adquiriu uma relevância muito grande ligada à ideia do registro, da documentação; logo, o ato de ler – no sentido de codificar as letras – como uma habilidade comum e, de certa forma, democratizada pela escola, seria, portanto, o suficiente para manter contato com o texto literário, o qual, por sua vez, poderia ser obtido de forma mais livre e introspectiva. Como lembra Tereza Colomer, na história do ensino & da educação literária, "a literatura fortaleceu sua imagem de bem cultural de acesso livre para todos: um bem que se escolhe segundo os interesses pessoais de cada um e que é suscetível de produzir uma satisfação imediata" (COLOMER, 2007, p. 23.), o que nem sempre será verdade, como se sabe.

Em muitos casos, quaisquer artes que lidam com elementos plásticos serão deixadas de lado em função da ideia de que a literatura tem uma participação social mais ativa do que outros fenômenos. Isso, claro, deriva de um processo de se ensinar a arte a partir de uma relação mais historiográfica do que analítica (no sentido de perceber a obra e, ainda, suas

[44] Grifos meus.

possibilidades intertextuais). Ao pensarmos no âmbito do ensino de Literatura & formação de leitor, é na intertextualidade que os caminhos de investigação sobre o texto podem se apresentar de maneira instigante, da mesma forma que a leitura de um gênero híbrido como os quadrinhos encaminha uma série de possibilidades de inferência que se afastam do terreno tradicional.

Reitero, aqui, uma questão que, neste momento, pode ser cotejada com os aspectos mostrados acerca da leitura do texto imagético e dos quadrinhos: uma clara confusão que se estabelece nesse campo é a (falsa) ideia de que a leitura imagética é facilitadora e imediata, onde o tempo para ler seria um arbitrário juízo de valor. Assim, proponho reverter em questionamento aquilo que poderia ser uma afirmação: uma página de quadrinhos leva muito menos tempo para ser lida do que uma página de texto literário? Acredito que para entender de fato o que isso significa, deveríamos tentar compreender, verdadeiramente, o que significa *ler*, como, de certa forma, já o fizemos neste trabalho.

Elvira Vigna (2011), por exemplo, reforça de maneira talvez leviana esse mito da "passividade da leitura dos quadrinhos" (logo, da "facilidade" da mesma) propondo, inclusive, que noções aplicadas nos quadrinhos como enquadramento, letreiramento, *close ups* e até mesmo posição dos balões colocariam o leitor numa posição passiva, não estimulando a fruição. Não compreendo assim. Há quadrinhos e *quadrinhos* – no sentido de que há diferenças de mercado, de público e, sim, também de *valor estético*, como há na literatura, no cinema, etc. E há, em muitas obras de enorme qualidade, um efetivo estímulo à leitura do código imagético em uma amplitude realmente significativa, muitas vezes até mesmo associada a uma série de metáforas visuais para muito além daquelas que compõem a gramática tradicional dos quadrinhos.

> Precisamos atentar para outros detalhes, como o trabalho despendido pelo autor para desenhar e planejar as páginas, e também o fato de que o leitor não lê apenas as palavras, mas sim a página como um todo, os desenhos, etc.. Ou seja, o tempo de leitura é maior, mesmo com literalmente menos palavras (WERNECK, 2012).

Na tentativa de apresentar uma leitura mais sensível do tema, propostas recentes tentam incentivar o uso dos quadrinhos como forma de leitura na sala de aula, mas estes demonstram lacunas naturais a um processo ainda em formação. A mais evidente dessas propostas – e a que tem maior potencial de alcance – se dá no Programa Nacional Biblioteca na Escola, o PNBE. A inclusão recente de vários títulos de histórias em quadrinhos nesse programa de distribuição de livros é um fato novo, porém, decisivo para entender uma mudança de perspectiva em relação às histórias em quadrinhos como prática de leitura, até

porque se trata de um projeto institucional do governo federal, coordenado pelo Ministério da Educação desde 1997. O PNBE, contudo, não pode ser visto diretamente como uma proposta de fomento à leitura, visto que isto está além da sua alçada. De alguma forma, porém, o programa acaba tratando de dar acesso às leituras de livros, afinal, é um programa de distribuição, o que, muitas vezes, pode acabar orientando as práticas educativas.

Pesquisas recentes que dissertam sobre as iniciativas do PNBE – como Vergueiro e Ramos (2009), e Becker (2010) – atestam, nas listagens, a forte presença de adaptações literárias nessas seleções; eventualmente, também vemos outro tipo de adaptação, como de mitos, lendas e fábulas; em outros momentos, temos algumas obras autorais; e, praticamente negligenciadas, as narrativas fantásticas e/ou de aventura[45]. A listagem de 2012 para 2013 traz, por sua vez, um dado importante: são 28 HQs selecionadas, entre as quais 17 são adaptações diretamente literárias; *diretamente*, pois ainda há aquelas que adaptam contos populares, mitos orais, obras de outra ordem (como da filosofia) e, em um caso apenas, uma obra autoral apenas *inspirada* em um romance literário.

A listagem do PNBE 2013 evidencia, portanto, o traço mais marcante da postura pedagógica em relação ao uso das HQs em sala de aula: a ênfase na ideia da adaptação. Como já vimos[46], a leitura da adaptação literária não seria de todo mal se, em primeiro lugar, não fosse a única forma com a qual grande parte dos educandos acaba se deparando com a narrativa gráfica na sala de aula; não seria igualmente problemática se fossem trabalhados, de fato, os elementos particulares dos quadrinhos nesse processo, no sentido de perceber a produtividade da linguagem na qual a obra-fonte encontra um novo espaço; não seria ruim se não fosse, também, a percepção de que aquilo que mais vale nessa prática de leitura é, tão somente, o conhecimento da história em questão, sendo assim, o objeto que se quer ver, de fato, passa a ser a literatura, não os quadrinhos. Mais rico seria pensar numa perspectiva que põe em diálogo tanto a obra original quanto a adaptação – como traz, por exemplo, Lielson Zeni (2009) –, ou ainda, numa abordagem que se dê através do conceito de *transcriação*.

Haroldo de Campos (1976) reflete sobre esse conceito a partir de suas ideias a respeito da tradução. Para ele, a tentativa de traduzir funciona como a tentativa de adaptar, e ambas são "isomórficas" (p. 91, nota de rodapé), no sentido de que há, em ambas, a impossibilidade de reproduzir um "texto criativo" (p. 24). Assim, a adaptação ou a tradução de textos criativos estará sempre engendrada no "corolário da possibilidade", pois sempre serão *recriações* ou

[45] Exceção feita à série em *bande dessinée* de René Goscinny e Albert Uderzo dos personagens Asterix e Obelix.
[46] Ver p. 65-66.

transcriações (p. 24). Logo, a "tradução de textos criativos será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca" (p. 24, 1976).

O esforço pela adaptação não autônoma e extremamente "colada" ao texto original é despendido frequentemente por autores de quadrinhos, de maneira, inclusive, a se adequarem às (más) políticas frequentes de uso dos quadrinhos na sala de aula. Nesses casos, quase sempre o quadrinho funciona, de fato, como paraliteratura, pois está subserviente ao texto literário e tenta, muitas vezes, reproduzir aspectos que não lhe cabem e não se adéquam a ele. Quando isso acontece, o processo de *transcriação* não se dá.

Esse processo de *transcriação* se dá de maneira rica quando, por exemplo, uma determinada obra é capaz de utilizar a obra-fonte em concomitância com a linguagem visual dos quadrinhos ao adaptar, de fato, o texto original aos elementos que compõem a narrativa gráfica; da mesma maneira, pode ser, também, aquela obra a partir da qual encontram-se vestígios claros do original e outros que produzem, efetivamente, intertextualidade. Nesse processo, muitas obras acabam trocando a ideia de adaptação pela ideia de usar obras e histórias apenas como referência para outros processos de releitura e *recriação*. Nesses casos, podemos considerar que também estamos lidando com *transcriações*, pois se trata de repensar a obra original numa outra dimensão contextual e trazer o olhar subjetivo do (novo) autor.

Vejamos alguns exemplos práticos: o já citado *Os Sertões – A Luta*, de Carlos Ferreira e Rodrigo Rosa, por exemplo, pode ser lido tanto sob a ótica de uma leitura da obra de Euclides da Cunha como, também, de uma versão quadrinizada dos fatos históricos acontecidos no início da República Velha no Brasil (permeados, em alguns momentos, pelo olhar de Euclides); as obras de Peter Kuper que adaptam histórias de Kafka, tanto *A Metamorfose* quanto *"Desista!" & Outras Histórias de Franz Kafka*, são farto material para analisar a atmosfera opressiva que permeia a psicologia das personagens e das narrativas kafkianas a partir da abordagem visual expressionista que o desenhista propõe; *Irmãos Grimm em Quadrinhos* é uma obra coletiva na qual diversos talentos do quadrinho brasileiro recente ocupam-se de adaptar os clássicos contos populares fantásticos que se tornaram célebres nas mãos dos Grimm – o detalhe, neste caso, está em relacionar, a partir do traço, a atmosfera de *absurdo* que permeia essas histórias originalmente, "pasteurizadas" na modernidade; a adaptação de *Memórias de um Sargento de Milícias*, por Rodrigo Rosa e Ivan Jaf, apela mais para a comicidade do ambiente descrito por Manuel Antônio de Almeida no romance original do século XIX e amplia, assim, quadrinisticamente, seu sentido caricato (neste caso, também em termos visuais, portanto); *O Alienista*, de Machado de Assis, por Fábio Moon e Gabriel Bá, mesmo sendo mais convencional, traz no tratamento da cor uma expressividade visual

interessante, que dá um tom "antigo" à obra, bem como explora, na representação visualmente fria do protagonista, sua conduta pretensamente racional.

Em todos esses exemplos – para citar apenas esses –, a linguagem dos quadrinhos age plenamente, logo, não se trata somente de "literatura ilustrada" nem mesmo de uma obra que se apropria daquilo que é próprio da literatura, ou seja: não são obras que reproduzem pretensões literárias num veículo ao qual as mesmas não se adequariam sob pena de descaracterizá-las, como ressalta Cirne:

> Mesmo que os quadrinhos se produzam dentro de parâmetros literários narrativos (para além das próprias adaptações), não nos esqueçamos que tais parâmetros, nos bons autores, são redimensionados pela temperatura gráfica dessa ou daquela estória. Os quadrinhos, assim, não podem ser literários – os quadrinhos não são literatura, sequer paraliteratura. Nesse sentido, existe, sim, um *problema literário* na "banda desenhada", mas só quando se pretende atingir, com suas histórias, determinado nível literário. Nada mais equivocado, nada mais grosseiro; no mínimo, deixará de ser bom quadrinho para se tornar má literatura naquilo que poderia ser projeto supostamente literário (CIRNE, 2001, p. 184).

Há, ainda, um outro tipo de *transcriação* que poderia ser considerada: aquela que se apoia na ideia de intertexto e que, sendo assim, afasta-se ainda mais do sentido original de adaptação, mas que, por outro lado, produz um diálogo criativo com outras obras com a finalidade de, justamente, resgatá-las. Vejamos alguns exemplos: *Um Outro Pastoreio*, de Rodrigo dMart e Indio San, é a recriação da lenda gaúcha do Negrinho do Pastoreio, mesclando elementos das religiões afro-brasileiras à religiosidade inerente ao mito e, ainda, produzindo *links* com o conto homônimo de Simões Lopes Neto, responsável por fixar a história literariamente; *A Liga Extraordinária*, de Alan Moore e Kevin O'Neill, potencializa o evento intertextual ao fundir diferentes personagens da literatura ao longo de seis volumes, dando a eles uma clara reinterpretação ao dar continuidade a suas histórias (como numa *fanfiction*, um caso semelhante ao de *Leonardinho – Memórias do Primeiro Malandro Brasileiro*, de Vicente de Castro e Walter Pax, que imagina uma sequência do romance de Manuel Antônio de Almeida); *A Liga Extraordinária*, especialmente em seus dois primeiros volumes (assim como poderia ser dito sobre *Um Outro Pastoreio*), é um caso bastante específico no qual se evidencia a capacidade das histórias em quadrinhos em fornecerem uma nova possibilidade para ler a própria literatura, não baseada em recursos de leitura propriamente dita ou de fruição, mas apoiada na ressignificação e na *transcriação* do literário; já em *Fernando Pessoa e Outros Pessoas*, Davi Fazzolari e Eloar Guazzelli miram numa forma rara de ler quadrinisticamente não a prosa narrativa, mas sim os versos líricos de um poeta, o que torna a ideia de *recriação* bastante interessante ao perceber, neste caso, a cidade de Lisboa como um grande "personagem" da obra poética pessoana; por fim, outro caso

curioso de exercício de intertextualidade numa dimensão que contempla a literatura, mas não necessariamente busca a adaptação, se dá em muitas das histórias da série *Sandman*, escritas por Neil Gaiman, que constantemente referem elementos, autores e obras da tradição literária, tanto oral quanto escrita e, com ela, produzem um diálogo, como os "contos" "Sonho de Uma Noite de Verão", que apresenta William Shakespeare e sua trupe representando a peça homônima para os verdadeiros personagens mágicos que teriam inspirado o dramaturgo a partir dos dons concedidos pelo Mestre dos Sonhos – o Sandman do título –, e "Calíope", que conta a história de um orgulhoso e ambicioso escritor dos dias de hoje que mantém uma lendária Musa dos antigos poetas como refém em sua própria casa.

Como já reiterado aqui várias vezes, a particularidade do formato HQ possibilita uma leitura autônoma desta forma de arte. Deixando de lado a ideia que contempla as formas criativas de se ver a adaptação – como *recriação* e *transcriação* –, temos também, é claro, a relação que se dá com os componentes próprios da linguagem quadrinizada. Mas se a ideia for, novamente, a dimensão dialógica, como aqui propomos, chega-se, logo, ao espaço de transição onde a obra valer-se-á de seu conteúdo temático e de sua proposta narrativa e/ou conceitual. Percebemos isso, também, quando vemos que tal autonomia se constitui na profusão de temas, títulos, públicos e variantes narrativas que há dentro do próprio campo dos quadrinhos. Assim, as possibilidades de articulação entre literatura e quadrinhos são vastíssimas, como seriam, também, com o cinema, com o teatro, etc.

Dessa forma, a abertura para os quadrinhos – que traduz a almejada abertura para as outras linguagens – também recorre em novas ideias: desmistifica o lugar comum de trabalhar tão somente o cânone, por outro lado, também não traz como paradigma a retirada dos clássicos; em tempo, estimula a capacidade do aluno em explorar uma perspectiva comparatista, o que estamos a definir como uma postura investigativa do educando. Nesses casos, tudo depende das escolhas do professor para seus projetos de leitura, no entanto, podemos pensar naquelas dimensões que contemplam o currículo para, enfim, subvertê-lo – ou "profaná-lo", como sugerido anteriormente. Vamos a alguns exemplos[47].

Obras aqui já citadas como *Marvels*, *Asilo Arkham*, *A Queda de Murdock*, *V de Vingança*, *Jimmy Corrigan* e *Watchmen* seriam ferramentas interessantíssimas para se discutir a figura do herói na ficção, por exemplo, tema abundante e ilimitado para a literatura, presente como marca registrada dos quadrinhos pelo viés da fantasia, contudo, sendo capaz de apresentar abordagens e temas diversificados, seja pelo viés do herói como protagonista, seja,

[47] Alguns desses exemplos são apresentados de forma mais sintética em Rodrigues (2012a).

também, tratando a figura do herói "épico" ou do super-herói por um viés mais realista. A literatura romântica e a transição para o Realismo podem ser um bom ponto de partida (ou de chegada, dependendo da abordagem escolhida pelo professor); além disso, muitas das noções teóricas trabalhadas sobre o herói (como a noção do *herói problemático* formulada por Georg Lukács, por exemplo) podem ser analisadas em diversas HQs, inclusive, mais uma vez, nestas que trabalham a figura do herói em seu sentido mais épico ou aventureiro[48].

Só a noção de *herói*, então, já seria um eixo interessante para expressar inúmeras articulações possíveis entre HQs e literatura. Em especial, essa relação se constitui na possibilidade de compreender como se constrói a ideia de personagem no campo da ficção. Ao invés de fazer dos quadrinhos uma "ponte" para acessar o texto literário de maneira mais "fácil", penso que a contribuição essencial desse exercício comparatista é propor que a literatura está num contexto amplo e é capaz de dialogar com vários campos, assim como, especialmente, torna-se possível exercer uma nova visão sobre os próprios quadrinhos a partir da literatura, estabelecendo que sua *narratividade*, em muitos momentos, está próxima de noções teóricas que forjaram o exercício de contar histórias e o próprio *imaginário*. Neste ponto, as histórias em quadrinhos fornecem, também, recursos narrativos próprios não do enredo nem de seu argumento, mas sim da maneira de se contar uma história. Na acepção de Umberto Eco (1994, p. 42), isto pode ser chamado de *discurso*, mas entenderemos esta noção diferentemente daquela que também aponto como uma forma de discurso apresentada no início deste capítulo, sendo esta possível de ser localizada através dos temas recorrentes de determinadas obras destinadas a determinados nichos. É possível dizer, no entanto, que ambas as formas de compreender a ideia de discurso são complementares, pois, de alguma maneira, as duas se articulam com a percepção poética da narrativa: a temática (mais fantástica; mais realista; etc.) relaciona o universo de determinada narrativa com a forma de interagir subjetivamente com ele, enquanto os recursos estilísticos e as técnicas encaminham o mesmo de uma forma mais objetiva, ou seja, a partir de uma relação com a *materialidade* do texto, recurso recorrente em determinadas posturas analíticas.

Sendo assim, para compreender esses recursos de *narratividade*, as obras possíveis de serem trabalhadas seriam ilimitadas no campo das narrativas gráficas. A começar, a própria comparação entre as dimensões (literalmente falando) mais formais entre romance, conto e a maneira como o mesmo (não) se dá na quadrinização já renderia um tipo de abordagem; a fragmentação narrativa é outra possibilidade que se anuncia principalmente na literatura

[48] Discutem-se também algumas dessas questões em Rodrigues (2012b).

contemporânea e que, por vez, os quadrinhos apresentam de forma vasta, em obras recentes como *Daytripper*, dos brasileiros Fábio Moon e Gabriel Bá, e *Jimmy Corrigan*, de Chris Ware; a ideia de voz narrativa, recurso literário por excelência, pode ser reinterpretada no universo e na expressividade visual dos quadrinhos, como visto no já citado *Asterios Polyp*[49]; além do simples fato de que a leitura do texto prévio dos quadrinhos, ou seja, do roteiro, em contato com seu produto final (tal como pode ser feito via texto dramático), poderia resultar em uma proposta de leitura à parte.

Além desses elementos mais técnicos, os quadrinhos demonstram a capacidade de contemplar determinados temas frequentes na literatura que, em alguns momentos, induzem a formas específicas de construir enredos e personagens (como é o caso de determinada figuração heroica arquetípica); assim, como já vimos, temos a reintrodução/reinterpretação na narrativa de viagem para uma dimensão mais fantástica tal qual já ensaiavam alguns escritores do final do século XIX, bem como há a possibilidade de encontrar signos frequentes de outros "subgêneros". Para citar apenas um exemplo inicial, teríamos a narrativa policial: subvertida, parodiada, homenageada ou simplesmente referenciada em tantas HQs, desde os clássicos de Milton Caniff e Alex Raymond até os contemporâneos Fontanarossa e o brasileiro Lourenço Mutarelli e as histórias de seu personagem Diomedes.

As ideias básicas que constituem o princípio da *fabulação*, enunciado por Antonio Candido (2004), a ideia de *imaginário* e da relação com o *simbólico*, por exemplo, podem ser também vistos fartamente em várias obras em quadrinhos. A recente *Três Sombras*, de Cyril Pedrosa, é terreno fértil para isso: nela podem ser discutidos temas diversos como a morte, as relações familiares e, principalmente, aqueles associados à narrativa de formação, que passam, igualmente, pela percepção visual (claramente inspirada num estilo impressionista), mas que não necessariamente estão atreladas a isso, o que facilita o diálogo com o literário. Aliás, a narrativa de formação, terreno fértil para a sedução e formação do leitor, que tem na literatura brasileira representantes como Raul Pompeia, Fernando Sabino, Daniel Galera, Moacyr Scliar, Jorge Amado, além das possibilidades de trabalho com a literatura estrangeira, tem, também nas HQs, autores respeitadíssimos, como, por exemplo, Craig Thompson (*Retalhos*), Marjane Satrapi (*Persépolis*) e Ludovic Debeurme (*Lucille*).

Outro tema possível, recorrente em nossa historiografia (e note-se que estamos a considerar a historiografia também como uma das muitas possibilidades de leitura da obra literária) seria o regionalismo. Obras como *Estórias Gerais*, de Welington Srbek e Flávio

[49] Ver p. 103.

Colin (bem como quase toda a obra de Colin), o supracitado *Um Outro Pastoreio*, de Rodrigo dMart e Indio San, e *Bando de Dois*, de Danilo Beyruth, seriam alguns dos exemplos que poderiam ser trabalhados.

Outro tema ligado à historiografia literária, a narrativa de viagem, tem também correspondentes "à altura" na novela gráfica também já citados neste trabalho: as narrativas do anti-herói navegador Corto Maltese, criação de Hugo Pratt, abordam questões de cunho histórico e também acabam por discutir a postura do anti-herói. Além destas, há, é claro, as aventuras do clássico *Tintin*, de Hergè.

No caso de *Maus – A História de um Sobrevivente*, a literatura de testemunho, a narrativa centrada no tema da guerra, o relato histórico ou, ainda, a temática judaica também encontram farto material de diálogo com a literatura, tanto nas décadas passadas quanto na literatura contemporânea. Isso sem contar os próprios subgêneros biografia e autobiografia presentes no livro – hoje, também, material farto em publicações recentes, como *Persépolis* (mais uma vez), de Marjane Satrapi (sua obra em quadrinhos como um todo traz essa abordagem biográfica/autobiográfica), o igualmente já referido *Adeus-Tristeza*, de Belle Yang, e ainda obras nacionais que apresentam propostas bastante vinculadas ao trabalho escolar (como as biografias em quadrinhos de Spacca, lançadas nos últimos anos).

A representação da cidade na ficção, tema de obras fundamentais do cânone nacional, como *O Cortiço*, é uma marca frequentemente discutida, igualmente, na literatura contemporânea. No âmbito dos quadrinhos, seria inescapável citar, neste caso, a obra do quadrinista norte-americano Will Eisner, um dos maiores artistas de todos os tempos que se debruçaram sobre tal temática, presente em muitas de suas obras.

Poderíamos falar, também, da literatura engajada e da sátira política, temas fundantes de uma verdadeira tradição do quadrinho nacional, calcado na charge e na tira de humor. Aqui nos afastaríamos da narrativa longa, no entanto, a possibilidade está aí para quem quiser. Neste ponto, mais uma vez, não só a literatura como o quadrinho nacional fornecem possibilidades enormes, mas evoca-se, igualmente, outra necessidade: redimensionar o currículo de forma a se articular com autores da literatura estrangeira, outro grande tabu na formação dos projetos de leitura na escola.

A questão pertinente a esses diálogos entre o literário e o quadrinístico é, em suma, não perder de vista os instrumentos de análise fornecidos pela leitura e educação literárias. O contexto da literatura – e, neste caso, do ensino de Literatura – será capaz de definir a abrangência artística do texto em questão, como pensa Terry Eagleton (2006, p. 9); tão logo, a literatura não clamará para si o objeto artístico história em quadrinhos, por exemplo, mas

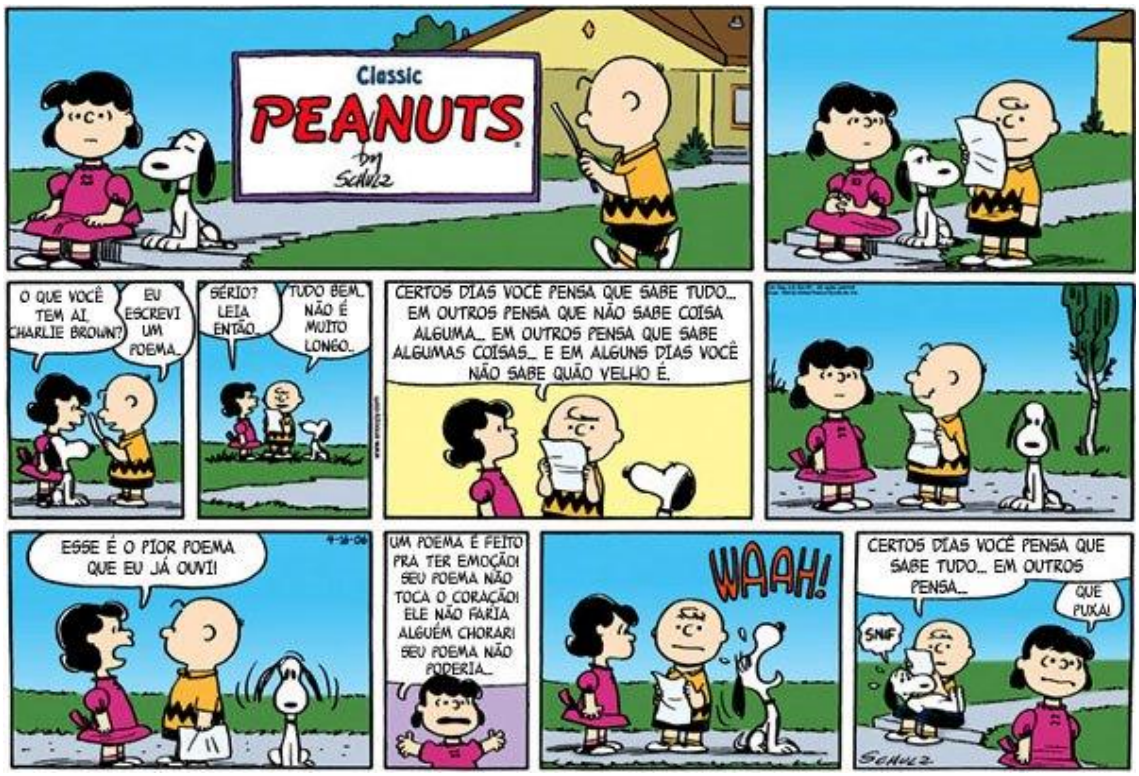
evocará um sentido que é próprio da subjetividade poético-ficcional ligada à maneira de ver o literário:

> podemos pensar na literatura menos como uma qualidade inerente, ou como um conjunto de qualidades evidenciadas por certos tipos de escritos (...), do que como as várias maneiras pelas quais as pessoas *se relacionam* com a escrita (EAGLETON, 2006, p. 13).

Pensar numa perspectiva dialógica e/ou comparatista não significa, portanto, manter o foco somente sobre um mesmo objeto artístico, assim como não significa apostar apenas em uma abordagem fenomenológica "clássica" que aponte o texto de maneira totalmente autônoma e isolada (EAGLETON, 2006, p. 90). Aqui, assim como para Umberto Eco – que confessa estar atrelado às perspectivas de Wolfgang Iser –, "todo o texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho" (ECO, 1994, p. 9). Com efeito, o significado dessa abordagem de ensino possível refere-se ao ato de discutir os fenômenos da leitura a fim de que suas diferentes competências e habilidades articulem-se entre si. Em tempo, também, a questão será (re)pensar os domínios do ensino de Literatura, assim propondo novas relações, sem nunca esquecer, contudo, da importância do texto escrito.

Tendo essas noções em vista, a sala de aula e o ensino de Literatura podem se converter num novo universo: um universo no qual podem coexistir metáforas de todo tipo, olhares poéticos e subjetivos para objetos ficcionais variados; um espaço no qual seja possível usar do imaginário de mais do que uma forma artística para que se articulem novas formas de ler o mundo; um lugar onde variados tipos de leitura possam existir concomitantemente, que demonstre solidariedade na coexistência de palavra, imagem, palavras-imagem, prosa, verso, balões e recordatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Charles Schulz

Tempos atrás, o tradutor de histórias em quadrinhos Érico Assis postou um texto no blog da editora Companhia das Letras[50], como comumente o faz a cada 15 dias. Novamente, como lhe cabe no espaço em questão, tratava-se de uma discussão sobre HQs. Este texto em especial, porém, trazia um relato muito curioso que me surpreendeu: contava a história de Sam, um garotinho do Alaska que ganhara o primeiro prêmio numa feira de ciências estadual; seu projeto era sobre quadrinhos, mais especificamente, sobre a legitimidade dos quadrinhos como leitura.

Sam, à época, tinha nove anos (!), estava na terceira série e havia sido censurado quanto à leitura de uma HQ (*Bone*, de Jeff Smith), pois precisava comprovar leitura para a professora – uma prática comum nas escolas primárias. Como resposta, montou uma pesquisa com base em informações do site The Graphic Classroom[51], que traz auxílios pedagógicos para o trabalho com quadrinhos em sala de aula, entrevistou o responsável pelo espaço na web e tratou de explicar, em forma de pôster (ao estilo "iniciação científica") por que HQs são

[50] Em 16 de Abril de 2012.

[51] O site contém a postagem original que baseou o texto de Assis. Disponível em: http://www.graphicclassroom.org/2012/04/comics-ban-sparks-science-fair-project.html.

uma forma de leitura e por que ajudam no desenvolvimento intelectual das pessoas – além de destacar o fato de que ele, como leitor, deveria ter a prerrogativa de escolher uma leitura que gostasse. De maneira inventiva, o garoto apresentou dados em forma de quadrinhos (!!), incluindo gráficos e citações bibliográficas (!!!). A professora cedeu e, a partir do trabalho de Sam, os quadrinhos passaram a contar como registro de leitura na sala de aula – afinal, quem ousaria refutar um campeão da Feira de Ciências?!

A postura do menino Sam – reflexiva, crítica – pode não ter se formado a partir da leitura dos quadrinhos, mas não se negaria o fato de que foi o seu gosto especial pela arte sequencial o que determinou a reação positiva e propositiva em colocar um assunto polêmico em debate, sem antes buscar, contudo, argumentos que sustentassem uma visão que era apenas intuitiva para o garoto. Assim como para Sam, esta dissertação surgiu a partir de uma paixão: a minha paixão pelas histórias em quadrinhos, da mesma forma que também se construiu a partir da possibilidade de disseminar meu próprio olhar apaixonado e transformá-lo em uma maneira de formar leitores.

Para mim, as HQs ainda guardam um comportamento subversivo extremamente interessante e instigante em relação a vários aspectos: são, eventualmente, um lugar marginal, mesmo com mudanças de perspectiva advindas de alguns campos, que não conseguiram desvincular o posicionamento negativo desse meio artístico com relação a sua origem entre as mídias massa; em outro âmbito, o hibridismo na linguagem dos quadrinhos, onde está a sua grande riqueza, nem sempre é aceito, o que, em verdade, diz muito respeito a um certo desconhecimento sobre a linguagem em questão; as rotulações arbitrárias dos quadrinhos dificultam o processo, todavia, propõem uma nova relação com as formas narrativas, da mesma maneira que isso pode ser observado nas redefinições conceituais propostas pela narrativa gráfica e em algumas de suas indefinições formais.

Para mim, as HQs sempre trouxeram uma postura convidativa, provocativa, desacomodadora, como deveria concernir a qualquer leitura e, principalmente, a qualquer prática escolar. Dessa forma, o diálogo trazido por este trabalho foi, em suma, propositivo, e buscou ensaiar uma abordagem pedagógica. No entanto, seria possível afirmar que o mesmo só existe porque, em algum momento (em vários, diga-se de passagem), uma intuição pedagógica surgiu e motivou uma (ou mais) prática(s), e foi a partir dessa(s) prática(s) que este trabalho nasceu.

Atuando como professor de Literatura, pude testar o uso dos quadrinhos em sala de aula em mais de um momento – e atestar, para os devidos fins, que os mesmos são capazes de evocar sentidos poéticos e sugerirem diversas *leituras literárias* de si. Nunca tive a pretensão,

porém, de formar leitores-fãs de quadrinhos (o que parece ser um domínio extremamente vinculado ao leitor de HQ, a ideia do "fã incondicional"); o pensamento sempre foi entender o objeto artístico como forma de acessar a leitura como prática intelectual.

Os quadrinhos, naturalmente, sempre exerceram sobre mim certo fascínio e sabe-se, de forma notória, da maneira como os mesmos captam hordas de admiradores, mas sua escolha jamais partiu desse pressuposto. Quando iniciei esse tipo de abordagem em sala de aula, logo notei, justamente, o contrário: surpreendi-me com o fato de que a ausência de leitores profícuos estava vinculada, inclusive, aos quadrinhos – e, quando muito, havia apenas leitores de mangás, que tratavam/tratam seu "objeto de culto" como algo incapaz de ser cotejado com a leitura literária, pois, de alguma forma, tal objeto é segregado pelos seus próprios leitores daquela que é considerada, para todos os efeitos, a "alta literatura". Para mim, lidar com quadrinhos no ensino, entendendo-o como um objeto artístico dotado de narratividade e que, portanto, pode compartilhar certos espaços com a literatura, sempre foi uma forma de fazer com que as duas práticas de leitura ajudassem-se mutuamente e que fosse possível, assim, ler os quadrinhos também de maneira questionadora, crítica e a partir de um domínio estético independente de noções de valor (que só serviram para, igualmente, serem questionados). Aproximá-los da literatura, por outro lado, nunca foi uma forma de legitimá-los, mas sim de perceber uma possibilidade de ação pedagógica bastante concreta a partir das questões que passei a ver como pontuais nesta abordagem: a questão da narratividade e a intertextualidade. Pessoalmente, contudo, sempre esteve envolvida a atitude de, com a arte sequencial, questionar os domínios do ensino de Literatura na escola.

Dessa forma, evoca-se um tema: se o texto escrito é o campo de atuação mais evidente da literatura, é necessário perceber que se lida, neste caso, com um texto construído através de uma linguagem artística, e é por isso que os domínios do ensino de Literatura devem ser expandidos, sempre que possível, para um trabalho com outras leituras de outros textos artísticos; essas leituras dar-se-ão, muitas vezes, através de uma dinâmica intertextual, antes disso, porém, é necessário romper com os paradigmas do texto e fazer com que os educandos-leitores em formação compreendam que *texto* e *leitura* são conceitos bem mais amplos do que parecem e que *ler*, nesta prática, remete, basicamente, a interpretar. Se a articulação com outras artes surge como ponto de partida, as histórias em quadrinhos fornecem uma leitura híbrida capaz de interagir com essas demandas, relacionando texto imagético com narrativa e palavra escrita. A iconografia & a imagem, nos quadrinhos e como leitura, acabam exercendo um poder duplamente interessante: desprendem o leitor na busca de referências, ao mesmo tempo em que são capazes de evocar outros sentidos poéticos em relação aos elementos

constituintes da obra em questão. Exercer essa prática de leitura – estimulá-la, enfim – significa, justamente, subverter o caráter passivo da leitura do texto visual, e tornar o leitor apto a querer absorver tal texto de maneira integrada com o mundo, a fim de querer interpretá-lo. A narrativa em quadrinhos, por sua vez, subverte, funde e redefine o lugar das formas tradicionais, inclusive as expectativas dos próprios quadrinhos. Logo, "ler a literatura" nas HQs não está em questão, pois não se trata somente de ler a palavra escrita, mas assim como exige a literatura, perceber que as narrativas gráficas ocupam-se, frequentemente, de não ditos e de possibilidades de leitura poética; ainda nesse ínterim, pode se tratar, também, de reler o *literário* a partir dos recursos de fragmentação e subversão formal que existem nas HQs. Neste ponto, o diálogo com o contemporâneo se faz muito presente, e as narrativas gráficas fornecem, inclusive, subsídios.

A dimensão dialógica do trabalho aqui proposto, de um ponto de vista mais pragmático, também mostrou que é possível percorrer vários eixos, alguns de abordagem mais relacionada à fruição estética propriamente dita, outros vinculados como temas para projetos de leitura. Em qualquer um dos casos, o estímulo ao desenvolvimento de competências e habilidades de leitura diversas estará presente. A questão será não perder de vista os recursos estéticos com os quais podemos nos apoiar nos trabalhos em sala de aula.

Nos trabalhos que desenvolvi em torno dos quadrinhos, ocupei-me de analisar possibilidades diversas, e algumas delas estão referidas neste trabalho de alguma maneira, como o conceito de *herói*, a narrativa de viagem, a formação da cidade, a narrativa de formação e, também, o estudo de determinada obra de forma autônoma. Neste último caso, o que podemos notar é que, muitas vezes, torna-se difícil articular o comentário e a leitura subjetiva de uma obra artística a partir de aspectos tão somente autônomos, o que, penso eu, mostra-se como um ganho dentro de uma perspectiva de trabalho que reforça o uso de analogias e de dimensões hipertextuais e, principalmente, intertextuais, na medida em que convida o aluno a investigar o texto dentro de apropriações conceituais de uma educação literária.

Formar leitores, nesse processo, significa, também, instrumentalizá-los: para *ler* quaisquer objetos artísticos e fazer parte das práticas culturais mais diversas, partindo do princípio de que o leitor não se forma somente no momento da alfabetização, e de que essa formação não passa tão somente pela ideia de *repertório*, mas também de alternativas na formação desse repertório. Em suma, os quadrinhos podem ser um caminho de profanação do currículo, porém respeitam estruturas essenciais que fazem as particularidades do ensino de

Literatura e que não deixam de lado a necessidade de ler o texto literário "tradicional", por assim dizer; a questão é subverter esse modelo de leitura do que é tido como o "tradicional".

Como já dito aqui, nesse caso, a Literatura fornece as ferramentas analíticas básicas e o *corpus* que acabará servindo como ponto de partida (ou de chegada). Assim, na dinâmica das "disciplinas" (no que tange às artes), o próprio foco sobre o texto literário acaba sendo subvertido dentro do processo de leitura, e a leitura literária, com isso, acabará não parecendo tão indiferente a outras linguagens, na medida em que se torna apropriada, também, para outros *textos* dotados, igualmente, de recursos simbólicos, subjetivos, artísticos – como são, de fato, as HQs.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Azis. Pedagogia e Quadrinhos. In: MOYA, Álvaro de (org.). *Shazam!* São Paulo: Perspectiva, 1977, p. 137-170.

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

ASSIS, Érico. Uma imagem vale mais do que mil palavras. Vai dizer isto com uma imagem. Disponível em: http://www.blogdacompanhia.com.br/2012/04/uma-imagem-vale-mais-do-que-mil-palavras-vai-dizer-isto-com-uma-imagem/. Postagem em 16 de Abril de 2012. Último acesso em 22 de Janeiro de 2013.

_____. Gréfic novel. Disponível em: http://www.blogdacompanhia.com.br/2012/04/grefic-novel/. Postagem em 2 de Abril de 2012. Último acesso em Agosto de 2012.

BÁ, Gabriel; MOON, Fábio. *Quase Nada*. http://10paezinhos.blog.uol.com.br. Acesso em vários dias e horários.

BECKER, Caroline Valada. Narrativas gráficas: uma (re)descoberta da leitura. *Anais do II Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil / I Fórum Latino-Americano de Pesquisadores da Leitura*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ. Último acesso em Julho de 2011.

BELMIRO, Celia Abicalil. Texto literário e imagens nas mediações escolares. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais, 2004, p. 147-153.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

_____; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, p. 229- 253.

BRANCO, António. Da "leitura literária escolar" à "leitura escolar de/da literatura": poder e participação. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos.* Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 2008, p. 85- 110.

BROWNE, Dik. *O melhor de Hagar, o horrível*. Tradução de Clarissa Becker. Porto Alegre: L&PM, 1996.

BUESCU, Helena. *Grande Angular – Comparatismo e Práticas de Comparação*. Lisboa: FCT, 2001.

BUSCEMA, John. Surfista Prateado. Disponível em: http://omelete.uol.com.br/quadrinhos/isurfista-prateadoi-edicao-historica-nas-bancas. Último acesso em 22 de Janeiro de 2013.

BUSIEK, Kurt (roteirista); ROSS, Alex (ilustrador). *Marvels*. Tradução de Jotapê Martins, Helcio de Carvalho, Fernando Lopes e Edu Tanaka. São Paulo: Panini, 2010.

CAGNIN, Antonio Luiz. *Os Quadrinhos*. São Paulo, Ática, 1975.

CAMPBELL, Eddie. Graphic Novel Manifesto (2004). Tradução de Pedro Moura. In: http://lerbd.blogspot.com.br/2006/04/manifesto-revisto-do-romance-grfico-de.html. Postagem em 22 de Abril de 2006. Último acesso em Agosto de 2012.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem: ensaios de teoria e crítica literária*. São Paulo: Cultrix, 1976.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: _____. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CAREY, John. *Os intelectuais e as massas – orgulho e preconceito na intelligentsia literária, 1880-1939*. Tradução de Ronald Krymse. São Paulo: Ars Poética, 1993.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura Comparada*. Porto Alegre: Ática, 1992.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos.* Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 2008, p. 127-144.

CIRNE, Moacy. *Quadrinhos, sedução e paixão*. Petrópolis: Vozes, 2001.

COLOMER, Tereza. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento Literario*. São Paulo: Contexto, 2006.

DINI, Paul; ROSS, Alex. *Mulher-maravilha – O Espírito da Verdade*. São Paulo: Abril, 2002.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução e revisão de Waltensir Dutra e João Azenha Jr.. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

_____. *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EISNER, Will. *"Um Contrato com Deus" & Outras Histórias de Cortiço*. Tradução de Marquito Maia. São Paulo: Devir, 2007.

_____. *Narrativas Gráficas*. Tradução de Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2008.

_____. Página de abertura de *Spirit*. In: http://www.bleedingcool.com/forums/comic-book-forum/37007-google-celebrates-will-eisners-94th-birthday-spirit-google-logo.html. Último acesso em 22 de Janeiro de 2013.

_____. *Quadrinhos e Arte Sequencial*. Tradução de Luiz Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERNANDES, Millôr. "Novocabulário II". In: http://www.millor.com.br. Último acesso em Fevereiro de 2013.

FERREIRA, Carlos (roteirista); ROSA, Rodrigo (ilustrador). *Os Sertões – A Luta*. Rio de Janeiro: Desiderata, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler (em três artigos que se completam)*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FURTADO, Jorge. Will Eisner para todos. In: *Zero Hora*, Segundo Caderno, 22 de Junho de 2009.

GARCÍA, Santiago. *A Novela Gráfica*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GONÇALO JUNIOR. *A Guerra dos Gibis – A Formação do Mercado Editorial Brasileiro e a Censura aos Quadrinhos, 1933-1964*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GONZATTO, Marcelo. Pedofilia, estupro e adultério são temas para estudante? In: *Zero Hora*, 19 de Junho de 2009, p. 50.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, p. 107-116.

GRAMPÁ, Rafael. *Mesmo Delivery*. Rio de Janeiro: Desiderata, 2008.

GROENSTEEN, Thierry. *Histórias em quadrinhos: essa desconhecida arte popular*. Tradução de Henrique Magalhães. João Pessoa: Marca da Fantasia, 2004.

_____. *The System of Comics*. Tradução de Bart Beaty e Nick Nguyen. Jackson: University of Mississippi Press, 2007.

GUSMAN, Sidney. Mangás: hoje, o único formador de leitores do mercado brasileiro de quadrinhos. In: LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). *Cultura Pop Japonesa – Mangá e Animê*. São Paulo, Hedra, 2005, p. 79-84.

HDR, Daniel. Mangá e Os Quadrinhos em Geral como Agentes Culturais. In: LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). *Cultura Pop Japonesa – Mangá e Animê*. São Paulo, Hedra, 2005, p. 101-105.

HOPPER, Edward. Reprodução de *Falcões da Noite*. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:800px-Nighthawks.jpg. Último acesso em Janeiro de 2013.

ISER, Wolfgang. A Interação do Texto com o Leitor. Tradução de Luiz Costa Lima. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A Literatura e o Leitor – Textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. Tradução de Luiz Costa Lima e Peter Naumann. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A Literatura e o Leitor – Textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 63-82.

KLAWA, Laonte; COHEN, Haron. Os Quadrinhos e a Comunicação de Massa. In: MOYA, Álvaro de (org.). *Shazam!* São Paulo: Perspectiva, 1977, p. 103-113.

LEAHY, Cyana. A educação literária e as políticas oficiais. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p. 53-62.

MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MAURÍCIO DE SOUZA PRODUÇÕES. Tira de Turma da Mônica (*"Espelho, espelho meu..."*). Disponível em: http://centraldastiras.blogspot.com.br/2010/10/turma-da-monica-espelho-espelho-meu.html. Último acesso em 22 de Janeiro de 2013.

MCCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books, 2005.

MILLER, Frank. *Sin City*. Tradução de Matías Timarchi. Coleção Nueva Biblioteca *Clarín* de La Historieta. Buenos Aires: Arte Gráfico Editorial Argentino, 2007.

_____. (roteirista); MAZZUCCHELLI, David (ilustrador). *A Queda de Murdock*. Tradução de Jotapê Martins e Fernando Lopes. São Paulo: Panini, 2010.

MOORE, Alan (roteirista); GIBBONS, Dave (ilustrador). *Watchmen*. Tradução de Jotapê Martins. São Paulo: Panini, 2009.

_____ (roteirista); LLOYD, David (ilustrador). *V de Vingança*. Tradução e adaptação por Hélcio de Carvalho e Levi Andrade. Barueri: Panini Books, 2012.

MOREIRA, Carlos André. (De)formação de leitores? Disponível em: http://www.clicrbs.com.br/blog/jsp/default.jsp?source=DYNAMIC,blog.BlogDataServer,getBlog&uf=1&local=1&template=3948.dwt&section=Blogs&post=196913&blog=31&coldir=1&topo=3994.dwt. Postagem em 26 de Junho de 2009. Último acesso em 02 de Março de 2013.

MORIN, Edgar. *Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORRISON, Grant (roteirista); MCKEAN, Dave (ilustrador). *Asilo Arkham*. Tradução e adaptação de Jotapê Martins e Hélcio de Carvalho. São Paulo: Panini, 2003.

MOYA, Álvaro de. Era uma vez um menino amarelo. In: _____ (org.). *Shazam!* São Paulo: Perspectiva, 1977, p. 15-96.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, Volume 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PAULINO, Graça. Algumas Especificidades da Leitura Literária. In: _____; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos.* Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 2008, p. 55-68.

PEDROSO, Orlando (org.). *Dez na área, um na banheira e ninguém no gol*. São Paulo: Via Lettera, 2002.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Análise do texto visual: a construção da imagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

PORTAL MTV. Entenda a polêmica do livro *Dez na Área, um na Banheira e Ninguém no Gol*, criticado por José Serra. Entrevista com Orlando Pedroso. 26 de Maio de 2009. Disponível em: http://mtv.uol.com.br/musica/dez-no-gol. Último acesso em 02 de Março de 2013.

RAMOS, Paulo. *A Leitura dos Quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; FIGUEIRA, Diego. Graphic novel, narrativa gráfica ou romance gráfico? Terminologias distintas para um mesmo rótulo. In: *Anais da II Jornada de Estudos sobre os Romances Gráficos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: www.gelbc.com.br/anais_jornada_graficos_2011.html. Último acesso em Julho de 2012.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL – 3ª Edição. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2011. Disponível em: http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2834.

RODRIGUES, Vinicius da Silva. Histórias em quadrinhos no ensino: justificativas para um projeto de formação de leitores menos "quadrado". In: *Anais da II Jornada UFRGS de Estudos Literários*. Porto Alegre: Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012a. Disponível em: http://wwlivros.com.br/IIjornadaestlit/. Último Acesso em Março de 2013.

_____. A Sinuosa Jornada Conceitual do Herói Contemporâneo – Uma Proposta Dialógica para o Uso dos Quadrinhos na Educação Básica. In: DALCASTAGNÈ, Regina (org.) *Histórias em quadrinhos: diante da experiência dos outros*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012b, p. 163-184.

_____; PICCOLI, Luiz Felipe Hallmann; EIDAM, Alcione. "Agora eu era herói": leitura de HQs e o conceito de *heroísmo* como bases para um projeto interdisciplinar. In: *Cadernos do Aplicação*, volume 23, número 2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Colégio de Aplicação, 2011. (Disponível em: http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/issue/view/1333/showToc.)

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos.* Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 2008, p. 29-34.

SPIELGMAN, Art. *Maus – A História de um Sobrevivente*. Tradução de Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? Tradução de Heidrun Krieger e Luiz Costa Lima. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A Literatura e o Leitor – Textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 133-181.

TODOROV, Tzvetan. *As Estruturas Narrativas*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VERGUEIRO, Waldomiro. A pesquisa em quadrinhos no Brasil: a contribuição da universidade. In: LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). *Cultura Pop Japonesa – Mangá e Animê*. São Paulo, Hedra, 2005, p. 15-26.

_____; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: _____; RAMOS, Paulo (orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 9-42.

VIGNA, Elvira. Os sons das palavras: possibilidades e limites da novela gráfica. In: DALCASTAGNÈ, Regina (org.) *Histórias em quadrinhos: diante da experiência dos outros*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012b, p. 185-201.

WERNECK, Daniel L. A Tal da *Graphic Novel*. In: http://garagemhermeneutica.tumblr.com/post/19741538372/a-tal-da-graphic-novel. Postagem em 22 de Março de 2012. Último acesso em Julho de 2012.

ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 127-158.