

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

***HISTÓRIAS EM QUADRINHOS SOBRE CULTURAS
AFRO-DESCENDENTES NA EDUCAÇÃO***

ANDRÉ DAMASCENO BROWN DUARTE

Orientadora: Prof^a Dr^a Nilda Alves

Rio de Janeiro, abril de 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Dissertação: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS SOBRE CULTURAS
AFRO-DESCENDENTES NA EDUCAÇÃO

Elaborada por André Damasceno Brown Duarte

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2006.

Orientadora da Dissertação
Prof^a Dr^a Nilda Alves

Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Pérez

Prof^a Dr^a Mailsa Carla Passos

À minha esposa Alessandra Nogueira pelo
seu apoio incondicional, quando decidi
prosseguir com meus estudos e me
candidatar ao Mestrado em Educação
(PROPEd / UERJ).

AGRADECIMENTOS

À minha filha **Luísa**, que está nascendo junto com este trabalho.

Aos meus pais **Antonio Brown Duarte** e **Deijai Damasceno Duarte**, que me incentivaram a gostar de ler e estudar.

Aos meus sogros, D. **Marileyde Nogueira**, que, mesmo nos momentos mais difíceis, tem encontrado maneiras de me apoiar, e Sr. **Inaldo Nogueira** (*In Memoriam*), por sua amizade e apoio.

À prof. **Nilda Alves**, que com amizade, paciência e generosidade me orientou nesta pesquisa.

Ao prof. e amigo **Valter Filé**, que sempre me faz refletir com suas idéias, conversas, indicações de leitura, sempre muito interessantes.

À prof. **Anelice Ribetto**, que trouxe para mim suas sugestões e anotações, que me ajudaram enquanto escrevia.

Ao prof. e amigo **Paulo Sgarbi**, que me fez mergulhar mais fundo no universo dos quadrinhos, com a coleção de gibis de seus tios Octa e Armando, e que me ajudou com preciosos comentários, após a leitura deste trabalho.

Ao prof. **Dirceu Castilho**, que me trouxe anotações, livros, artigos, revistas e imagens, durante a execução deste trabalho.

À prof. **Inês Barbosa**, que me mostrou, pacientemente, seus usos de quadrinhos em avaliações de alunos.

À prof.^a **Mailsa Carla Passos**, que trabalhou comigo na oficina de quadrinhos criada para a disciplina *Tecnologias em Educação* na Faculdade de Educação da UERJ.

A todos os **colegas do grupo de pesquisa** *Redes de saberes em Educação e Comunicação: questão de cidadania*, que, nos encontros, contribuíram para a minha compreensão dos vários textos estudados.

À prof.^a **Rosangela de Castro Abreu** por escrever para mim a narrativa sobre o seu trabalho com quadrinhos na Escola.

Ao amigo jornalista **Luciano Dias**, que me socorreu com seus livros da área de Comunicação.

Às minha alunas **Luciana Velloso**, que me cedeu livros e artigos, e **Luciene Marcelino Ernesto**, que percebeu a importância de criar personagens afro-descendentes de quadrinhos e interessou-se em criar os seus a partir das nossas aulas.

A todos os **meus alunos/alunas da Faculdade de Educação da UERJ** e das oficinas de desenho, que me ensinaram, entre outras coisas, a gostar de ser professor.

Aos amigos professores **Winston Sacramento, Denise Rezende, Marcos Antonio Silva, Luimar Duarte** (também cartunista) pelas indicações de leitura, quando precisei delas com urgência.

Ao autor do gibi *Luana e sua turma*, **Aroldo Macedo**, por responder as minhas perguntas.

Ao prof. **Nei Lopes** por ter me ajudado a encontrar os gibis sobre compositores de samba.

Aos amigos cartunistas **Adail e Ykenga** por fazerem dos cartuns e quadrinhos instrumentos indispensáveis na luta contra o racismo.

Ao cartunista **Ota**, editor da revista *MAD*, por me enviar um de seus artigos sobre quadrinhos.

Ao coordenador da *COINTER/UERJ*, Sr. **João Costa Batista**, por ter me doado gibis sobre culturas afro-descendentes.

A toda **equipe do PRO AFRO / UERJ**, que me ensinou muito sobre as religiões afro-brasileiras e me cederam livros de sua biblioteca para a pesquisa.

SUMÁRIO

<i>Memím Pinguín</i> ou <i>Jim Crow</i> ?	9
Percebendo o racismo no cotidiano e na mídia	38
Processos metodológicos: os usos das tecnologias e as maneiras de fazer histórias em quadrinhos em sala de aula.....	54
Por que quadrinhos na educação?.....	70
Aprendendo a ler/sentir imagens	75
Criando imagens	79
Alguns usos pedagógicos dos quadrinhos	93
Os caminhos metodológicos: fabricações cotidianas, leitura de imagens e paradigma indiciário.....	98
A revista <i>Luana e sua turma</i>	102
Algumas considerações sobre os quadrinhos afro-descendentes dentro e fora da Escola	112
Referências bibliográficas	118

RESUMO

Este trabalho faz uma análise de um estereótipo considerado racista, encontrado em narrativas quadrinizadas, e das formas subliminares de difusão e perpetuação do preconceito racial contra afro-descendentes na mídia e na sociedade.

Através da realização de oficinas, o texto propõe a criação dos quadrinhos, por professores e alunos, para ensinar culturas afro-descendentes, dentro e fora da escola. A partir do relato de professores e artistas, são investigadas algumas formas de trabalhar com quadrinhos em sala de aula, lendo e criando imagens, percebendo alguns usos pedagógicos dos gibis.

O estudo analisa publicações de personagens afro-descendentes de quadrinhos e as narrativas tecidas em seus textos e imagens, considerando suas formas de apresentar as culturas afro-descendentes.

PALAVRAS CHAVE

Quadrinhos, currículo, desenho, linguagem, leitura de imagens, mídia, cotidiano, culturas afro-descendentes.

Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando na alma e no corpo – há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil – a sombra ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. No litoral do Maranhão ao Rio Grande do Sul, e em Minas Gerais, principalmente do negro. A influência direta, ou fraca e remota do Africano. (FREYRE, 1933, p. 307)

Histórias em quadrinhos sobre culturas afro-descendentes¹ na educação

André Damasceno Brown Duarte

Memím Pinguín ou Jim Crow?

Inicialmente, pretendi realizar, com a pesquisa *Histórias em quadrinhos sobre culturas afro-descendentes na educação*, o levantamento de publicações em quadrinhos e investigar os seus usos por professores, em sala de aula, como recurso pedagógico, para facilitar e estimular o ensino e a aprendizagem sobre as culturas afro-descendentes, incorporando indicações dos diversos movimentos sociais e de normas e legislação em vigência. Quando comecei a pesquisar as culturas afro-descendentes, alguns colegas do grupo de pesquisa, do qual faço parte (*Redes de saberes em educação e comunicação: questão de cidadania*), perguntaram qual a minha intenção ao focar na produção de artistas e de temas da cultura afro-descendente. No primeiro momento, por desconfiar da quase inexistência de publicações do gênero no mercado editorial brasileiro de revistas em consequência da discriminação dos afro-descendentes e suas culturas, já acreditava ser importante pesquisar o assunto, mas, outros incômodos, somados a esse, intensificaram a minha vontade de mergulhar nesse universo, na medida em que eu tinha contato com histórias em quadrinhos, relatos de professores e estudantes acerca do racismo, a literatura especializada sobre as culturas afro-brasileiras e depoimentos de autores que denunciam o preconceito e desrespeito aos afro-descendentes na sociedade, muitas vezes expressos em livros didáticos, em alguns produtos da indústria cultural, como as histórias em quadrinhos, e através da mídia.

¹ Optei por utilizar o termo *culturas afro-descendentes*, onde anteriormente escrevia *cultura negra*, após ter sido orientado pela prof.^a Nilda Alves e ter também considerado a sugestão do prof. Dirceu Castilho, meu colega do grupo de pesquisa *Redes de saberes em educação e comunicação: questão de cidadania*. Ambos me alertaram, em um dos encontros do grupo de pesquisa, para o fato da denominação *cultura negra* poder ser entendida como uma generalização que não expressasse a diversidade das culturas de origem africana existentes. Quanto ao termo *afro-descendente* usado ao longo do texto em substituição à palavra *negro(a)*, foi uma escolha baseada em Nascimento (1991), que identifica carga pejorativa atribuída às palavras *negro* e *preto*, geralmente utilizadas em expressões de cunho negativo, como: *eu vi as coisas pretas, lista negra, dias negros* ou significando *sujo, encardido* (p. 67). Outra argumentação incluída na referida publicação é a de que o termo *negro* teria sido usado com o objetivo de escamotear as procedências originais dos africanos com várias identidades nacionais (*gege / ewe, yoruba / nagô, etíope, quimbundo e assim por diante*), intencionando *deixar a identidade africana obscura, sem a nitidez e riqueza de definição atribuídas à européia* (p. 58).

Durante a minha busca por revistas em quadrinhos que tivessem histórias relacionadas com as culturas afro-descendentes, eu lembrava de uma imagem do personagem *Memím Pinguín* observada há alguns anos, quando li um artigo sobre quadrinhos (RIBEIRO FILHO, 1985, p. 42).



Figura 1- Capa de revista do *Memím Pinguín* (RIBEIRO FILHO, 1985, p. 42).

Desde então, venho procurando um exemplar desse gibi sem sucesso. Recentemente, visitando a gibiteria *Gibimania*², encontrei um número da revista *Memím Pinguín*. Até aquele momento, imaginava que as histórias em quadrinhos do *Memím* fossem voltadas para uma valorização das culturas afro-descendentes, que o personagem tivesse sido construído para falar das tradições africanas. A minha primeira impressão sobre a revista não foi positiva, em função da maneira como o personagem é inferiorizado por sua etnia. Ainda na gibiteria, pude perceber na capa da revista que o personagem principal, representado por um menino afro-descendente, era comparado a um macaco. Imaginei que fosse uma publicação muito antiga, em função desta abordagem agressiva e racista, além da caracterização dos personagens com

² A *Gibimania* é a gibiteria que considero a mais interessante da cidade do Rio de Janeiro, excelente referência para quem pesquisa histórias em quadrinhos, por ter gibis de muitas épocas, estilos e também porque o seu dono, Marcos de Moraes, além de ser colecionador, é conhecedor da História dos quadrinhos no Brasil. Frequento a *Gibimania* há pelo menos 15 anos, desde que foi criada, para comprar meus gibis e conversar com o Marcos, que literalmente é um sujeito cheio de histórias.

vestimentas antiquadas: uma personagem coadjuvante feminina da história, a *Sr^a Refúgio*, possui um corte de cabelo aparentemente da década de 60. Fiquei surpreso ao identificar a data de edição do gibi: México, 1993. O gibi, apesar de ser editado e impresso no México, foi distribuído também no Brasil, na mesma época, em língua portuguesa, porém com uma tradução muito ruim, que ainda mantinha algumas palavras em espanhol. Acredito que esta tradução, que resulta em um idioma híbrido, seja um indício de ter sido uma publicação feita às pressas, para a distribuição no Brasil. Uma hipótese para o motivo desta urgência, na publicação brasileira, talvez fosse o acontecimento da segunda *Bienal Internacional de Quadrinhos*, que ocorreu no mesmo ano na cidade do Rio de Janeiro. Naquela época, houve uma série de publicações de revistas em quadrinhos, de personagens de vários países, e um aumento sutil da produção brasileira de quadrinhos.

A história em quadrinhos contida no gibi mostra, tanto em imagens quanto em textos, uma narrativa aparentemente preconceituosa, causando impacto a mim e às pessoas para quem mostrei a revistinha posteriormente. Percebi a necessidade de investigar se a publicação teria sido produzida com a intenção declaradamente racista. Iniciei uma busca na Internet, atrás de informações sobre o surgimento do personagem:

Memím Pinguín é um personagem de histórias em quadrinhos, criado no México na década de 40, pela escritora *Yolanda Vargas Dulché*, também autora de novelas, e foi publicado na revista infantil *Pepín Cascarón*, tornando-se um sucesso entre os leitores. A criação do desenho do *Memím* foi feita pelo desenhista *Sixto Valencia Burgos*, a pedido da autora, que encomendou o desenho já com algumas características definidas para o personagem. Somente em 1964, foi lançada a revista semanal *Memím Pinguín*. Pela caracterização dos personagens no gibi que tenho em mão, mesmo tendo sido publicado em 1993, acredito que seja uma republicação de originais da década de 60. Tendo sido um sucesso de vendas no México, arrisco-me a dizer que a republicação do gibi do *Memím Pinguín* não tenha sofrido nenhum tipo de adaptação, causando a impressão, ao ser publicada na década de 90, de um anacronismo quanto à abordagem do cotidiano de uma criança afro-descendente e da forma como é tratada pelos outros personagens da história em quadrinhos.

A escritora *Yolanda Vargas Dulché* criou o personagem após uma viagem sua à Havana, onde teve contato com crianças afro-descendentes que teriam, supostamente, causado um fascínio sobre a autora, segundo o site oficial do *Memím* – <http://www.supermexicanos.com/memin/memin.htm>, o que me leva a questionar se a intenção da autora seria reforçar o racismo contra os afro-descendentes, ou mostrar o duro

cotidiano das crianças afro-descendentes na sociedade da época em que escreveu o roteiro do gibi. Seja qual for a resposta para essa questão, a história em quadrinhos do *Memím Pinguín* é, no mínimo, uma pista da existência do racismo contra afro-descendentes na sociedade mexicana, não muito diferente no Brasil, onde a revista também foi publicada. Talvez o gibi seja como o livro que *faz rizoma com o mundo* (DELEUZE E GUATARRI, 1995, p. 20) e, mesmo que não reflita a sociedade como em um espelho e nem realize um mimetismo, diz algumas coisas sobre ela.

Panofsky (1936) escreveu sobre a dificuldade na interpretação de uma imagem, mesmo estando acompanhada de texto, citando o exemplo de um quadro no qual havia um texto em latim. O referido quadro de *Sir Joshua Reynolds* é o retrato duplo da *Sr.ª Bouverie* e da *Sr.ª Crewe*. A imagem é composta por duas senhoras diante de um túmulo, onde está fixada uma lápide que contém a inscrição *Et in Arcadia ego*.



Figuras 2 e 3 – Gravura e detalhe. REYNOLDS, Joshua. *Mrs. Bouverie & Mrs. Crew*. 1770. 1 grav., meia-tinta. 16 x 19 13/16 polegadas. Coleção particular. Disponível em <http://www.donaldheald.com/prints/prints_detail.php?cat=Portraits&aut=English&pg=3&itemnr=4007500&ordernr=7323> Acesso em 07 abr. 2006

Enquanto uma das senhoras aponta para a lápide, a outra demonstra certa melancolia. *A leitura da imagem* (MANGUEL, 2001), associada ao texto, sugere interpretações diferentes, não só pela tradução do texto, mas também pelas significações possíveis que a imagem possa sugerir. Nesse caso, existe uma subjetividade na composição do quadro, que pode criar um ruído de comunicação e conseqüentes leituras divergentes. Quanto aos quadrinhos do *Memím Pinguín*, a dificuldade de interpretação não está no mesmo nível do caso anterior, pois a autora

dispôs de um número maior de imagens e textos mais extensos para dar conta da narrativa. A forma de abordagem pouco cuidadosa e o estereótipo de afro-descendente, adotado na história em quadrinhos dão margem a um entendimento de uma intenção racista da autora, porém, levando-se em consideração o período em que foram produzidas as histórias em quadrinhos do *Memím Pinguín*, talvez seja possível acreditar que a intenção da autora fosse mostrar as manifestações de preconceito racial existente na sociedade da época. Mas isso não está claro, pelo menos na história do exemplar que tenho em mão.

Essa sensação dúbia em *relação* ao *Memím Pinguín* me faz lembrar um conto de Lobato (1968), *Negrinha*, no qual ele narra uma série de maus tratos, contra uma menina afro-descendente, por uma senhora de fazenda. Caso esse conto tivesse sido criado por outro escritor, que não fosse declaradamente racista³, eu poderia imaginar que a intenção do autor, para a produção daquele texto, seria a de denunciar a crueldade com que os afro-descendentes eram tratados, mesmo depois dos tempos da escravidão:

A excelente dona Inacia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fôra senhora de escravos – e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo – essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a policia! “qualquer coisinha”: uma mucama assada porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”(LOBATO, 1968, p. 5)

No gibi em questão, no primeiro quadrinho da história, figura um grupo de meninos de pele clara, todos nus, em segundo plano, enquanto o personagem principal, *Memín Pinguín*, está no centro da cena, em primeiro plano, também nu, suspenso no ar, em pleno mergulho em uma grande banheira. Os meninos de características eurodescendentes são desenhados em proporções normais, em estilo próximo ao cânone clássico da anatomia humana, contrastando com o desenho caricatural do único *personagem* afro-descendente da história, o próprio *Memím*, cujo desenho é deformado, jocoso, com lábios e orelhas desproporcionais e com as bochechas proeminentes, em uma tentativa de desenhar os traços fenotípicos de maneira estereotipada. Esses elementos presentes no desenho do *Memím Pinguín*, contrastantes com os demais personagens da história em quadrinhos, podem ser vistos como *sinais* (GINZBURG, 1989) de racismo. O autor Ginzburg (1989),

³ (...) em 1932, Lobato relata numa carta o incidente a que assistiu em Taubaté (São Paulo), quando um norte-americano retirou-se acintosamente de um restaurante por ter um guarda-freios de pele escura se sentado perto dele. O comentário de Lobato, racista assumido, interessaria a Baldiou: “Filosoficamente me parece horrível isto – mas certo do ponto de vista racial”. (SODRÉ, 1999, p. 16)

entende como *sinais* as representações gráficas/pictóricas que revelam *pistas* sobre o que se pretende investigar através de imagens, citando o método criado pelo italiano *Morelli* para atribuir autoria de quadros não assinados, catalogando e reconhecendo as formas de cada artista pintar detalhes de suas obras, como lóbulos de orelhas, unhas, dedos, etc. Ginzburg (1989) ao escrever sobre o *paradigma indiciário* explica o método de *Morelli*:

Ora, Morelli propusera-se buscar no interior de um sistema de signos culturalmente condicionados como o pictórico, os signos que tinham a involuntariedade dos sintomas (e da maior parte dos indícios). Não só: nesses signos involuntários, nas “miudezas materiais – um calígrafo as chamaria de garatujas” comparáveis às “palavras e frases prediletas” que “a maioria dos homens, tanto falando como escrevendo... introduzam no discurso às vezes sem intenção, ou seja sem se aperceber”, Morelli reconhecia o sinal mais certo da individualidade do artista. (p. 171)

Não sou contra o uso da caricatura em histórias em quadrinhos, pois eu mesmo costumo apreciar e desenhar caricaturas com frequência. Mas o que me chama a atenção, neste caso específico, é o fato de somente o personagem afro-descendente, dessa história, ser caricaturado, gerando contraste visual. O desenhista *Sixto Valencia Burgos* explica que a imagem de *Memín Pinguín* foi criada desta maneira para concentrar a comicidade das histórias no personagem:

Yolanda me pidió un Memín calvo, negro y chaparro, y así se hizo. Memín era una mezcla de la parte cómica, mientras que los demás personajes son casi serios; los hice así porque lloraban, sufrían y se reían, y si fueran totalmente cómicos, no se tomaría tan en serio su sufrimiento en la historieta. El maestro es completamente serio, y la ma'linda es una mezcla de cómico y seriedad también. Todos los demás muchachillos también eran un prototipo de semicómico. (VALENCIA, 2003, p. 1)

Comicidade e humor⁴ são elementos presentes nas histórias em quadrinhos desde suas primeiras manifestações. Nos EUA, por exemplo, as histórias em quadrinhos são

⁴ Lúján (1979 p. 19) faz distinção entre comicidade e humor. Segundo o autor, *as palavras humor e humorismo, novas a partir do século passado, servem para definir algo que já existia anteriormente, embora correspondam hoje a um novo matiz do espírito humano. A comicidade, a anedota e a alegria nunca foram um exercício espiritual, quase sempre disciplinado, como é o humor.*

denominadas *comics*, mesmo quando não são histórias de humor⁵, porque as primeiras histórias em quadrinhos norte-americanas publicadas na imprensa eram tiras de quadrinhos cômicas. O humor pode ser cruel quando reforça preconceitos para conseguir o riso. Essa discussão quanto à crueldade no humor me faz lembrar de um debate a que assisti, em 1993, no Espaço Cultural dos Correios, no Rio de Janeiro, por ocasião da segunda *Bienal Internacional de Quadrinhos*, com o tema *Deve haver limites para o humor?*, que contou com a presença dos cartunistas Ziraldo, Lailson, Wolinsky, entre outros.

O francês Wolinsky falava de um caso ocorrido em seu país, no qual uma autoridade pública, se não me engano um juiz, foi acusado de corrupção, fato que ganhou publicidade pela imprensa local, merecendo a atenção dos chargistas, que desferiram charges contundentes contra o referido juiz, que não suportou as duras críticas, cometendo o suicídio. Durante o debate, foi considerada a hipótese de que, talvez, o motivo para o suicídio do juiz não tivesse sido exatamente as charges publicadas, pois o fato já era de conhecimento público, através da própria imprensa. A charge, mesmo que, em alguns casos, tenha o peso de um editorial, não funciona como jornalismo investigativo. Ela só é criada a partir de fatos já amplamente divulgados pela imprensa.

O chargista Lailson falava que *a charge, para ter impacto, deveria ser na medida da indignação do chargista*. O debate caminhou para a idéia de que a função principal do humor seria conseguir o riso, a crítica social e que, para que isso ocorresse, não deveria sofrer qualquer tipo de censura ou limitação que comprometesse a liberdade de expressão.

Hoje, entendo que, mesmo para fazer humor, os artistas podem ser éticos e responsáveis, tendo idéia das conseqüências desastrosas que um desenho pode causar. Um exemplo atual desse tipo de problema, relacionado com a criação de desenhos de humor, foi um conflito iniciado a partir da publicação de uma charge, contendo a caricatura do profeta *Maomé*, com um turbante e uma bomba na cabeça, publicado inicialmente em um jornal dinamarquês e, posteriormente, em jornais de outros países da Europa, gerando manifestações violentas no Oriente Médio, pois uma parte do mundo muçulmano entende como desrespeitosa a reprodução da imagem do profeta, principalmente naquelas circunstâncias.

Voltando para os quadrinhos do *Memín*, a representação dos movimentos do personagem, nas cenas seguintes, sugere uma maneira desengonçada, culminando em um quadrinho no qual o *Memín Pinguín* aparece nu e se esconde em um armário, posicionado

⁵ Um outro tipo de histórias em quadrinhos que trata de assuntos sobre o cotidiano, fora do universo dos super-heróis e das histórias de humor, é conhecida como *Graphic Novel*.

como um chimpanzé, agachado. Nesse mesmo desenho, a mãe do personagem coadjuvante Ricardo, branca de cabelos louros como ele, a Sr.^a Refúgio, confunde o *Memím* com um macaco. As imagens e textos da seqüência mostram situações constrangedoras na casa da família de Ricardo, nas quais *Memím*, ainda sem entender que o suposto macaco encontrado seria ele próprio, é acusado, pelo seu colega, de ser o culpado pelo susto sofrido por sua mãe, que desmaia e depois acorda descontrolada pedindo proteção ao marido, o Sr. Rogério Alcaraz, que tem a aparência típica de um antigo galã *hollywoodiano*. Este, por sua vez, tenta, em vão, acalmá-la, dizendo:

– *Calma, Refúgio, este menino é um amigo de Ricardo que é pretinho.*

Nas falas da mãe de Ricardo, quando se refere ao *Memím*, trata-o como um monstro, dizendo que ele é um horror e que não quer vê-lo, sempre desenhada nos quadrinhos com expressão de pavor, abraçada ao Sr. Alcaraz, pedindo proteção, usando frases como “*que este negro não se acerque.*” Nos quadrinhos seguintes, após *Memím* reagir, chamando a mulher de ridícula, um desenho mostra-o cabisbaixo, com ar deprimido pensando “*Tudo me sai mal! Só porque sou pretinho*”, passando a idéia de autodiscriminação, conforme aponta Sodré (1999):

Maior ainda, no entanto, pode ser o problema da autodiscriminação, devido à internalização pelo indivíduo escuro de imagens negativas sobre si-mesmo. Por que maior? Porque se trata de processos inconscientes de autodesvalorização, difíceis portanto de serem submetidos ao escrutínio político ou racional. (p. 235)

Em um diálogo entre Ricardo e sua mãe, fica evidente o preconceito racial:

– *Por Deus Ricardo! Como eres capaz de trazer um negro a casa?*

– *Apesar de ser negro ele é muito boa pessoa, mamãe.*

O Pai de Ricardo, o sr. Alcaraz, pergunta a ele sobre os outros colegas que estavam na casa, ao que reage sua esposa, desenhada com ar de espanto, pondo a mão sobre a cabeça e envolta em um *splash*⁶ contornado de vermelho, recurso usual dos quadrinhos para indicar forte emoção, nesse caso, pânico:

– *Mais negros na minha casa?*

⁶ *Splash* é o termo em inglês usado em onomatopéias que representam graficamente os sons de *objetos caindo na água* (LUYTEN, 1987, p.14). É comum essas onomatopéias serem desenhadas com traços pontiagudos e irregulares envolvendo a palavra *splash* simbolizando água ou qualquer outro líquido esguichando. Esse símbolo, em alguns casos, envolve figuras e personagens para atrair a atenção do leitor, indicando ação, impacto ou forte emoção na cena.

Nos outros quadros da história, o *Memím Pingüim* é maltratado e discriminado também pelos seus colegas:

– *Esse nego está sempre estragando tudo.*

O sr. Alcaraz tenta contornar a situação, convidando os meninos para jantar, mas sua esposa permanece contrariada. Na conversa, durante o jantar, *Memím* é reprimido por seus colegas ao pedir mais comida à dona da casa:

– *Memím! Deixa de ser cara de pau!*

Ainda à mesa, *Memín* parece ser o único a se comportar inadequadamente, sentando-se sobre as pernas cruzadas na cadeira e fazendo comentários inconvenientes, gerando mais uma vez a repreensão por parte de seus colegas:

– *Cala a boca palhaço!*

– *Cala a boca Memín.*

O Sr. Alcaraz, enquanto todos jantavam, interrogou os meninos perguntando detalhes acerca da vida de cada um, sobre suas famílias e a escola onde estudavam. A imagem o mostra posicionado em uma das pontas da mesa, onde consegue observar e controlar melhor todos os meninos, como em um reduzido *panóptico* (FOUCAULT, 2002). Nessa parte da história, um dos meninos conta que estuda na mesma escola há três anos e, em seguida, *Memím* explica que não acontece o mesmo com ele:

– *É a primeira vez que estou aí, porque como correm a minha mainha linda da casa, tenho que andar de escola em escola, depende.*

Nessa fala, o personagem *Memím Pingüim* relaciona a sua impossibilidade de permanecer na mesma escola por muito tempo, em função da instabilidade profissional de sua mãe, que, segundo o texto, é demitida das casas onde trabalha, apontando para um problema social comum também no Brasil, onde,

na competição pelo trabalho de cada dia, a mulher negra tem menores possibilidades, até mesmo para empregos como o de doméstica em casas de famílias tradicionais.

*Quando a mulher negra consegue uma escolaridade maior ou um treinamento efetivo de suas capacidades e tenta uma colocação comerciária ou industriária, esbarra com o problema do preconceito. Todos os anúncios fazem referência sempre a **jovens de boa aparência** ou pedem retrato pelo*

reembolso postal, fazendo, assim, uma filtragem nas atividades mais categorizadas, de mulheres negras. (THEODORO, 1996, p. 37)

Terminado o jantar, os meninos se despedem e vão embora. Ao saírem, inicia uma conversa entre os pais de Ricardo sobre os meninos. A Sr.^a Refúgio reforça a sua impressão negativa sobre os meninos e fala da intenção de afastar seu filho daquele grupo de “crianças sujas”. O Sr. Alcaraz demonstra não pensar da mesma forma, e diz que aquela maneira de ela agir, superprotegendo o filho, acabaria prejudicando-o. Reforça que está satisfeito com os amigos de seu filho, pois não conhecem o luxo e ajudam os seus pais no trabalho. Enquanto isso, os meninos seguem para suas casas, quando *Memím* percebe que está há muito tempo distante da mãe e se apressa em direção à própria casa. Como se não bastasse toda a humilhação que sofreu, na residência de seu colega Ricardo, encontra com sua mãe o aguardando, sentada com um pedaço de madeira na mão, pronta para aplicar-lhe uma surra. Ele tenta explicar o que o manteve ausente, mas a mãe de *Memím*, a Eufrosina, não quis escutá-lo e iniciou a surra que *Memím* recebeu passivamente. Somente depois do castigo é que Eufrosina pergunta a *Memím* o que ocorreu, não dando muita importância quando seu filho conta que foi confundido com um macaco. Mesmo achando estranho, não tomou nenhuma atitude para defender seu filho.

A história em quadrinhos traz outras passagens escritas e desenhadas, que não estão incluídas nesta minha narrativa. Por isso, reproduzo, a seguir, os quadrinhos integralmente, para que o leitor deste trabalho possa tirar suas próprias conclusões:

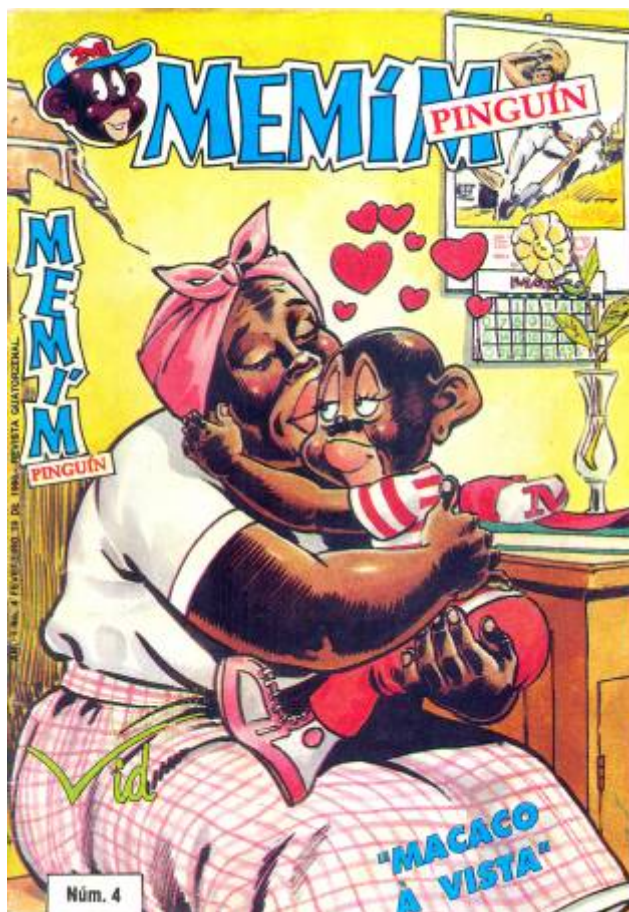


Figura 4 – Capa da revista em quadrinhos do *Memím Pinguín* (DULCHÉ & BURGOS, 1993).

Memim Pinguim

RICARDO, O MENINO RICO, DEFINITIVAMENTE QUERIA SER MAIS UM MEMBRO DA TURMA E CONVIDOU AOS COLEGAS A SUA CASA...

Argumento Original de: YOLANDA VARGAS DULCÊ
Desenhos: SÓTO VALENCIA BURGOS.

OS PAIS DE RICARDO ESTAVAM FORA, POR ISSO A TURMINHA APROVEITOU AQUELE BONITO BANHO DE MÁRMORE.

VOU DAR OUTRO MERGULHAÇO.

MAS INESPERADAMENTE CHEGARAM OS PAIS DE RICARDO E ENTÃO FOI AQUELA CORRERIA.

INOCENTE, MEMIM PENSOU QUE NA VERDADE HAVIA UM MACACO ATRÁS DELE E SAIU CORRENDO COMO LOCO ATRÁS DA MULHER.

UM MACACO!

AONDE?

SOCORRO!

MP-4-1

E DESPERADO MEMIM AGARROU AS PERNAS DA SENHORA QUE SE DESMAIO.

AO SUBIR O PAI DE RICARDO SE SURPREENDEU COM O QUE VIU.

DESPERTA SENHORA QUE AI VEN O MACACO E QUEM ME VAI DEFENDER!

QUE É ISSO?

É MEMIM, PAL... UM DOS MEUS AMIGOS.

QUE HOUVE COM A MINHA MÃE? FALA!

POIS NADA MAIS COMEÇO A CAIR, A CAIR ATÉ QUE FICOU COMPLETAMENTE DORMIDA.

ELA VIU UM MACACO E SAIU CORRENDO E EU TAMBÉM, MAS O MALDITO ANIMAL NÃO SEI AONDE SE METEU.

E AONDE ESTAVAS ESCONDIDO TU, RAPAZINHO?

DENTRO DO ARMÁRIO SENHOR, E AI JUNTINHO ESTAVA O MACACO.

MP-4-2

ROGÉRIO TEVE QUE AGUENTAR PARA NÃO RIR DO QUE HAVIA OCORRIDO.

NÃO HÁ TAL MACACO, ELA SE ASSUSTOU CONTIGO.

E EU?!!

QUANDO DORIA REFUGIO VOLTOU EM SI...

TE JURO QUE VI UM MACACO ESCONDIDO ENTRE AS TOALHAS. ERA ESPANTOSO E TINHA UNS OLHOS COMO DE CORUJA.

NÃO DISSE QUE ERA UM MACACO DOS MAIS FEIOS QUE EXISTE?

MEU DEUS! AI TÁ ELE.

JÁ VIU COMO FOI TU QUEM ASSUSTOU A MINHA MÃE?

POIS EU NÃO SOU NENHUM MACACO! TUA MÃE É MUITO DELICADA E PRECISA DE ÓCULOS.

MP-4-3

CALMA, REFUGIO, ESTE MEMINO É UM AMIGO DE RICARDO, QUE É PRETINHO.

QUE HORROR! TIRA ELE DA MINHA FRENTE... NÃO QUERO VER-LÓ.

MAS, SENHORA, SE EU A ASSUSTEI TAMBÉM A SENHORA ME ASSUSTOU COM O SEUS QUINTOS. E EU PENSEI QUE UM MACACO SEGUIA A NÓS DOIS.

POR FAVOR, ROGÉRIO... QUE ESTE NEGRO NÃO SE ACERQUE.

VAMOS, CARINHO ESTE MEMINO É COMO OUTRO QUALQUER.

TINHA QUE SER TU O AUTOR DESTA PALHACADA.

PALAVRA DE HONRA QUE NÃO QUIS ASSUSTAR A TUA MÃE.

PERDÃO SENHORA! NÃO TENHO CULPA DE SER NEGRO E DE QUE A SENHORA SEJA RIDÍCULA.

ANDA, VAI VESTIR-TE.

MP-4-4



SEM TER OUTRO REMÉDIO E ESCONDENDO SUA RAIVA E DESPREZO, A MÃE DE RICARDO ATENDEU AQUELAS CRIANÇAS.

ME DA UM POGUINHO MAIS, DONA?

MEMIM! DEIXA DE SER CARA DE PAU!

E FAZ MUITO TEMPO QUE ESTÃO NESTA ESCOLA?

SIM, SENHOR... JÁ COMECEI MEUS ESTUDOS, JÁ ESTOU NO TERCEIRO ANO.

E TU MEMIM?

EU TAMBÉM, SENHOR... É A ESCOLA QUE FICA MAIS PERTO DA MINHA CARPINTARIA.

MP-4-9

É A PRIMEIRA VEZ QUE ESTOU AÍ, PORQUE COMO CORREM A MINHA MAINHA LINDA DA CASA, TENHO QUE ANDAR DE ESCOLA EM ESCOLA, DEPENDE.

NÃO TENHO NÃO, SENHOR. MAS TENHO UMA MAINHA LINDA QUE VALE POR OITO, E QUE ELA E SEM GORDONA, SABE?

E TU PAI?

E TU, RAPAZ, TENS PAPI?

NÃO, SENHOR... MINHA MÃE DISSE QUE ELE MORREU QUANDO EU NASCI.

E TU?

EU SOU O CONTRÁRIO, SENHOR ALCARAZ... MINHA MÃE MORREU FAZ DOIS ANOS E SÓ TENHO MEU PAI.

QUE QUER DIZER COM ISSO DE QUE ESTAMOS INCOMPLETOS?

QUE QUEM TEM MÃE, NÃO TEM PAI; A MÃE ME SOBRIA MAMÃE E ME FALTA PAPAI!

MP-4-10

ENQUANTO FUMAVA SEU CACHIMBO, RICARDO ALCARAZ SORIA DE CADA UMA DAS RESPOSTAS DE MEMIM.

SE DAVA CONTA DE QUE NA REALIDADE A FALTA DE HOGAR DAQUELAS CRIANÇAS ERA O MOTIVO DE TANTA MISÉRIA.

POR FORTUNA EU TENHO MÃE E PAI.

E TELEVISÃO, BICICLETAS, CACHORROS, JARDIM, MUITO QUE COMER, UM BOM BANHO, MUITO DINHEIRO E...

CALA BOCA, PALHAÇO!

MUITO OBRIGADO POR TUDO, SENHORA. O JANTAR ESTEVE RIGUISSIMO!

A MAINHA LINDA O BOLO FICA MELHOR, MAS O SEU ESTEVE REGULAR.

PAI, DEIXA QUE MEUS AMIGUINHOS FIGUEM PARA VER A TELEVISÃO?

SE JÁ FIZERAM A LIÇÃO E SE QUEREM, É UM PRAZER.

CALA BOCA, MEMIM!

MP-4-11

HOJE NÃO POSSO, SENHOR, AGRADEÇO MUITO A RICARDO, MAS JÁ É MUITO TARDE E MEU PAI DEVE DE ESTAR PRECUPADO. INCLUSIVE TENHO QUE AJUDAR A PULIR OS MÓVEIS.

MEMIM FICOU PENSATIVO AO RECORDAR A SUA QUERIDA MAMÃE.

AI VIRGEM SANTA! ME MAINHA FICA BRAVA SE CHEGO TARDE EM CASA.

DESCULPA, RICARDO, MAS MELHOR EM OUTRA OCASIÃO ACETAMOS. HOJE TODOS TEMOS COMPROMISSO.

TÁ BEM! SEXTA-FEIRA TEM LUTA LIVRE, REI PEDIR AUTORIZAÇÃO AO SEUS PAIS.

OS MENINOS SE DESPIDIRAM AMAVELMENTE DO PAI DE RICARDO.

FOI UM PRAZER, SENHOR.

O PRAZER É MEU, JOVEM.

O SENHOR FOI MUITO GENTIL.

SEJAM SEMPRE BEM-VINDOS, RAPAZINHO.

ATÉ AMANHÃ, SENHOR, QUE SONHE COM OS ANGINHOS.

OBRIGADO, MEMIM.

E NINGUÉM SE ATREVEU A DAR A MÃO A MÃE DE RICARDO E SE DESPIDIRAM EM CORD.

BOA NOITE, SENHORA!

BOA NOITE.

MP-4-12

COMO UM FOGUETE, MEMIM CRUZAVA AS RUAS...

ENTROU NA MALOCA OFEGANTE PELA PRESSA.

MAINHA, MAINHA, MÃE PRECIOSA! ONTÁ A MULHER MAIS BONDOSA DO MUNDO?

AQUI ESTOU, MEU FILHO.

MEMIM FICOU PETRIFICADO AO VER QUE SUA MÃE TINHA NAS MÃOS O PEDAÇO DE PAU QUE ACOSTUMAVA USAR PARA BATER-LHE.

AI, VIRGEM SANTA!

MP-4-17

IMAGINANDO A TREMENDA SURRA QUE IA RECEBER, MEMIM TRATO DE CONQUISTAR A SUA MÃE COM A MELHOR DE SUAS CARAS.

OLA, DIVINA!

BADA AS CALÇAS, MEU FILHO, PREPARA-TE PRA RECEBER UMA SURRA.

SURRAT MAS POR QUE, MAINHA LINDA?

OBEDEÇA, MEMIM, OU TROCO POR UMA TÁBUA COM PREGOS.

AI, NÃO, PRECIOSA. NÃO, NÃO, NÃO PRECISA.

NÃO PREFERE QUE EXPLIQUE TUDINHO PRIMEIRO, MINHA AMADA?

DEPOIS DA SURRA DARAS A EXPLICAÇÃO QUE QUISER.

SABENDO QUE A SUA MÃE NÃO ERA FÁCIL CONVENCER, MEMIM SE PREPAROU PARA RECEBER O CASTIGO.

AI, MAINHA LINDA, ME VAI DOER MUITO MEU TRAZERINHO E DEPOIS NÃO VOU PODER SENTAR NA ESCOLA.

MP-4-18

VAI TER O QUE MERECE, TEM AQUI A TUA MÃE MORTA DE ANGÚSTIA, PENSANDO UM MONTÃO DE BOBAGENS.

SEM MAIS EXPLICAÇÕES, DONA EUFROSINA COMEÇOU O PROMETIDO.

AI, MAINHA, NÃO TÃO FORTE!

A CADA GOLPE, A MULHER SENTIA QUE SEU CORAÇÃO SE PARTIA. ESSE PEDAÇO DE GENTE ERA SUA ADORAÇÃO, MAS TINHA QUE CASTIGAR-LO.

AGORA SUBA AS CALÇAS E FALE.

SIM, DIVINA, É PRA JÁ.

JÁ CHEGA MAINHA LINDA! JÁ CHEGA PRECIOSA!

MP-4-19

EU NÃO TE DISSE QUE HOJE A TARDE TINHAMOS QUE ENTREGAR ROUPA?

EU SOZINHA TIVE QUE IR ENTREGAR A ROUPA, DEI UM MAL JEITO NA COLUNA PELO PESO DA TROUCA.

SIM, MAINHA LEMBREI FAZ UNS MINUTOS E VIM VOANDO, VOANDO COM UM PASSARINHO.

ESTA NEGRA SÓ LAVA E LAVA, PASSA E PASSA A ROUPA E MEU PEQUENO SEM SE PREOCUPAR COM ESTA POBRE VELHA GORDA QUE QUALQUER DIA CAI PRA NÃO LEVANTAR MAIS.

AI, NÃO PERMITA DEUS, GORDINHA DO MEU CORAÇÃO.

COM A CARA INUNDADA EM LÁGRIMAS ACABA DE ADOLAP A BERRA MEMIM E NÃO SE ENFUREÇA QUE ELE MAIS QUERIA.

PERDÃO, MAINHA LINDA, NÓS OS HOMENS SOMOS ASSIM DE ESQUECIDOS.

MAS NÓS AS MULHERES SOMOS ASSIM DE LEMBRADAS E COM SURRA FAREI VOCÊ TAMBÉM TER BOA MEMÓRIA.

TE PROMETI QUE JÁ NÃO ESQUECERE NADA.

MP-4-20



Figuras 5 a 27 – Páginas da revista *Memim Pinguin* (DULCHÉ & BURGOS, 1993, p. 1-23).

Esta história em quadrinhos, independente da intenção da autora, é um exemplo da existência de preconceito racial contra os afro-descendentes na mídia, reafirmando o que diz Sodré (1999): *são vários os lugares sintomáticos da discriminação, em geral disfarçados, mas às vezes bastante explícitos.* (p. 234)

A partir da leitura dessa história em quadrinhos, que reforça o racismo, parece muito importante pesquisar os usos dos quadrinhos e de suas ideologias, objetivando também a criação de personagens que tratem das culturas afro-descendentes, respeitando suas características e tradições, para que os leitores tenham o conhecimento dessas culturas de outras formas diferentes de algumas narrativas impregnadas de preconceitos. A mídia influencia diretamente nesta visão distorcida a respeito dos afro-descendentes e suas culturas, principalmente, por ser controlada por uma elite que pretende se perpetuar no poder, reproduzindo os preconceitos racial e social, como nos diz Sodré (1999):

A mídia funciona no nível macro como um gênero discursivo capaz de catalisar expressões políticas e institucionais sobre as relações inter-raciais, em geral estruturadas por uma tradição intelectual elitista que, de uma maneira ou de outra, legitima a desigualdade racial pela cor da pele.

A palavra “elitista” não é aqui casual. Sabe-se efetivamente que da influência interativa entre elites de diferentes ordens – grupos de alta renda, ministérios, organizações de trabalho, intelectuais e meios de comunicação de massa – resultam os padrões cognitivos e políticos que orientam os componentes da ação social e do julgamento ético presentes no comportamento racista. (p. 243)

Suponho que o controle exercido pelas elites sobre a mídia brasileira seja uma das causas da ausência de publicações de histórias em quadrinhos afro-descendentes, por parte das grandes editoras que, tradicionalmente, publicam gibis. Daí, a minha dificuldade em encontrar revistas em quadrinhos sobre o assunto, até mesmo em lojas especializadas em histórias em quadrinhos, conhecidas como *gibiterias*. Os poucos trabalhos em quadrinhos que encontrei sobre as culturas afro-descendentes eram publicações independentes, de instituições ligadas ao Movimento Negro ou por iniciativa de pequenas editoras. Uma das formas de perpetuar o racismo é continuar invisibilizando as desigualdades sociais. Outra forma em questão é inferiorizar os afro-descendentes, através da mídia, como parece ser o caso da revista em quadrinhos do *Memím Pinguín*.

A criação de estereótipos, semelhantes ao do *Memím Pinguín*, nos quais os afro-descendentes são representados de forma inadequada, atendendo a interesses racistas, foram muito usados nos países onde os africanos foram obrigados a viver escravizados, como nos EUA. A imprensa norte-americana difundiu, através de fotos e caricaturas, os *minstrels* e o estereótipo *Jim Crow*, que representavam os afro-descendentes como pessoas inferiores mentalmente, alienadas, somente interessadas em música e dança.



Figuras 28 e 29 – Caricaturas e foto de *minstrels* (SHUKER, 1987, p. 17).



Figura 30 – Uma das imagens mais antigas e conhecidas de *Jim Crow*. Disponível em <<http://www.ferris.edu/jimcrow/who.htm>> Acesso em 27 mar. 2006.

O nome *Jim Crow* foi empregado para designar as leis segregacionistas norte-americanas, como explica Shuker (1987):

Essas restrições legais aos direitos dos negros eram conhecidas como leis Jim Crow. Jim Crow, um personagem fictício, era uma criação de comediantes sulistas que cantavam e dançavam com a cara pintada de preto e com um exagerado sotaque do Sul.

Na época que essa leis foram aprovadas, no final do século XIX, um dos divertimentos preferidos no país eram o espetáculo de variedades. Conjuntos ambulantes de cantores e dançarinos com banjos e tamborins, conhecidos como minstrels, se apresentavam pintados de preto e caracterizavam os negros como pessoas desajeitadas, simplórias e imbecis, inferiores aos brancos. A música, embora geralmente composta por negros, era executada por brancos que usavam rolas queimadas para pintar o rosto de preto. E quando havia negros no conjunto, estes também tinham que escurecer o rosto pelo mesmo processo. (p. 15-16)

A mídia norte-americana, durante muitos anos, reproduziu o estereótipo de *Jim Crow* e dos *minstrels* em adaptações para personagens de quadrinhos e desenhos animados, vistos também em vários países, o que poderia ter influenciado no México a criação do desenho do personagem *Memím Pinguín*, com as mesmas características visuais. O fato é que, se compararmos a imagem de *Memím Pinguín* com os desenhos divulgados pela mídia norte-americana, considerados como representações do estereótipo *Jim Crow*, as características são bastante semelhantes.



Figuras 31 a 36 – Imagens de *Jim Crow*, representado através de personagens dos desenhos animados norte-americanos. Disponível em <<http://www.ferris.edu/jimcrow/cartoons>> Acesso em 27 mar 2006.

Recentemente, o personagem *Memín Pinguín* foi motivo de polêmica nos EUA, por ocasião da publicação de alguns selos postais mexicanos, com a imagem desse personagem dos quadrinhos, como informa a matéria a seguir:

Selo emitido no México irrita negros dos EUA

Quinta-feira, 01 de Julho de 2005 - 09:01

Personagem mexicano de quadrinhos tem conotação racista, segundo entidades afro-americanas

Reuters, Associated Press, EFE e AFP

Entidades de defesa dos direitos dos negros dos EUA estão protestando - com o apoio da Casa Branca e dos principais jornais americanos - contra a decisão dos Correios Mexicanos de emitir um selo com um personagem de uma tira cômica dos anos 40. De acordo com as entidades afro-americanas, o personagem Memín Pinguín - um garoto negro com grandes orelhas e lábios - é um estereótipo racista, que apresenta os negros como indolentes e irreverentes.

Os diários The New York Times e The Washington Post dedicaram ontem extensas reportagens sobre a polêmica, destacando declarações de líderes negros como o reverendo Jesse Jackson, que criticaram a emissão do selo. O porta-voz da Casa Branca, Scott McClellan, disse que apesar de a publicação do selo ser um assunto interno do México, "os estereótipos raciais são ofensivos, não importa qual seja sua origem, e o governo mexicano deve levar isso em conta".

"Historicamente, Memín Pinguín é um dos personagens mais lidos entre os mexicanos", defenderam-se os Correios Mexicanos, por meio de uma nota enviada a jornalistas. "Apareceu pela primeira vez na revista Pepín, em 1945. Nos anos 70 e 80, a tiragem da revista chegou a um milhão e meio de exemplares por semana. Ignorar esses fatos significa ignorar também parte importante da cultura e da sociedade mexicana."

O porta-voz da Embaixada do México em Washington, Rafael Laveaga, afirmou que "assim como os mexicanos jamais interpretaram Speedy González como uma ofensa racial, a imagem de Memín Pinguín nunca teve a intenção de ofender".

Personagem de desenho animado também conhecido no Brasil como Ligeirinho, Speedy González, foi criado pelos estúdios americanos Warner Brothers em 1953. É um rato moreno, gorducho, que veste roupas de camponês, usa um sombrero mexicano e está sempre aos gritos de "arriba, arriba".

Esta é a segunda vez em menos de um mês que a comunidade afro-americana apresenta protestos contra o governo mexicano. Há três semanas, o presidente do México, Vicente Fox, causou revolta ao comentar que os mexicanos que migram para os EUA são forçados a aceitar trabalhos que "nem os negros americanos aceitam".

Os ativistas pelos direitos dos negros dos EUA consideraram a declaração racista, obrigando Fox a retratar-se e a pedir desculpas publicamente.

Disponível em

<http://www.mnp.org.br/materias.php?mat_id=49701&canal_id=19&PHPSESSID=4f2cf996c57f9a012146c2c77edde950> Acesso em 08 mar. 2006



Figura 37 – Selos com o Personagem *Memín Pinguín* publicados no México. Disponível em <<http://www.msnbc.msn.com/id/8410111>> Acesso em 16 mar. 2006

O fato ocorrido e divulgado pela imprensa, mostra uma reação por parte de entidades de defesa dos afro-descendentes dos EUA, por consequência da emissão de selos com a imagem do personagem mexicano *Memín Pinguín*, ter sido considerado, segundo a matéria, um estereótipo racista. No Brasil, a revista também não circula mais nas bancas de jornal, mas, considerando que *fora da escola também se aprende* (OLIVEIRA & SGARBI, 2001), imagino que muitas crianças tenham lido a revista e tido contato com uma ideologia que pode ensinar ou ajudar a reforçar o preconceito racial.

Oliveira (2001), escreveu sobre a sua surpresa quando identificou que, sua filha Ana tivesse aprendido *o racismo, ainda dominante no meio social*, sem ter sido por ela ensinado, e entende que, de alguma forma, a lógica da ideologia racista foi incorporada *às redes de conhecimentos que Ana vem tecendo ao longo da vida* (p. 37). Talvez Ana não tivesse aprendido o racismo somente através da mídia, como a própria autora afirma, mas a ideologia racista circula também na mídia. O racismo pode estar presente nos quadrinhos, por exemplo, que são considerados meio de comunicação para as massas, propiciando o aprendizado do preconceito. Quando fui orientado pelo prof. Paulo Sgarbi, para a elaboração da monografia sobre quadrinhos e educação, durante a conclusão do curso de pedagogia, ele me alertou para o fato de as histórias em quadrinhos serem uma linguagem e que, portanto, poderia ser usada para várias finalidades, pois os quadrinhos ajudam a ensinar com suas narrativas, sejam quais forem os conteúdos desenvolvidos neles.

A pesquisa de Ginzburg (1987) permite descobrir parte da história do moleiro *Menocchio*, que foi perseguido pela inquisição por criar uma cosmogonia. O caso de

Menocchio mostra, entre outras coisas, a possibilidade de transformação de idéias a partir de leituras de alguns livros, oriundos da cultura hegemônica e de outras publicações da cultura popular, construídos para fins diferentes das significações tecidas por *Menocchio* em sua rede de conhecimentos. Pensando sob o prisma da *circularidade da cultura* (GINZBURG, 1987), acredito que a motivação dos artistas afro-descendentes, criadores de poucos quadrinhos no Brasil que tratam das suas culturas, surja também em oposição à ideologia racista que circula através de muitos produtos da indústria cultural, como em alguns gibis.

O governo mexicano e os leitores do *Memím Pinguín* do México alegam que o personagem não tem intenção racista e tampouco de ofender aos afro-descendentes. Porém, mesmo que o objetivo para a criação do personagem e de seus quadrinhos não fosse esse, considero que a narrativa em imagens e textos dos quadrinhos em questão traz *indícios* (GINZBURG, 1989) de racismo, como em algumas histórias em quadrinhos norte-americanas, nas quais os personagens com características afro-descendentes aparecem inferiorizados, dominados pelos heróis, protagonistas eurodescendentes. Isso ocorreu nas histórias do personagem criado em 1924, por *Lee Falk*, o *Mandrake*, que comandava seu assistente africano, o *Lothar*, responsável pelo “trabalho sujo”, usando a força para punir os bandidos, aplicando-lhes surras, enquanto o “herói”, que tinha a aparência de aristocrata, de cartola, capa e bengala, usava a magia e a inteligência como armas para vencer os inimigos. Nos quadrinhos do *Fantasma*, personagem criado em 1936, pelo mesmo autor, situações semelhantes também aconteciam. Desta vez, o protagonista da história, também eurodescendente, dominava os pigmeus e era visto quase como uma divindade, criando a lenda do *espírito que anda*, pois, durante séculos, os *varões de sua estirpe* assumiam o lugar do *Fantasma*, criando a ilusão da imortalidade para os pigmeus e passando a idéia de superioridade do homem branco, que, facilmente, os conseguia ludibriar.

Em contrapartida, nos dias atuais, artistas afro-descendentes estão criando, no Brasil, histórias em quadrinhos sobre as tradições africanas, suas culturas e religiosidade. Encontrei, durante a pesquisa, algumas revistas em quadrinhos, com essas características, que tratam da história de compositores de samba. Outra história em quadrinhos interessante é intitulada *Casa grande e sem sala*, produzida pelo cartunista Ykenga⁷, que denuncia, com humor, o racismo contra afro-descendentes na sociedade brasileira.

⁷ Ykenga é o pseudônimo de Bonifácio Rodrigues de Mattos, cartunista afro-descendente, carioca, que nasceu em 14 de maio de 1952. Atualmente publica seus desenhos no Jornal *O Dia* no Rio de Janeiro.

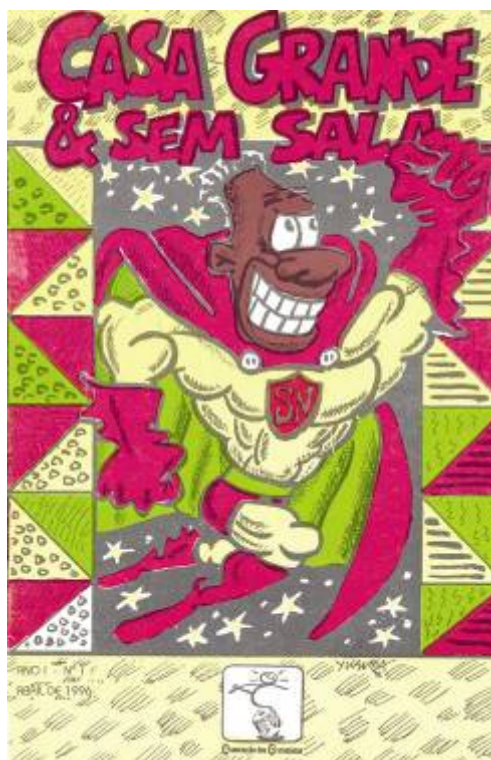
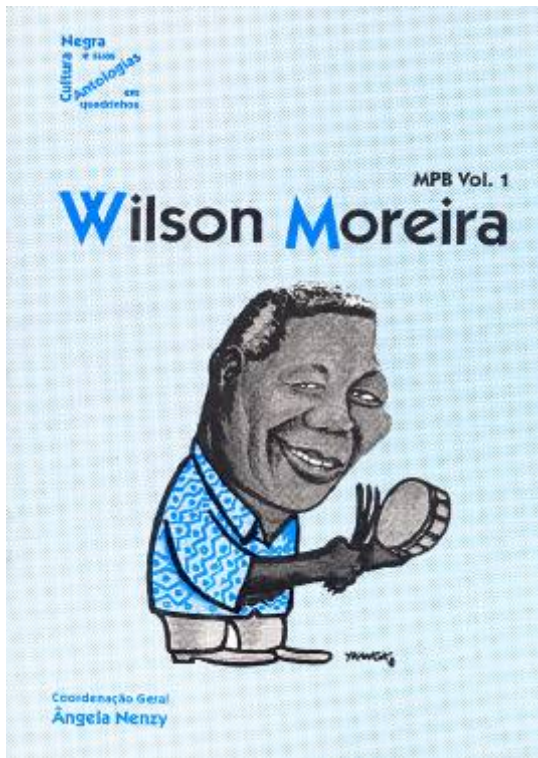


Figura 38 – Capa de revista independente (YKENGA, 1996)

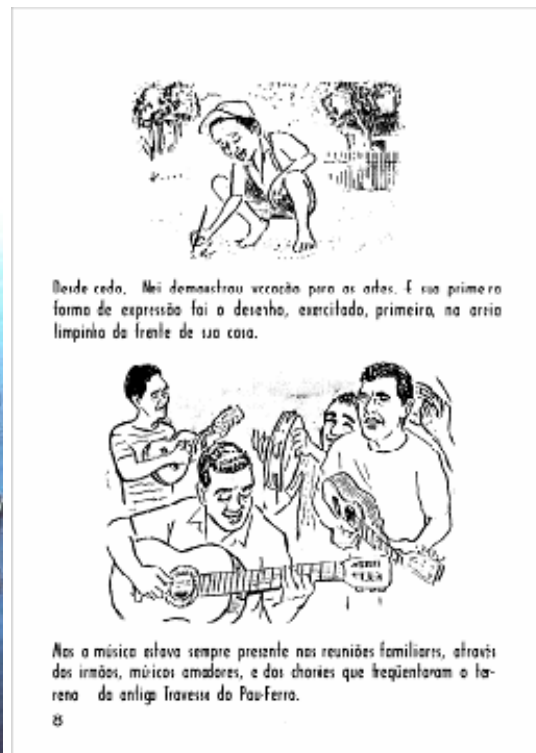
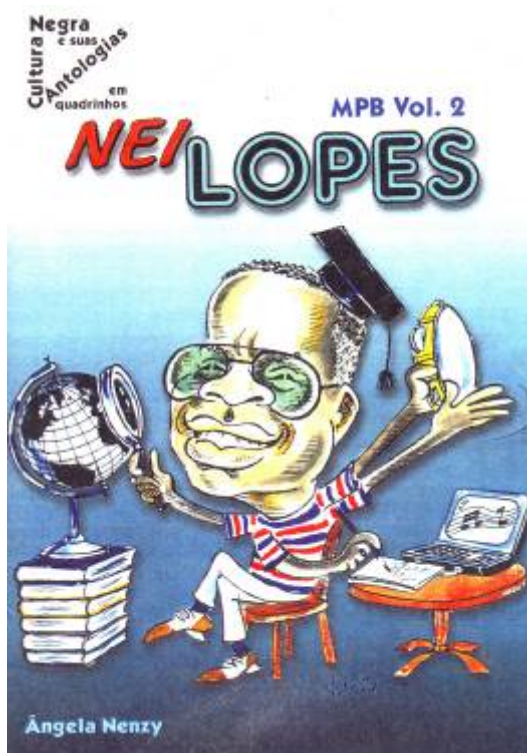
A pesquisadora Nenzly (2001) escreveu sobre o silenciamento das culturas afro-descendentes no prefácio das revistas em quadrinhos que publicou:

No Brasil, grande parte de uma importante cultura popular em termos artísticos, sociais e políticos foi silenciada. Através dos tempos a contribuição da raça negra – elaborada por sistemáticos trabalhos da maior importância – não conseguiu obter o merecido destaque e respeito dentro da sociedade brasileira. E o mais grave: esse silêncio imposto acaba por não deixar que a história do país seja relatada da maneira mais verdadeira. (p. 3)

A coleção criada pela pesquisadora Nenzly (2001), intitulada *Cultura negra e suas antologias em quadrinhos*, tem como objetivo principal, segundo a própria pesquisadora, levar ao conhecimento do público a trajetória de personalidades afro-descendentes importantes da vida brasileira, através dos gibis, que revelam um pouco da própria história do país. A estratégia (CERTEAU, 1994) adotada é a distribuição das revistas em quadrinhos em escolas públicas, bibliotecas comunitárias, centros culturais e diversos órgãos ligados ao Movimento Negro.



Figuras 39 e 40 – Capa e página de quadrinhos (NENZY, 1997)



Figuras 41 e 42 - Capa e página de quadrinhos (NENZY, 2001)

A coleção de gibis criada pela pesquisadora Ângela Nenzly foi publicada com o apoio da Coordenadoria de Integração Comunitária da UERJ (COINTER), para lançar gibis que divulgam a arte e o trabalho de artistas afro-descendentes que fazem parte da história do Brasil. Foram publicados, até o momento, dois volumes: o primeiro é sobre a vida e a obra do compositor Wilson Moreira, transformadas em histórias em quadrinhos pelo cartunista Ykenga; o segundo volume trata da vida e da obra do compositor Nei Lopes, ilustrado pelo cartunista Adail⁸, que também, como o Ykenga, é afro-descendente. Porém, o espaço destinado à expressão artística de afro-descendentes nesse campo ainda é escasso. Um dos poucos artistas afro-descendentes que se encontra publicando em um jornal diário é o cartunista Ykenga.

Um bom exemplo de história em quadrinhos, para utilização em sala de aula, é a intitulada *Pai Oba em: A Reforma*, escrita e desenhada pelo cartunista Ykenga, que pode ser o ponto de partida para uma aula de História do Brasil, quando os alunos poderão ler, discutir e entender um pouco mais sobre a escravidão e suas conseqüências, que ainda hoje influenciam na estrutura da nossa sociedade.



⁸ Adail José de Paula é cartunista e jornalista, nasceu em 1930, em Registro, São Paulo, atualmente colabora com o *Jornal Espírita* no Rio de Janeiro.



Figuras 43 a 46 – Páginas de quadrinhos (YKENGA, 1996)

Ykenga quadrinizou o volume dedicado ao compositor Wilson Moreira. A história em quadrinhos que trata da trajetória do sambista inicia com a história dos pais desse ilustre compositor afro-descendente, que defendiam as tradições musicais africanas, participando das rodas de jongo, calango e outros ritmos afro-brasileiros. Conta sua paixão pelo samba desde a infância no subúrbio carioca.

No segundo volume da coleção, ilustrado pelo cartunista Adail, a história em quadrinhos enfoca múltiplos aspectos da vida do compositor Nei Lopes, que, além de sambista, é escritor, pintor, advogado, redator publicitário, religioso e pesquisador das culturas afro-descendentes. Em uma das páginas dos quadrinhos sobre a obra de Nei Lopes, é possível visualizar reproduções das capas de alguns dos livros escritos por ele: *O samba na realidade*, *Casos crioulos*, *O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical*, *Dicionário banto do Brasil*, *Incursões sobre a pele*, *Bantos, malês e Identidade negra*.

As culturas afro-descendentes “estão no gibi”, contando com o auxílio dos textos e imagens produzidos pelos pesquisadores e cartunistas afro-descendentes. O público leitor dessas histórias em quadrinhos, em sua maioria estudantes, está começando a ter a oportunidade de conhecer essas importantes culturas, também por meio da leitura dos raros

gibis, que estão sendo publicados com a intenção de difundir informações muito pouco veiculadas pelos meios de comunicação.

O gibi *Luana e sua Turma* (MACEDO, 2000), com a primeira heroína afro-descendente dos quadrinhos brasileiros, foi a história em quadrinhos que mais me chamou a atenção durante essa pesquisa e dediquei parte deste trabalho para analisá-la. A personagem de histórias em quadrinhos *Luana* surgiu na Bahia, em 2000, pelas mãos de seu criador, Aroldo Macedo, e do ilustrador Arthur Garcia. A criação de personagens afro-descendentes é interessante para que o público encontre, através das histórias desses personagens, conteúdos pertinentes às suas culturas. A personagem *Luana* foi criada por Aroldo Macedo, idealizador e editor da revista *Raça Brasil*⁹, com essa intenção. *Luana*, com seus cabelos trançados e com enfeites coloridos, vestida de capoeirista, toca um berimbau mágico, que tem o poder de levá-la a qualquer época ou lugar.

Suas histórias narram aventuras de seu cotidiano, na escola e com sua turma de amigos. Na revista da *Luana*, existe um espaço reservado para os *causos* contados por sua avó, que a remetem para as lendas e tradições africanas. A seção de cartas chama-se *Clubinho da Luana* e exibe fotos e cartas de crianças afro-descendentes. A personagem está sempre ensinando às crianças que lêem seu gibi noções de ecologia, higiene e cidadania.

As aventuras da *Luana* extrapolaram as páginas do gibi, quando ela foi materializada, em forma de boneca, em tamanho natural, no carnaval da Bahia, em 2001, onde desfilou pelas ladeiras do Pelourinho, no centro histórico de Salvador, sendo o tema do bloco *Afro Oloдум Mirim*.

O gibi da *Luana* está estruturado com histórias curtas e coloridas. Segundo o criador da personagem, quando iniciou o projeto dessa revista, já pensava em lançar produtos, como brinquedos e camisetas, que estão sendo divulgados em espaços reservados à publicidade na revista. Existe também o site oficial da personagem – <<http://www.luana.com.br>> – onde podemos conhecer um pouco de sua história e ter contato com outros produtos criados com sua imagem.

Tendo em vista a discriminação dos afro-descendentes, expressa também nos quadrinhos, é possível entender o que motiva o surgimento de personagens e histórias, voltadas para o público infantil, que sejam referências para crianças afro-descendentes e que ajudem a

⁹ A Revista *Raça Brasil* é uma publicação considerada como um marco na mídia brasileira, por ser uma das primeiras revistas especializadas em temas das culturas afro-descendentes.

conhecer suas culturas por meio da *arte sequencial* (EISNER, 1989) dos quadrinhos, conscientizando-as sobre os valores que vieram com o seu povo da África para o Brasil. Sgarbi (2003) escreveu sobre algumas das conseqüências do desrespeito às culturas dos povos:

Devemos pensar, também, que o desrespeito às culturas, como parte de um conjunto maior de questões que passam pela hegemonia política e econômica, tem levado nações a dominarem outras nações, a intervirem na vida cotidiana de povos, e as altas tecnologias que resultam do desenvolvimento científico têm sido utilizadas em larga escala para esse fim. (p. 81)

O autor Aroldo Macedo, consciente da importância pedagógica dos quadrinhos, utiliza-os como uma forma lúdica de comunicar para as crianças as culturas afro-descendentes. Conseguiu, durante algum tempo, distribuir nacionalmente as edições do gibi da *Luana* em bancas de jornais e, atualmente, vende suas revistas através da Internet. Uma outra forma que encontrou para levar os quadrinhos da *Luana* para os estudantes estão sendo as parcerias que têm realizado com secretarias de educação.

Percebendo o racismo no cotidiano e na mídia

Não é de hoje que observo algumas situações de discriminação racial. Lembro-me bem do caso de um colega afro-descendente que foi maltratado diante da turma, na qual eu também era aluno, por ter, segundo a professora, dificuldade em aprender. A professora, no início da aula, havia pedido para o menino ler um texto em voz alta para a turma, ele, visivelmente nervoso, começou a gaguejar e a ler atropeladamente, com muita dificuldade. Foi o suficiente para a professora repreendê-lo duramente, falando da sua incompetência e baixa auto-estima, deixando claro que, se ele não melhorasse seu desempenho, seria desligado da escola, pois era aluno bolsista, frisando que seus pais não teriam condições de mantê-lo por meios próprios naquela escola. Essa imagem ficou fortemente marcada na minha memória: a tristeza do menino após ser humilhado na nossa frente e a irritação na expressão da professora, enquanto falava rispidamente com aquele colega de turma. Isso ocorreu no início da década de 80, quando eu tinha 10 anos de idade. Foi a primeira vez que presenciei um fato desse tipo, o que me deixou um pouco mais atento para a realidade que meus colegas afro-descendentes,

muitas vezes, não eram tão bem tratados como eu, fosse no espaço escolar ou em espaços que freqüentávamos juntos, em nossa vida cotidiana de estudantes e colegas do mesmo bairro.

No Brasil, o racismo foi construído ao longo da história, não só como uma consequência da escravidão. Mesmo depois da escravidão ter sido abolida, em várias partes do mundo, algumas teorias, criadas por pensadores europeus, geraram o surgimento de outra maneira de discriminação racial, baseada na hierarquização dos homens, a partir de suas raças e culturas (SANTOS, 2005, p. 15).

O racismo tem sido reforçado por alguns segmentos da sociedade até os dias atuais, usando também as formas de expressão culturais e os meios de comunicação. Os mecanismos de manutenção do racismo resultaram em um enraizamento do preconceito racial na nossa sociedade, levando-nos, em algumas circunstâncias, mesmo que inconscientemente, a reproduzir esse preconceito em atitudes aparentemente sem maior importância. Lembro-me de um professor de Geometria, em um curso preparatório para as escolas técnicas e militares, que era afro-descendente e que contava, costumeiramente, durante suas aulas, algumas piadas racistas e preconceituosas contra os afro-descendentes. O fato é que, até hoje, não entendi se ele fazia aquilo como uma forma de ironia e provocação diante da turma ou se ele, realmente, concordava com aquelas idéias. De qualquer forma, acabava reforçando o racismo.

Lembro-me de uma conversa¹⁰ que tive com o prof. Valter Filé, que foi meu professor na graduação e é, atualmente, meu amigo e colega de grupo de pesquisa¹¹. Nessa conversa, Filé me perguntou qual seria a minha motivação para escrever sobre as culturas afro-descendentes, se realmente eu me sentia envolvido com o tema, ressaltando que seria importante falar em meu trabalho qual era a minha relação com esse assunto, uma vez que eu não apresento indícios de afro-descendência que evidenciassem, de alguma forma, uma experiência mais profunda sobre o racismo. Esse questionamento levantado pelo professor, fez-me refletir sobre muitas outras questões e lembrar de algumas histórias, inclusive, uma que, a princípio, eu nem considerava relevante para a pesquisa em processo. Filé, então, acrescentou que, em uma pesquisa do cotidiano, não faria sentido falar de qualquer coisa sobre as culturas afro-descendentes, se eu não levasse em conta a minha relação com o assunto. Acredito que ele também estava tentando me dizer, com outras palavras, que,

¹⁰ Para tecer o texto deste trabalho, em alguns momentos foi necessário recorrer à minha memória. A minha narrativa baseada nas lembranças dessas conversas, é realizada a partir das significações que cada uma delas representa para mim, sendo possível não estar reproduzindo fielmente o que cada um dos meus interlocutores disseram, mas sim do que delas fui capaz de apreender.

¹¹ O grupo de pesquisa citado é nomeado como *Redes de saberes em Educação e Comunicação: questão de cidadania*, coordenado pela Prof.^a Nilda Alves (PROPEd / UERJ).

devido ao alto grau de dependência que o ser humano tem das outras pessoas e dos grupos dos quais ele imagina pertencer ou de fato faz parte, o fortalecimento do sentimento de identidade só pode se desenvolver no mundo social, mais especificamente na relação com o outro. (SANTOS, 2005, p. 40)

Passei, então, a narrar para ele uma experiência vivida na minha infância, ao ouvir em uma conversa, de alguns parentes, na ausência de meus pais, sobre o fato de eu e minha irmã sermos “mulatos” e não “brancos puros”, associando à palavra “mulatos” uma forte carga pejorativa, diferenciando-nos deles que tinham características físicas mais próximas com alguns antepassados de origem inglesa, que possuíam pele e olhos mais claros que os meus. Naquela situação, eu me senti incomodado com aquele comentário preconceituoso. Ainda que aquele ato não fosse tão contundente quanto o ocorrido com o meu colega da escola, a sensação foi bastante desagradável, pelo tom marcadamente discriminatório, usado pelos autores dos comentários. Bastou alguma diferença quanto à cor e às ondulações nos cabelos, tons de olhos e pele, sutilmente mais escura¹² que a deles, – para ser classificado como *mulato*. Não estou citando esse fato para me incluir como uma vítima da discriminação racial, até mesmo por não me incomodar com a possibilidade de ser mestiço ou mulato, como eles disseram. O meu interesse nessa situação, lembrada durante a conversa com o Filé, é perceber, também através dessa vivência, a lógica do racismo brasileiro, que, muitas vezes, ocorre de forma velada, dito nas entrelinhas, praticado com sutileza. Hoje, tenho a consciência de que o racismo no Brasil é dirigido, a princípio, contra os afro-descendentes identificados pela cor da pele e traços fenotípicos, mas, outros mecanismos complexos são utilizados na prática da discriminação racial, inclusive considerando as gradações da cor da pele, outros aspectos identitários e as culturas afro-descendentes, como explica Sodré (1999):

Por que então falar-se de mestiço como uma espécie diferenciada? Certamente, para fins de uma hierarquização “racial” entre um paradigma hegemônico e as variações fenotípicas da humanidade. Para tal paradigma, há apenas os brancos e os outros.

¹² *Mais do que branco e negro, claro e escuro são termos de amplo trânsito no modo de identificação popular das diferenças fenotípicas, isto é, da cor da pele. Não se pode ocultar sob o bom-mocismo do Esclarecimento e do progresso globalitários a reiterada importância social dessas distinções. Em torno dessas mantêm-se privilégios de classe social, levantam-se barreiras imigratórias, legitimam-se discriminações alfândegárias, construíram-se e constroem-se identidades culturais ou nacionais. (SODRÉ, 1999, p. 9)*

(...) Essa palavra nomeia em geral um indivíduo “de segunda classe” e pode ser conotada diferentemente, segundo a diversidade das estratégias identitárias. (p. 196)

Compreendo, então, que pesquisas sobre questões relacionadas ao racismo podem ser realizadas por pesquisadores, seja qual for a sua etnia, por ser o racismo um problema social que deve ser discutido por todos, como fala Araújo (2002):

(...) a questão do preconceito e do racismo não é um problema para ser resolvido somente pelos negros, mas é um problema global, além de ser um problema histórico de toda a sociedade brasileira. Ou seja, racismo é sempre um problema entre grupos raciais distintos. Se existe racismo é porque alguém o usa em proveito próprio, não é um problema só da vítima. (p. 71)

Algumas semanas depois dessa conversa com o Filé, tive a oportunidade de conversar com o meu pai, pelo menos vinte anos após o ocorrido. Pela primeira vez, ele me falou já ter ouvido e repudiado alguns comentários racistas daqueles parentes.

Ao intensificar a minha leitura de textos sobre o racismo, foi inevitável fazer uma autocrítica e perceber que, hoje, tenho uma consciência melhor sobre o assunto. Para desenvolver este trabalho de forma honesta, devo admitir que, eventualmente, posso ter também caído na armadilha de reforçar o preconceito contra afro-descendentes, desenhando personagens de cartuns e quadrinhos. Como expectador de desenhos animados norte-americanos, desde a infância, somente hoje, após iniciar essa pesquisa, percebo que, talvez inconscientemente, sofri influência do estereótipo *Jim Crow*, na forma de desenhar os personagens afro-descendentes. Na verdade, por falta de conhecimento sobre as várias formas subjetivas de manifestação do racismo, eu não percebia que aquela maneira de representar graficamente os afro-descendentes, aparentemente ingênua, com certa comicidade, poderia fazer parte de uma prática de discriminação dos afro-descendentes e suas culturas. Essa descoberta recente me causa constrangimento, por eu ter realizado alguns desenhos com essas características.

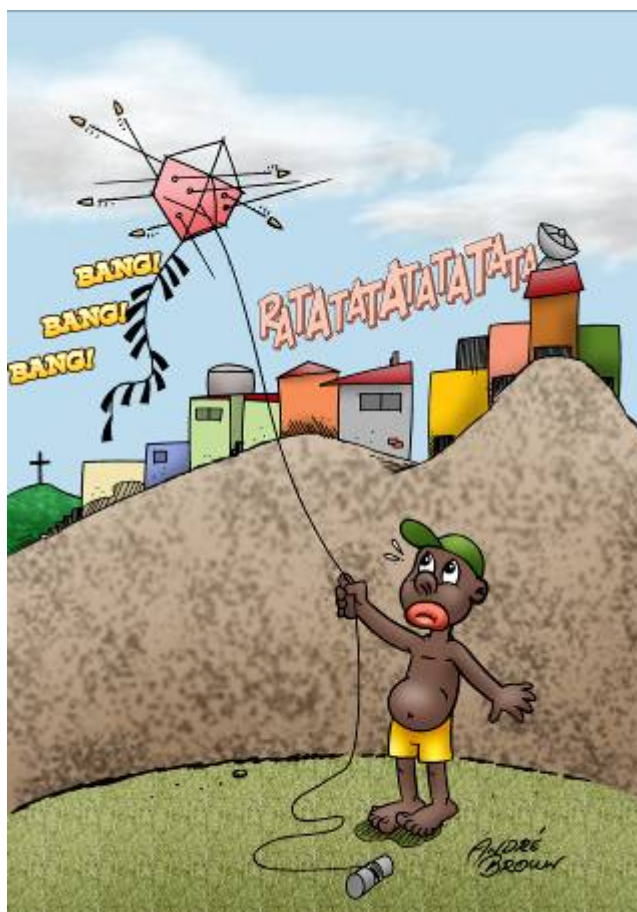


Figura 47 – Desenho utilizado na exposição de cartuns *Tá rindo de quê?*, realizada na Biblioteca Comunitária da UERJ, no período de 18/10/2002 a 18/11/2002, com os cartunistas Adail, Amorim, André Brown e Ferreth.

Esse meu desconhecimento, em relação à reprodução de um estereótipo racista, fez-me crer que muitas pessoas não se percebiam e se admitam racistas ou que, pelo menos, estejam reproduzindo elementos da ideologia racista. Essa alienação, certamente, é favorável aos grupos de poder que têm interesse em propagar o racismo. Talvez o desenhista *Sixto Valencia Burgos*, ao desenhar o personagem *Memím Pinguín*, também tenha sido influenciado pelas representações estereotipadas típicas dos desenhos animados norte-americanos, como eu fui.

A descoberta de que eu reproduzia nos meus desenhos o estereótipo *Jim Crow* me fez entender o ato de pesquisar como um processo de autoconhecimento e transformação. Esse processo, no meu caso, em muitos momentos, gerou angústia, a ponto de me sentir como o

personagem *Antônio Biá*, do filme *Narradores de Javé*¹³, quando me vi às voltas com livros, imagens e narrativas sobre o racismo, não sabendo como começar a escrever o texto deste trabalho. A partir do meu aprofundamento em leituras, percebi o quanto é complexo este problema social, mais do que conseguia observar, até então, no meu cotidiano. Refleti muito sobre se eu conseguiria escrever sobre as questões relacionadas ao preconceito racial neste trabalho, pois não me considero um profundo conhecedor do assunto. Na verdade, sinto-me ainda “engatinhando” na pesquisa sobre o racismo e a mídia, porém, encorajei-me a continuar, ao perceber a importância de, cada vez, mais pessoas estarem atentas a essas questões.

Outras conversas com o Filé foram também importantes para a minha compreensão da luta dos afro-descendentes contra o racismo. Uma delas aconteceu na ocasião da implantação do sistema de cotas no vestibular da *UERJ*, quando eu acreditava não ser o sistema de cotas uma boa alternativa para resolver o problema da histórica desigualdade social, em relação aos afro-descendentes. Naquele momento, eu pensava que seria mais urgente o investimento dos recursos e atenções no ensino fundamental e médio nas escolas públicas, objetivando, também, uma igualdade de condições dos afro-descendentes e demais estudantes da rede pública, na disputa com os candidatos da rede particular, pelas vagas das universidades. Durante a elaboração deste trabalho, descobri que essa forma de pensar a questão das cotas pode ser identificada também na pesquisa “Discriminação racial e preconceito de cor no Brasil”, realizada pela *Fundação Perseu Abramo e Rosa Luxemburg Stiftung*, em 2003, em aproximadamente metade dos entrevistados:

Foi também perguntado aos entrevistados que políticas eles consideram que o governo deveria adotar para diminuir a desigualdade entre o número de negros e brancos que chegam às faculdades. Cerca de metade dos entrevistados destaca a importância de melhorar a qualidade da escola pública, dando mais oportunidades para todos (53%). Um quarto das respostas aponta para a necessidade de se abrirem mais vagas nas faculdades, a fim de diminuir a disputa por vagas (24%), enquanto 13% indicam como uma política necessária a oferta de cursos pré-vestibulares gratuitos para estudantes negros. (HERINGER, 2005, p. 60)

¹³NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. Produção: Vânia Catani e Bananeira Filmes. Co-Produção: Gullane Filmes e Laterit Productions. Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé. Intérpretes: José Dumont, Matheus Nachtergaele, Néilson Dantas, Rui Resende, Gero Camilo, Luci Pereira, Nelson Xavier, Jorge Humberto e Santos, Altair Lima, Alessandro Azevedo, Henrique, Maurício Tizumba, Orlando Vieira, Roger Avanzi e outros. Música: DJ Dolores e Orquestra Santa Massa. Lumière e Riofilme, 2003. 1 filme (100 min), son., color.

Segundo Filé, lutar pela melhoria do ensino na rede pública não anula a importância das cotas como uma ação afirmativa, que pode ser entendida como um passo favorável para a diminuição da desigualdade social, gerada pelo racismo. A partir daquele momento concordei com a idéia.

As conversas que ocorrem nos corredores¹⁴ da *Faculdade de Educação da UERJ* são detonadoras de muitos questionamentos, que me levam a buscar novas leituras sobre o assunto.

Além disso, o meu interesse em escrever contra o racismo passou também pela minha admiração e respeito por elementos das culturas afro-descendentes, com os quais tive a oportunidade de entrar em contato, seja nas quadras de escolas de samba, nas festas de religiões afro-brasileiras, na observação da belíssima capoeira, que me serve para estudo dos movimentos da figura humana nos desenhos, somado ao meu gosto pela culinária afro-brasileira e aos desenhos e pinturas do artista Carybé¹⁵, que retratou a capoeira, o candomblé e recriou imagens do Quilombo dos Palmares.



Figura 48 – CARYBÉ. *Candomblé*. 1983. 100 cm x 70 cm.

¹⁴ Nos diversos corredores da UERJ, encontramos a oportunidade de conversar com alunos e professores de maneira informal, abordando vários assuntos e conseguindo boas indicações de leitura.

¹⁵ **CARYBÉ**. (1911). *Nascido em Lanus (Argentina). Brasileiro naturalizado desde 1957, “Carybé” é o apelido de infância de Hector Júlio Pari de Bernabó (...)* toda a sua obra tem estado permanentemente vinculada à Bahia, aos seus habitantes e costumes, às suas velhas casas, ruas e igrejas.(...) No que concerne à sua arte, trata-se antes de mais nada, de um excepcional desenhista, senhor de uma extrema agilidade de execução, e sabendo captar com graça e elegância o essencial de uma forma ou de um movimento.(...) destacando-se em sua obra pictórica certas representações de negras e de mulatas que impressionam pela solidez da forma e pela vitalidade e sensibilidade.(LEITE, 1988,p.111)

Acreditando na comunicabilidade dos gibis e que estes não sejam apenas produtos meramente comerciais da indústria cultural, imaginei que esse meio de comunicação, consumido e reinventado pelos *consumidores/praticantes* (CERTEAU, 1994), possa ser uma ferramenta poderosa na difusão das culturas afro-descendentes. Porém, a invisibilidade sofrida pelos afro-descendentes, na mídia, repete-se também nos quadrinhos, com raríssimas publicações que mostram os afro-descendentes e suas culturas, muitas vezes, sendo representados de forma estereotipada ou até mesmo fortemente preconceituosa. A invisibilidade dos afro-descendentes na mídia tem sido tema recorrente de discussões e depoimentos sobre o racismo:

A invisibilidade é uma das grandes crueldades do racismo. É lamentável que tenhamos que levantar bandeiras dessa natureza em uma sociedade que compreende e reconhece que negros, indígenas e brancos formaram a nossa civilização brasileira, mas que nos considera invisíveis e pensa que somos poucos, contáveis, identificáveis aqui e acolá, perdidos neste país, no parlamento brasileiro, em uma Assembléia Legislativa, numa Câmara de Vereadores ou numa Fundação Palmares. A identidade brasileira, que é essa que nós queremos verdadeiramente constituir, precisa tornar-se totalmente isenta da necessidade, que ora aqui colocamos, de chamar a atenção para a sua diversidade étnica e de lutar ainda pela igualdade de direitos entre seus componentes. Nós precisamos sentir na própria pele a necessidade de nos identificar como os seres humanos que somos e por isso lutar por nossos direitos, sem ter mais necessidade de dizer: “Olha, sou negra, sou indígena, sou mulher e por isso eu preciso ter tais e tais direitos.”

Nós acirramos os conflitos existentes ao não trabalhar contra a invisibilidade porque se eu não me vejo, eu não sou nada; e se eu não sou nada se ninguém se importa comigo, se eu não me importo com nada, pra que eu preciso dos mecanismos e dos instrumentos de luta que já temos desde a colonização, que se perpetuam mas que não nos dão visibilidade? Quanto nós lucraríamos se pudéssemos, positivamente, através dos meios de comunicação, expressar toda a importância desse povo, de suas manifestações culturais, de sua religiosidade, de sua grande contribuição intelectual, de seu próprio trabalho físico na construção deste nosso país! Mas, para que possamos, juntos, construir um mundo novo, de gente nova, com novas idéias, precisamos

realmente combater o racismo, o preconceito, a xenofobia e a intolerância.
(SILVA, 2002, p. 22-23)

Analisando a perspectiva do uso de meios de comunicação, para a difusão das culturas afro-descendentes, conforme a autora Silva (2002) se refere no texto citado, e, partindo de minha experiência na infância, quando meu interesse pela leitura originou-se nos gibis, penso na possibilidade de existência de uma elevação da quantidade de obras publicadas em quadrinhos, que proporcionem aos estudantes um maior conhecimento das culturas afro-descendentes. Diversas ações na escola, que combatam a exclusão social e preconceito contra as culturas afro-descendentes, podem ser implementadas, assim o entendo, também, através da linguagem dos quadrinhos. O interesse inicial das crianças pelos gibis ocorre por vários motivos. Um deles imagino que seja a atratividade exercida pelos desenhos dos quadrinhos. Os quadrinhos reúnem, em sua linguagem, elementos de outras formas de expressões artísticas, como a literária e as artes visuais, o que potencializa o uso desta tecnologia de baixo custo como recurso pedagógico.

Escolhi esse tema porque, observando os gibis disponíveis no mercado editorial, constatei que é, praticamente, inexistente a publicação de revistas em quadrinhos, com conteúdos voltados para as culturas afro-descendentes, pelas editoras de revistas. Essa ausência de publicações do gênero pode ser um *indício* (Ginzburg, 1989) de preconceito contra essas culturas, concretizado pela invisibilidade de artistas afro-descendentes e suas obras. Só é possível encontrar revistas, relacionadas com esse assunto, produzidas pelos próprios artistas afro-descendentes que estão, de alguma forma, pesquisando ou engajados em projetos de instituições ligadas ao Movimento Negro e que publicam seus trabalhos de maneira independente, com pequenas tiragens e periodicidade irregular, sem o apoio das editoras convencionais, resultando na existência de uma produção alternativa de quadrinhos, realizada por autores que se encontram à margem do mercado editorial. É indicado por Certeau (1994) a ocorrência dessa marginalidade cultural:

A figura atual de uma marginalidade não é mais de pequenos grupos, mas uma marginalidade de massa; atividade cultural dos não produtores de cultura, uma atividade não assinada, não legível, mas simbolizada, e que é a única possível a todos aqueles que no entanto pagam, comprando-os, os produtos – espetáculos onde se soletram uma economia produtivista. Ela se universaliza. Essa marginalidade se tornou maioria silenciosa. (p. 44)

Diante desse problema, procurei reunir algumas publicações em quadrinhos, produzidas por artistas que abordassem temáticas pertinentes às culturas afro-descendentes para, em seguida, analisar sua possível utilização em sala de aula, estimulando os alunos a conhecerem melhor essas culturas.

Essa proposta me ocorreu porque trabalho, freqüentemente, com quadrinhos em sala de aula, com os meus alunos e o interesse deles pelos conteúdos dos gibis e a criação de novas histórias é o resultado geralmente alcançado com essa prática. A minha experiência inicial com as histórias em quadrinhos, como leitor das imagens, antes mesmo de ser alfabetizado, influenciou-me a produzir outras narrativas, não só na infância, mas, também, na vida adulta: como artista do desenho, que cria histórias em quadrinhos, charges, cartuns, caricaturas e também ensina a arte do desenho para crianças, jovens e adultos. A minha formação em Pedagogia foi posterior à minha atuação profissional como artista. Interessei-me em ter um maior conhecimento em Educação, a princípio, para trabalhar com os quadrinhos nessa área. Dessa forma, acredito ter conseguido construir alguns conhecimentos sobre a linguagem dos quadrinhos e a Educação, os quais considero úteis para o desenvolvimento da pesquisa.

Investiguei formas de trabalhar com quadrinhos de afro-descendentes em sala de aula, buscando conhecer algumas das experiências já existentes, realizadas por professores e autores, através de suas práticas e memórias, pois:

*para compreender os processos de tessitura de conhecimentos nos cotidianos das escolas é preciso **contá-los**. Isto significa que entendo que é necessário **ouvir** o que seus **praticantes** têm a dizer sobre as tantas e diferentes histórias vividas nas **artes de fazer** (Certeau, 1994) dos processos pedagógicos diários.*
(ALVES, 2003)

Simultaneamente, estive acompanhando o processo criativo dos meus alunos ao participarem de atividades com os quadrinhos, identificando junto com eles elementos característicos da linguagem das histórias em quadrinhos, sua produção, estética, comunicabilidade e utilização na área de Educação.

Pesquisando o uso das histórias em quadrinhos para fins pedagógicos, como forma de incentivo à leitura e auxílio à alfabetização, tenho encontrado farto material, como gibis, contendo vários assuntos, porém, muito pouco se tem publicado sobre as culturas afro-descendentes em quadrinhos.

Quando iniciei essa pesquisa no *PROPEd / UERJ*, na linha de pesquisa do Cotidiano e Cultura Escolar, sob a orientação da prof^a Nilda Alves, percebi que havia escassez de material publicado de cartunistas afro-descendentes por editoras brasileiras, principalmente histórias em quadrinhos. A sensação que tive, após algum tempo tentando reunir publicações contendo quadrinhos sobre culturas afro-descendentes, sem conseguir o material, foi de frustração. Pressuponho que, entre outros motivos, essa ausência de obras publicadas de cartunistas afro-descendentes, também tenha relação com o preconceito racial que, infelizmente, ainda existe em nossa sociedade. No mercado editorial de revistas, a falta de interesse das editoras em investir em uma produção nacional de quadrinhos e, muito menos, incluir temas voltados para as culturas afro-descendentes, talvez, seja uma consequência desse preconceito. Esse desinteresse pela produção de quadrinhos reduz a possibilidade de informação e apreciação das obras e aspectos das culturas afro-descendentes, através desse meio de comunicação. Em algumas escolas, como no mercado editorial, existe a tendência em privilegiar as produções artísticas hegemônicas, como indica Victorio Filho (2004):

O investimento na apreciação do belo tem tido espaço garantido nos currículos escolares oficiais e sua abordagem se dá da mesma forma e por meios semelhantes àqueles pelos quais a educação oficial contempla a ciência, ou seja, em um embate no qual sentidos e conceitos são continuamente confrontados e subjugados, resultando no silenciamento de muitos movimentos em benefícios de produções, há alguns séculos hegemônicas. (p. 10)

São poucos os cartunistas afro-descendentes que conseguem publicar seus desenhos e histórias em quadrinhos através de editoras, restando como alternativa a *tática* (CERTEAU, 1994) de produzirem publicações independentes para se expressarem artisticamente, o que é uma prática cotidiana comum entre esses artistas, pois *o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada* (CERTEAU, 1994, p. 38).

Os artistas afro-descendentes vêm sendo silenciados há muitos anos, junto com o grupo social que representam. Freyre, em 1933, com a argumentação necessária à época, já dizia:

O depoimento de antropólogos revela-nos no negro traços de capacidade mental em nada inferior à das outras raças: ‘considerável iniciativa pessoal, talento de organização, poder de imaginação, aptidão técnica e econômica’, diz-nos o professor Boas. E outros traços superiores. O difícil é comparar-se o

européu com o negro, em termos ou sob condições iguais. Acima das convenções: numa esfera mais pura, onde realmente se confrontassem valores e qualidades. Por longo tempo, a grande e forte beleza da arte de escultura, por exemplo, foi considerada pelos europeus simples grotesquerie. E simplesmente por chocarem-se suas linhas, sua expressão, seu exagero artístico de proporções e de relações, com a escultura convencional da Europa greco-romana. Esse estreito critério ameaçou de sufocar, no Brasil, as primeiras expressões artísticas de espontaneidade e de força criadora que, revelando-se principalmente nos mestiços, de mãe ou avó escrava, trouxeram à tona valores e cânones antieuropeus. Quase por milagre restam-nos hoje certas obras do aleijadinho. Requentados no gosto europeu de arte ou na ortodoxia católica, várias vezes pediram a destruição de “figuras que mais pareciam fetiches.” (p. 320)

A linguagem das histórias em quadrinhos tem proximidade com desenho de humor, a caricatura, charges e cartuns. Os primeiros quadrinhos surgiram com desenhos e textos satíricos e, segundo Monteiro Lobato, em seu artigo “A Caricatura no Brasil”, ao descrever a evolução do desenho de humor em vários países, o autor credita o pouco destaque do Brasil, nesta área, à inaptidão do nosso povo com a arte, que, na leitura dele, seria constituído de degradados, índios e negros:

Numa história geral da caricatura a história da nossa terá meia página, se tanto. E explica-se a mingua. Enquanto colônia, era o Brasil uma espécie de ilha da Sapucaia de Portugal. Despejavam cá quanto elemento antissocial punha-se lá a infringir as Ordenações do Reino. E como o escravo indígena emperrasse no eito, para aqui foi canalizada de África uma pretalhada inextinguível. Até a vinda de D. João o Brasil não passava de índio e matareu no interior e senhores, feitores e escravos nos núcleos de povoamento da costa, muito afastados entre si e rarefeitos. Em toda essa fase o Brasil não dá nem um bruxoleio de arte. (LOBATO, 1967, p. 11)

No texto acima, Monteiro Lobato demonstra a sua visão preconceituosa em relação aos africanos que vieram para o Brasil, referindo-se a eles como *pretalhada inextinguível*. Essa declaração, para mim, é, no mínimo, decepcionante, pois sou admirador da poderosa imaginação do autor, expressa em seus livros infantis. Lembro-me que, na primeira vez que li

um livro na biblioteca da minha escola, por iniciativa própria, quando ainda era aluno da primeira série do então “Ensino Primário”, em 1978, optei pelo livro *Reinações de Narizinho* e, depois, li quase toda a coleção de histórias do *Sítio do Pica-pau Amarelo* que, naquele mesmo período, acompanhava pela série na televisão.

Hoje, as artes visuais no Brasil, entre elas as histórias em quadrinhos, são muito desenvolvidas, contrariando a análise do escritor Monteiro Lobato. As criações de cartunistas, em forma de caricatura, charges, ilustrações, cartuns e histórias em quadrinhos, permeiam as páginas dos jornais cotidianamente, em uma constante profusão de imagens que comunicam e registram a nossa história, ideologias e costumes. Os quadrinhos e o desenho de humor brasileiros, de todas as épocas, têm sido objeto de estudos de historiadores, uma vez que os desenhos são, também, documentos importantes na reconstituição de fatos e períodos históricos.

A popularização dos quadrinhos iniciou-se, no Brasil, através da imprensa, ainda na segunda metade do século XIX. Considerada por pesquisadores como Cirne (1990) um marco inicial da criação dos quadrinhos brasileiros, *As Aventuras de Nhô Quim* foi publicada no dia 30 de janeiro de 1869, na revista *Vida Fluminense*, no Rio de Janeiro. Esta obra foi criada pelo cartunista *Angelo Agostini*, artista italiano radicado no Brasil que utilizou seus quadrinhos e charges também para propagar a ideologia abolicionista. Mesmo tendo ocorrido a popularização das histórias em quadrinhos, através de jornais e revistas com grande circulação, desde aquela época até os dias atuais, o espaço destinado à expressão artística de afro-descendentes nesse campo ainda é restrito.

Uma imagem dá origem a uma história que, por sua vez, dá origem a uma imagem (MANGUEL, 2001, p. 24). Pensando assim, nas minhas aulas, costumo disponibilizar os gibis para os meus alunos, que utilizam este material como fonte de referência, tanto para a construção de imagens, como também no estudo dos roteiros, estimulando-os a escrever suas próprias histórias e, posteriormente, ilustrá-las. Dessa forma, os alunos acabam se interessando tanto pela leitura quanto pela pesquisa de imagens e textos sobre o assunto central das histórias em quadrinhos.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, além de ampliar a pesquisa bibliográfica, realizei oficinas, utilizando as histórias em quadrinhos sobre as culturas afro-descendentes. Iniciei com os alunos, após a análise desse material, a produção de uma história em quadrinhos sobre parte desse universo, criando junto com eles, momentos de discussão e reflexão sobre essas culturas e suas formas de expressão, durante a atividade artística em sala de aula. Essa

experiência com os alunos serviu como mais um motivo para estar pesquisando as culturas afro-descendentes, pois, na elaboração do roteiro e das imagens dos quadrinhos, precisávamos ter referências imagéticas e conhecimento de elementos destas culturas para avançarmos com a produção do trabalho. Um dos fatores que me inspirou a levar essa proposta de trabalho para os alunos foi a existência da série de revistas em quadrinhos intitulada *Luana e sua turma*, que eu havia encontrado durante esta pesquisa. Durante minha busca, em sebos e gibiterias, atrás de material que tratasse das culturas afro-descendentes, encontrei o gibi do personagem *Memím Pinguim*, de origem mexicana, publicado no Brasil na década de 90. As duas publicações em quadrinhos são antagônicas na forma de mostrar os personagens afro-descendentes e suas culturas, tornando-se interessante analisar criticamente as duas histórias em quadrinhos.

A partir de entrevista com os criadores da personagem *Luana*, tenho o objetivo de conhecer melhor a personagem e as circunstâncias que motivaram a criação de suas histórias em quadrinhos, pois trabalhei com os gibis da *Luana* em sala de aula, com os alunos da oficina de quadrinhos que realizei no curso de Pedagogia, da *Faculdade de Educação da UERJ*. A realização dessa oficina também trouxe informações para a pesquisa sobre os quadrinhos afro-descendentes.

O autor/editor Aroldo Macedo deixou uma pista sobre a criação da *Luana* em seu *site*:

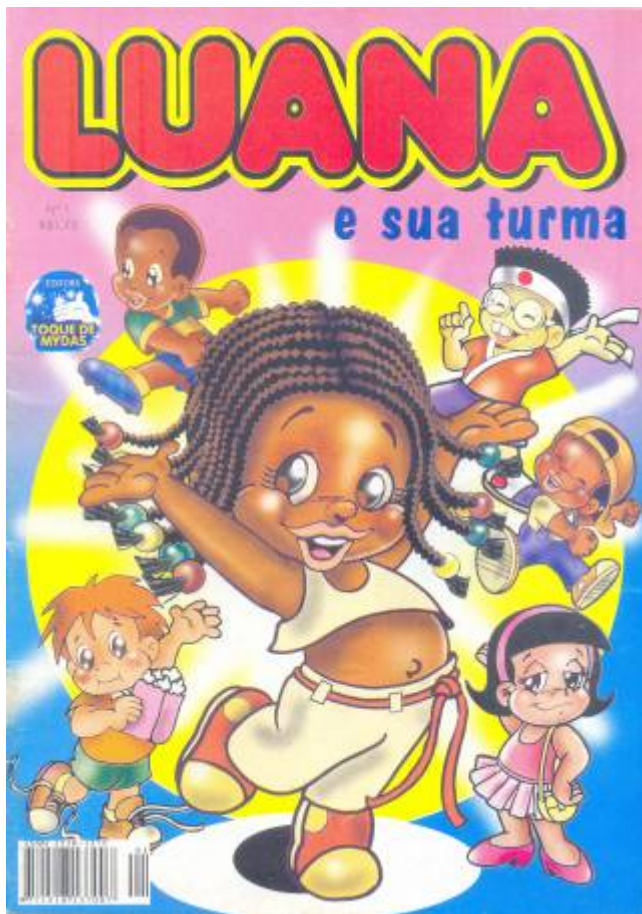


Figura 49 – Capa de revista (MACEDO, 2000)

Quando um artista cria histórias em quadrinhos, pensa também no público alvo para o qual será dirigida a publicação e na identificação que esses leitores terão com os personagens da história, através das leituras de textos e imagens por ele produzidos. Quanto ao leitor, este não é sempre um consumidor passivo que apenas absorve a informação. Certeau (1994) fala sobre a *operação de caça* que cada leitor realiza, as viagens do olhar e a reapropriação do texto pelo leitor:

Da televisão ao jornal, da publicidade a todas as epifanias mercadológicas, a nossa sociedade canceriza a vista, mede toda a realidade por sua capacidade de mostrar ou de se mostrar e transforma as comunicações em viagens do olhar. É uma epopéia do olhar e a pulsão de ler. (...) A leitura (da imagem ou do texto) parece aliás constituir o ponto máximo da passividade que caracterizaria o consumidor, constituído em voyer (troglodita ou nômade) em uma 'sociedade do espetáculo'. (...) Ele insinua as astúcias do prazer e de uma

O Projeto LUANA foi concebido com a proposta clara de resgatar a auto-estima da criança negra através de diversos implementos audiovisuais tais como livros, CDs, vídeos, publicação de histórias em quadrinhos entre outros, bem como formular caminhos e discussões para todas as crianças de outras etnias sobre a cultura negra. (Projeto Luana. Disponível em: <<http://ww.luana.com.br>> Acesso em 06 dez. 2004

reapropriação do texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural com os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória esta produção é igualmente uma invenção de memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas. O legível se transforma em memorável: Barthes lê Proust no texto de Stendhal; o espectador lê a paisagem de sua infância na reportagem de atualidades. A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor. (p. 48-49)

A identificação do público com os personagens das histórias em quadrinhos é um fenômeno conhecido e explorado pelas grandes editoras de quadrinhos, sendo comum, em turminhas de personagens de vários autores, serem encontrados personagens de muitas etnias, apresentados de forma superficial, com a intenção de conquistar um público amplo. Não havia, porém, no Brasil, uma personagem feminina afro-descendente, como a *Luana*, citada anteriormente, que fosse protagonista das histórias em quadrinhos e que gerasse uma identificação maior por parte das crianças afro-descendentes, com histórias que contam as tradições do povo africano e a sua vinda para o Brasil. Essa identificação com a personagem e as culturas afro-descendentes pode ser interessante para facilitar as discussões sobre essas culturas também em sala de aula, sendo assim um útil material para o professor / a professora.

Considerando como um possível elemento facilitador do aprendizado, a identificação do público com os personagens de histórias em quadrinhos é uma questão que me ocorre desde o início desta pesquisa e que pode ser assim formulada: *quais os usos que podem ser dados aos quadrinhos nas escolas, para incentivar a reflexão e a construção de conhecimento sobre as culturas afro-descendentes?*

Para responder este questionamento, imagino que seja necessário considerar que

as redes de saberes que tecemos ao longo de nossas vidas nos múltiplos espaços em que vivemos e interagimos, são tecidas através das aprendizagens formais às quais somos submetidos desde que nascemos e, através de processos cotidianos vivenciados em nossas práticas e nas daqueles com quem convivemos, nos diversos espaços nos quais estamos inseridos. (OLIVEIRA e SGARBI, 2001, p. 7)

Provavelmente, apenas a leitura de revistas em quadrinhos, dentro ou fora da escola, seria um caminho para os estudantes conhecerem muito das culturas afro-descendentes. Porém,

devido a pouca difusão desses quadrinhos pela mídia e distribuição insuficiente, esse material gráfico raramente chega às mãos dos estudantes. Uma alternativa que proponho é a produção de histórias em quadrinhos por alunos de oficinas realizadas em escolas. Acredito que essas oficinas podem despertar o interesse dos alunos para as culturas afro-descendentes quando as histórias a serem produzidas tenham como proposta temática assuntos relacionados a essas culturas.

Essa questão é abordada por Oliveira (2001) quando indica que

(...) quanto aprendemos na vida cotidiana, através de mecanismos que não sabemos descrever ou explicar, mas que formam o que sabemos e o que pensamos sobre os mais diversos temas, contribuindo, portanto, para as nossas ações e sobre as relações com o mundo a nossa volta. Inúmeros são os exemplos de situações que evidenciam a presença desses tipos de aprendizagem em nossas vidas e da indissociabilidade entre os saberes tecidos na vida cotidiana – através dessas aprendizagens do que não nos é explicitamente ensinado – e os chamados saberes formais, ensinados nas escolas. (p. 33)

Esse trabalho em escolas pode, em algum momento, contribuir em um processo de mudança, gerando tanto o desenvolvimento de artistas iniciantes, quanto o aprimoramento das técnicas artísticas e, ainda, contribuindo na formação de seu pensamento crítico sobre questões relativas à desigualdade social.

Processos metodológicos: os usos das tecnologias e as maneiras de fazer histórias em quadrinhos em sala de aula

Quando apresentei meu *Plano de Estudos* na avaliação do meu processo de seleção para o mestrado em Educação, no PROPEd/UERJ, eu tinha a sensação de já ter um objeto de estudo definido: *Os Usos das Histórias em Quadrinhos na Educação*. Ao iniciar as aulas nas disciplinas do mestrado e ao tomar contato com a problemática envolvida no desenvolvimento de uma pesquisa, percebi que essa escolha do objeto de estudo não era tão simples assim. A partir do momento em que comecei a questionar se essa minha escolha seria possível, senti-me bastante inseguro e tive a impressão de que havia alguma coisa errada. No decorrer das aulas,

procurei ler os textos de cada disciplina. Mas uma ansiedade me levou a ler outros livros e textos que eu julgava estarem relacionados diretamente com a minha pesquisa. Tentei dividir meu tempo com essas duas demandas de leitura. Confesso que em algumas aulas não tenha me identificado com um ou outro texto. Mesmo assim, à medida que fui avançando nas leituras, a minha percepção foi metamorfoseando o meu foco na pesquisa. Outro fator importante, para esse processo, foi a minha permanência no grupo de pesquisa *Redes de saberes em Educação e Comunicação: questão de cidadania*, coordenado pela prof.^a Nilda Alves, no qual eu tinha contato com pesquisas realizadas por outros colegas do grupo. Artigos escritos por esses colegas, sobre culturas afro-descendentes, despertaram em mim o interesse em conhecer um pouco mais sobre os muitos temas, livros, imagens e vídeos que tratavam desses assuntos e eram exibidos durante os encontros semanais do grupo.

Para desenvolver este trabalho, além de contar com as minhas memórias como leitor, criador de histórias em quadrinhos e professor, precisei intensificar as minhas leituras sobre a linguagem dos quadrinhos, as culturas afro-descendentes e o racismo.

Foi enriquecedora para a metodologia da pesquisa a realização de uma oficina de histórias em quadrinhos. A oficina foi realizada com alunos/alunas do primeiro período do curso de Pedagogia, da *Faculdade de Educação da UERJ*, no primeiro e segundo semestres de 2005, na qual utilizamos algumas tecnologias para facilitar o processo de criação.

Quando se pensa em tecnologias, na área de Educação, nos dias atuais, é comum fazermos a primeira associação com as novas tecnologias como o vídeo, o computador, os *softwares* educativos e a Internet. Mesmo acreditando ser necessário o conhecimento da informática e das mídias eletrônicas, para a facilitação da aprendizagem, existem muitas outras tecnologias anteriores a essas, mais simples e de fácil acesso que, provavelmente, não foram completamente exploradas por professores e alunos em escolas e universidades. Barreto (2002) aponta para a necessidade de uma análise mais profunda sobre o uso das tecnologias em sala de aula:

Em se tratando das situações de ensino convencional, põem em cena as “velhas tecnologias”: quadro de giz, ou alguma superfície em que seja possível escrever o que deve ser copiado ou respondido, cadernos, lápis ou caneta e, mais recentemente, livros didáticos.

Portanto, analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula implica considerar as relações entre o arranjo espacial, os padrões de

interlocução e os recursos utilizados no ensino. Alunos enfileirados, centralização da fala pelo professor e recursos que sustentam a trajetória que partem da linguagem escrita e a ela retorna, como comprovação (“prova”) da ocorrência da aprendizagem, são coerentes entre si e, sem dúvida, são manifestações da configuração mais tradicional do ensino.

Por outro lado esta configuração, como imagem esquemática e como designação para o “ensino em geral”, é resultante do apagamento de traços que também lhe são constitutivos. Sob este rótulo, acabam sendo achatadas práticas concretas que, vistas nas suas múltiplas dimensões, poderiam não lhe reforçar o suposto padrão. (p. 65)

Ao pensarmos, por exemplo, num lápis como uma velha tecnologia, diretamente ligada ao ensino tradicional, corremos o risco de omitir uma infinidade de usos deste material, que, embora pareça, para muitas pessoas, um instrumento limitado ao aprendizado da linguagem escrita, é utilizado por artistas e professores de arte como um poderoso recurso na obtenção de formas, traços e na construção de desenhos expressivos.

Não considero os usos das velhas tecnologias atrelados ao ensino tradicional, pois acredito que as maneiras como se utilizam estas tecnologias possam ajudar os professores e os alunos a descobrirem juntos novos caminhos para a aprendizagem de diversos conhecimentos. Em relação aos usos das tecnologias, sejam novas ou antigas, na área de Educação, importa saber também o que se pretende fazer com elas em sala de aula e quais as *maneiras de fazer*, como nos indica Certeau (1994):

Ora as estatísticas se contentam em classificar, calcular e tabular esses elementos – unidades “léxicas”, palavras publicitárias, imagens televisivas, produtos manufaturados, lugares construídos etc. – e o fazem com categorias e segundo taxinomias conforme às da produção industrial ou administrativa. Por isso elas só captam o material utilizado pelas práticas de consumo – material que é evidentemente o que é a todos imposto pela produção – e não a formalidade própria dessas práticas, seu “movimento” sub-reptício e astucioso, isto é, a atividade de “fazer com”. A força desses cálculos se deve à capacidade de dividir, mas essa capacidade analítica suprime a possibilidade de representar as trajetórias táticas que, segundo os critérios próprios, selecionam fragmentos tomados nos vastos conjuntos da produção para a

*partir deles compor histórias originais. Contabiliza-se **aquilo** que é usado , não as **maneiras** de utilizá-lo. Paradoxalmente, estas se tornam invisíveis no universo da codificação e da transparência generalizadas. Dessas águas que se vão insinuando em toda parte só se tornam perceptíveis os efeitos (a quantidade e a localização dos produtos consumidos). Elas circulam sem ser vistas, perceptíveis somente por causa dos objetos que movimentam e fazem desaparecer. As práticas do consumo são os fantasmas da sociedade que leva o seu nome. Como os “espíritos” antigos, constituem o postulado multiforme e oculto da atividade produtora. (p. 98)*

Partindo do pressuposto de que a teoria e a prática fazem parte do mesmo processo de aprendizagem em um movimento denominado *prática/teoria/prática* (ALVES, 2001, p. 14), realizei, no ano letivo de 2005, a convite da prof.^a Nilda Alves, uma oficina de histórias em quadrinhos, durante parte das aulas da disciplina *Tecnologias em Educação*, do curso de Pedagogia, na *Faculdade de Educação da UERJ*, com uma turma de primeiro período. A prof.^a Mailsa Carla Passos, em parceria comigo, ministrou as aulas e trabalhou com os textos que seriam a base teórica para a produção das histórias em quadrinhos.

A idéia era trabalhar com a linguagem das histórias em quadrinhos e suas tecnologias de produção, incluindo, caso fosse necessário, o uso de computadores e programas gráficos. A minha intenção, desde o princípio, era tentar familiarizar os alunos do curso de Pedagogia com as técnicas de criação de quadrinhos, considerando a construção de imagens e textos, passando pela organização de roteiros, pensando na *idéia de que imagem e narrativa remetem uma à outra, incessantemente em um processo em constante movimento* (ALVES, 2004, p. 127). Sem ter a pretensão de formar exímios desenhistas, sugeri que o foco do trabalho fosse o de desenvolver, junto com os alunos, um conhecimento mais aprofundado sobre a linguagem dos quadrinhos, para que eles pudessem trabalhar com esse recurso de comunicação com seus alunos na Escola, pois a minha experiência como professor e desenhista tem me possibilitado ver de perto como o interesse das crianças pelas histórias em quadrinhos impressas ainda é muito grande, apesar de estarmos na época das mídias eletrônicas e de já existirem as *HQtrônicas* (FRANCO, 2004), que são as histórias em quadrinhos produzidas especialmente para Internet e CD-Rom. Um exemplo desse interesse pude observar em uma das escolas onde estive, Escola Municipal Hélio Smidt, no bairro do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Fui até lá atendendo a um convite da prof.^a Elvira Cardoso da Silva, para participar do *Mês da Cultura*, na atividade *Conversando com um desenhista*, prevista para um número pequeno de

alunos. Essa atividade acabou reunindo um grupo com, aproximadamente, cem crianças e adolescentes, que, nessa conversa, perguntavam como poderiam desenhar seus personagens e tinham curiosidade sobre outros detalhes a respeito da profissão de desenhista, além de pedirem muitos desenhos de personagens das revistas em quadrinhos.

Durante o desenvolvimento da oficina de histórias em quadrinhos com os alunos, do curso de Pedagogia da *UERJ*, considerei também três aspectos sobre as imagens como avisa Mauad (2004):

A questão da produção – o dispositivo que medeia a relação entre o sujeito que olha e a imagem que elabora por meio dessa atividade de olhar, pela manipulação de um dispositivo de caráter tecnológico.

A questão da recepção – associada ao valor atribuído à imagem pela sociedade que a produz, mas também recebe. Em que medida este valor está mais ou menos balizado pelos efeitos de realismo da imagem, vai apontar para a conformação histórica de certo regime de visualidade. Portanto se a relação da imagem com o seu referente e o grau de iconicidade dessa imagem é uma questão estética, tem a ver com a recepção e como, por meio dessa recepção, se atribui valor à imagem: informativo, artístico, íntimo, etc.

A questão do produto – a imagem consubstanciada em matéria, a capacidade da imagem potencializar a matéria em si mesma, como objetivação de trabalho humano, como resultado do processo de produção de sentido social, como relação social. Entendida como uma relação entre sujeitos, a imagem visual engendra uma capacidade narrativa que se processa em determinada temporalidade. Estabelece, assim, um diálogo de sentidos com outras referências culturais de caráter verbal e não-verbal. As imagens nos contam histórias, atualizam memórias, inventam vivências, imaginando a história. (p. 21-22)

Logo no início das aulas, quando procurei mostrar o maior número possível de gibis, de vários tipos de histórias e personagens, para que iniciássemos juntos um *mergulho com todos os sentidos* (ALVES, 2001, p. 15) no universo dos quadrinhos, investigando as características de sua linguagem, apresentei o uso de materiais e técnicas para construção de

imagens e narrativas por meio da *arte seqüencial* (EISNER, 1989). Os temas e estilos de desenho das revistas que cedi para circular em sala eram diversos, variando entre o realismo e os desenhos humorísticos. Juntamente com os quadrinhos mais conhecidos e divulgados pela mídia distribuí as revistas de artistas afro-descendentes, como os gibis da *Luana*, que atraíram a atenção dos alunos.



Figura 50 – Leitura de quadrinhos sobre culturas afro-descendentes, na aula da disciplina *Tecnologias em Educação*, na *Faculdade de Educação da UERJ*.

A criação dos desenhos a partir de textos, como havia planejado em conjunto com a prof.^a Mailsa Carla Passos, também trouxe para a sala de aula um pouco da prática cotidiana dos desenhistas de quadrinhos que, muitas vezes, desenhavam suas histórias a partir de roteiros. Os autores Bakhtin e Volochínov (1986) escreveram sobre a importância da palavra para uma criação ideológica:

É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo o ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele.

Isso não significa, obviamente, que a palavra possa suplantar qualquer outro signo ideológico. Nenhum dos signos ideológicos específicos fundamentais é inteiramente substituível por palavras. Nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros. Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles ao mesmo tempo, se apóia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical. (p. 37-38)

Os gestos e expressões de personagens, o uso de imagens acompanhadas ou não de textos, a ambientação dos quadrinhos, os enquadramentos, os planos, as onomatopéias, todos esses elementos também foram alvo da nossa atenção durante as aulas.

Na primeira aula, optei em romper o silêncio conversando com os alunos, conhecendo um pouco da história de cada um e, em seguida, contando experiências minhas como criador de alguns quadrinhos. Falei sobre processos criativos, explicando a construção de imagens, a organização de roteiros, as tecnologias de reprodução, impressão e formatação dos gibis. Abordei também a questão do *marketing* de produtos associados aos personagens de quadrinhos, as possibilidades do mercado editorial de quadrinhos no Brasil e algumas relações dos quadrinhos com as áreas de Comunicação e Educação.

Após essa etapa inicial das aulas, começamos um processo de criação de histórias em quadrinhos pelos grupos, abordando temas propostos pela prof.^a Mailsa Carla Passos, baseados em textos trabalhados na disciplina. Eu percebia nitidamente que, a princípio, alguns alunos questionavam a importância de estarmos trabalhando com a linguagem dos quadrinhos em uma disciplina intitulada *Tecnologias em Educação*, quando talvez fosse esperado um contato mais objetivo e direto com as novas tecnologias de informação e comunicação. Barreto (2002) mostra em sua obra que a ausência de equipamentos não inviabilizam as aulas:

(...) é importante ressaltar que a presença dos objetos técnicos (aparelhos de TV, vídeo, computadores, Internet) é condição desejável, mas não suficiente, para promoção de diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas concretas.

Não basta a aposta nos materiais, sejam eles multimídia ou não. É preciso investir nas mediações. (p. 73-74)

A alternativa que escolhi para viabilizar o trabalho foi usar uma antiga tecnologia que ainda é muito empregada nos estúdios de desenho, mesmo quando já estão equipados com computadores: a *mesa de luz*, caixa de madeira, contendo lâmpadas frias em seu interior e que produz iluminação através de sua superfície superior. Pode ser coberta por vidro ou acrílico leitoso. Este equipamento, simples de ser montado, é de fácil uso, sendo muito comum em estúdios de desenho animado, onde recebe algumas adaptações e o nome de *truca*. A mesa de luz facilita a reprodução e a modificação de imagens desenhadas e sobrepostas com papel branco sulfite, que adquirem certa transparência quando a lâmpada é ligada. Mesmo sendo um material comum para desenhistas, os alunos não conheciam essa técnica, mas logo perceberam sua importância na execução de desenhos.



Figura 51 – Usos da mesa de luz em aula da disciplina Tecnologias em Educação na Faculdade de Educação da UERJ.

Fizemos alguns exercícios de desenho, criando personagens e estudando seus movimentos e proporções. Em seguida, tomamos conhecimento dos temas indicados pela prof.^a Mailsa Carla Passos, para a produção das histórias em quadrinhos, que eram relativas, entre outros assuntos, às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e ao EAD (Ensino à Distância). A turma foi dividida, então, em grupos de aproximadamente cinco alunos. Um dos critérios para a montagem das histórias em quadrinhos era que estas tivessem como temas aqueles tratados nos textos teóricos da disciplina. Antes de iniciarmos o desenho das histórias, dediquei uma das aulas para elaborar com os alunos os roteiros, para que pudessemos ter as

histórias já organizadas na hora de *quadrinizar-las*¹⁶. Optei por essa metodologia, para que fosse possível trabalhar com os vários grupos, podendo ajudá-los, dessa forma, em todo o processo de criação das histórias.

Um motivo que geralmente causa estranhamento, quanto aos usos das histórias em quadrinhos em sala de aula, é um antigo preconceito que surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, quando essa linguagem foi utilizada com objetivos ideológicos. As revistas em quadrinhos eram vistas, naquele período, como veículos de propaganda de guerra dos americanos. No Brasil, houve a propagação desse preconceito na mesma época, através da Igreja Católica, por influência de padres italianos, pois, em seu país de origem, os quadrinhos norte-americanos foram censurados. Alguns autores se ocuparam em reforçar o ataque aos quadrinhos, alegando que estes estimulavam a delinquência, devido às cenas desenhadas representando a violência e a sexualidade de forma deturpada, com imagens das personagens femininas em trajes sensuais que, segundo os detratores dos quadrinhos daquela época, incentivavam também o sexo solitário. (GONÇALO JÚNIOR, 2004, p. 77-80)

Como o preconceito contra os quadrinhos, ainda hoje, é reproduzido até mesmo por pessoas que, muitas vezes, nem têm o conhecimento dos motivos que causaram o seu surgimento, nas aulas, procurei discutir com os alunos a hipótese dos quadrinhos terem sido utilizados indevidamente em algum período de seu desenvolvimento. Supondo que isso tenha ocorrido, penso que esse fato não invalide a possibilidade de usarmos essa forma de expressão na Educação para outros fins, até mesmo no combate a outros tipos de preconceito. *Praticantes dessa maneira de fazer* (CERTEAU, 1994) os quadrinhos, autores brasileiros estão publicando, por meios próprios, histórias sobre as culturas afro-descendentes, que, atualmente, têm sido o foco da minha pesquisa. Em sala de aula, tive a oportunidade de apresentar as revistas em quadrinhos que tratam desse assunto, criadas por artistas afro-descendentes, reunidas durante a pesquisa, juntamente com o pôster que produzi sobre esse tema para o 12º ENDIPE.

Antes de cada grupo iniciar a organização de seus trabalhos, imaginei ser necessário abordar, em sala de aula, algumas técnicas de criação de textos e roteiros. Busquei, então, ampliar meu conhecimento sobre o assunto, lendo o livro *Da criação ao roteiro*, do autor Doc

¹⁶ *Quadrinização e quadrinizar* são neologismos cuja criação é atribuída a Adolfo Aizen, pioneiro desse gênero de imprensa no Brasil. Ambos começaram a ser incorporados nos dicionários brasileiros a partir de 1970. O verbo “quadrinizar” quer dizer, segundo o **Aurélio**, “adaptar (uma narrativa, uma história) à forma de quadrinhos”. O **Houaiss** não registra essa palavra. Talvez ache estranho também o uso de derivados como “letreamento”, muito usado entre desenhistas, roteiristas, produtores e editores. Quer dizer “colocar os textos dentro dos balões”. E quem faz isso no processo de produção e edição de uma história é o “letrista”. (GONÇALO JÚNIOR, 2004, p. 11-12)

Comparato, no qual são apresentadas as técnicas de roteiros para TV e cinema, que considero adaptáveis para a linguagem das histórias em quadrinhos, pois o roteiro pode ser pensado como uma forma de registrar, por meio da linguagem escrita, as seqüências de imagens que serão produzidas, como indica Comparato (2000):

Existem diferentes formas de definir um roteiro. Uma simples e direta seria: como a forma escrita de qualquer projeto audiovisual. Atualmente o audiovisual abarca o teatro, o cinema, o vídeo, a televisão e o rádio. Syd Field define-o como uma “história contada em imagens, diálogos e descrição, dentro do contexto de uma estrutura dramática”. Para outros é simplesmente a “elaboração do argumento” onde “os elementos acrescentados são diálogo e descrição do drama e narração no documental”.

(...) Para Jean-Claude Carrière – cuja posição partilho – o roteiro, ou melhor, o roteirista está muito mais perto do diretor, da imagem, do que do escritor. O roteiro é princípio de um processo visual, e não o final de um processo literário. (p. 19-20)

Através das etapas constitutivas do roteiro, apresentadas por Comparato (2000) – tais como idéia, conflito, personagens, ação dramática, etc. – foi possível facilitar a criação dos roteiros de cada grupo de trabalho. Mesmo que essa *maneira de fazer* (CERTEAU, 1994) não fosse o único caminho possível, a maior parte dos grupos seguiu essa forma de organização. Apenas um grupo optou em começar o processo criativo a partir das imagens e deixar a criação dos diálogos e narração da história para o final, iniciativa que incentivei, após hesitar um pouco, preocupando-me com a dinâmica proposta. Percebi que seria importante para o grupo encontrar a sua forma própria de trabalhar.

A turma colaborou, interessando-se pela dinâmica sugerida, trocando informações e tentando seguir em frente com a produção de seus trabalhos. Durante a finalização dos trabalhos, quando o computador seria, supostamente, um instrumento necessário na montagem das histórias em quadrinhos, os grupos, reunidos, utilizando materiais simples como lápis, tesouras, colas, canetas hidrográficas, deram conta de terminar seus trabalhos de forma hábil e objetiva.



Figuras 52 e 53 – Momento de criação e execução das histórias em quadrinhos por alunos/alunas com materiais simples como lápis e hidrocores.

A qualidade dos trabalhos foi surpreendente. Os alunos conseguiram extrair um bom resultado, com os poucos materiais e as velhas tecnologias de que dispunham. Considero, tão interessante quanto o resultado alcançado, todo o processo de criação e a interação entre os alunos, como também a oportunidade que tive de participar, incentivar e observar a produção das histórias em quadrinhos pela turma. Uma das conseqüências dessa experiência pedagógica com quadrinhos foi o interesse da aluna Luciene Marcelino Ernesto, que gostou dos quadrinhos sobre tradições afro-brasileiras, iniciando, a criação de um personagem afro-descendente, que ainda está em fase de elaboração.

Um dos grupos de alunas, durante o segundo período, criou uma história em quadrinhos intitulada *Nego Léo: em TV Comunitária Plugada*, na qual os personagens atuam em uma TV comunitária, mostrando alguns elementos das culturas afro-descendentes, como o samba e o *Hip Hop*. A inspiração para a criação da história surgiu da leitura de textos trabalhados em sala e que narraram a experiência da *TV Maxambomba* de Nova Iguaçu e do *Projeto Puxando Conversa* (ALVITO, 2000) e (FILÉ, 2004).

UNERJ

Faculdade de EDUCAÇÃO

PEDAGOGIA

1º Período

2º sem.- 05

T.-03/Noite

AUTORAS

Alessandra Kessler

Amanda Diniz

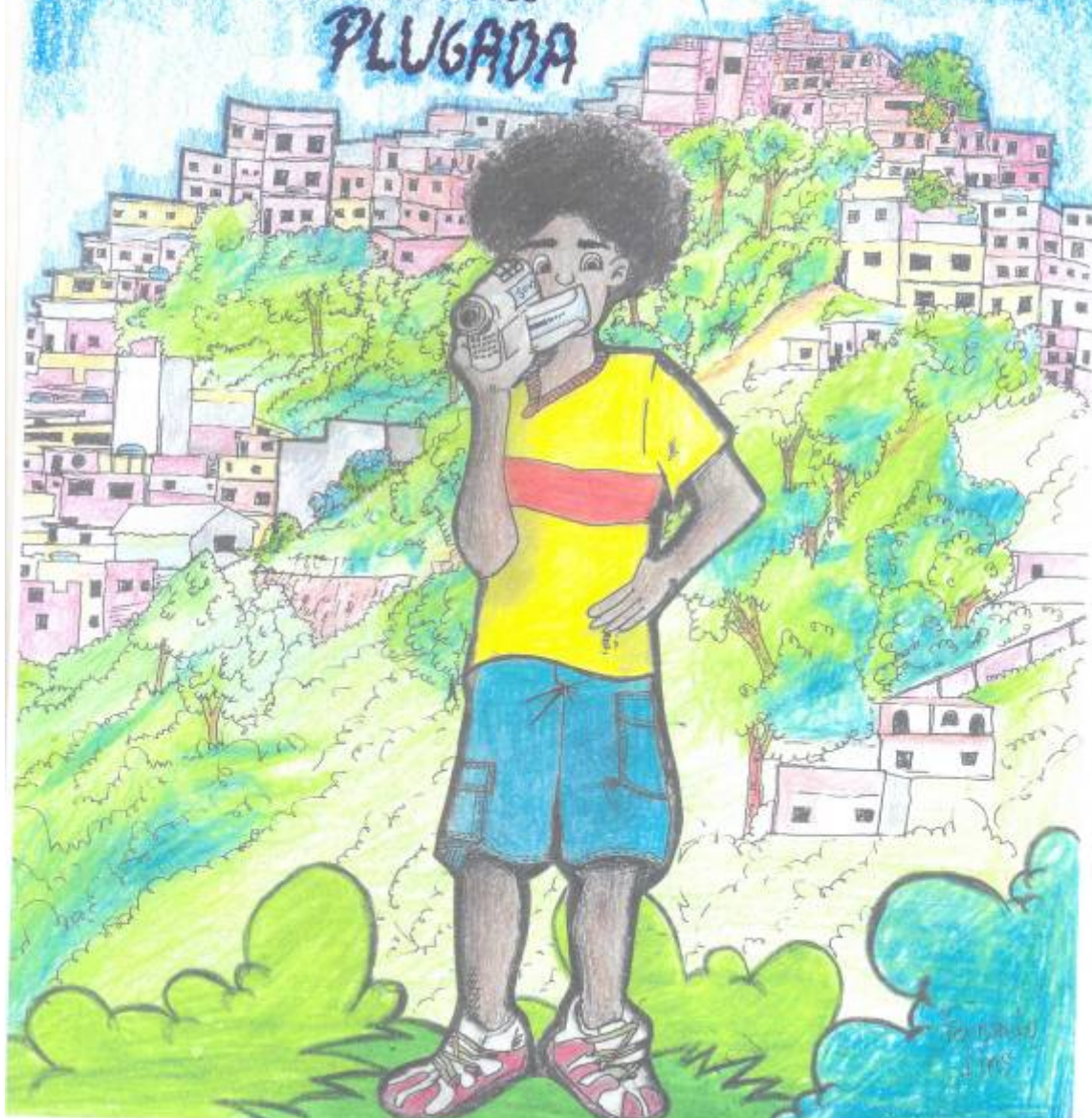
Carla Leitão

Fernanda Tirre

Glicia Lins

Luana Ribeiro

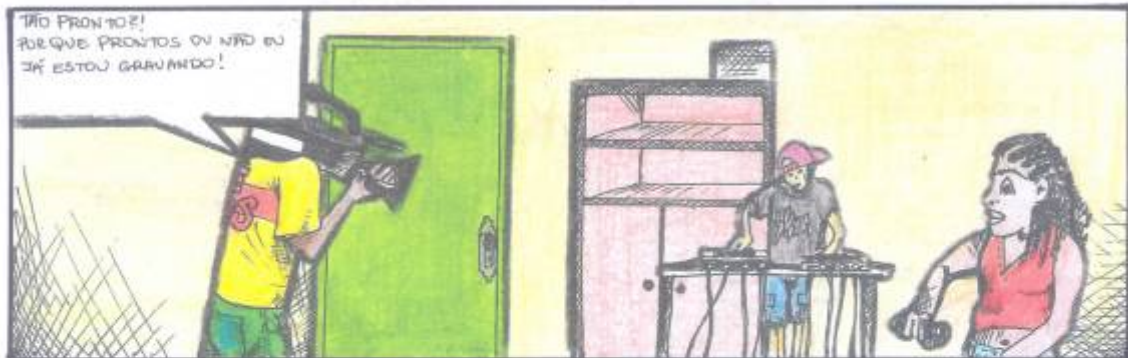
NEGO LEO em
Tv comunitária
PLUGADA

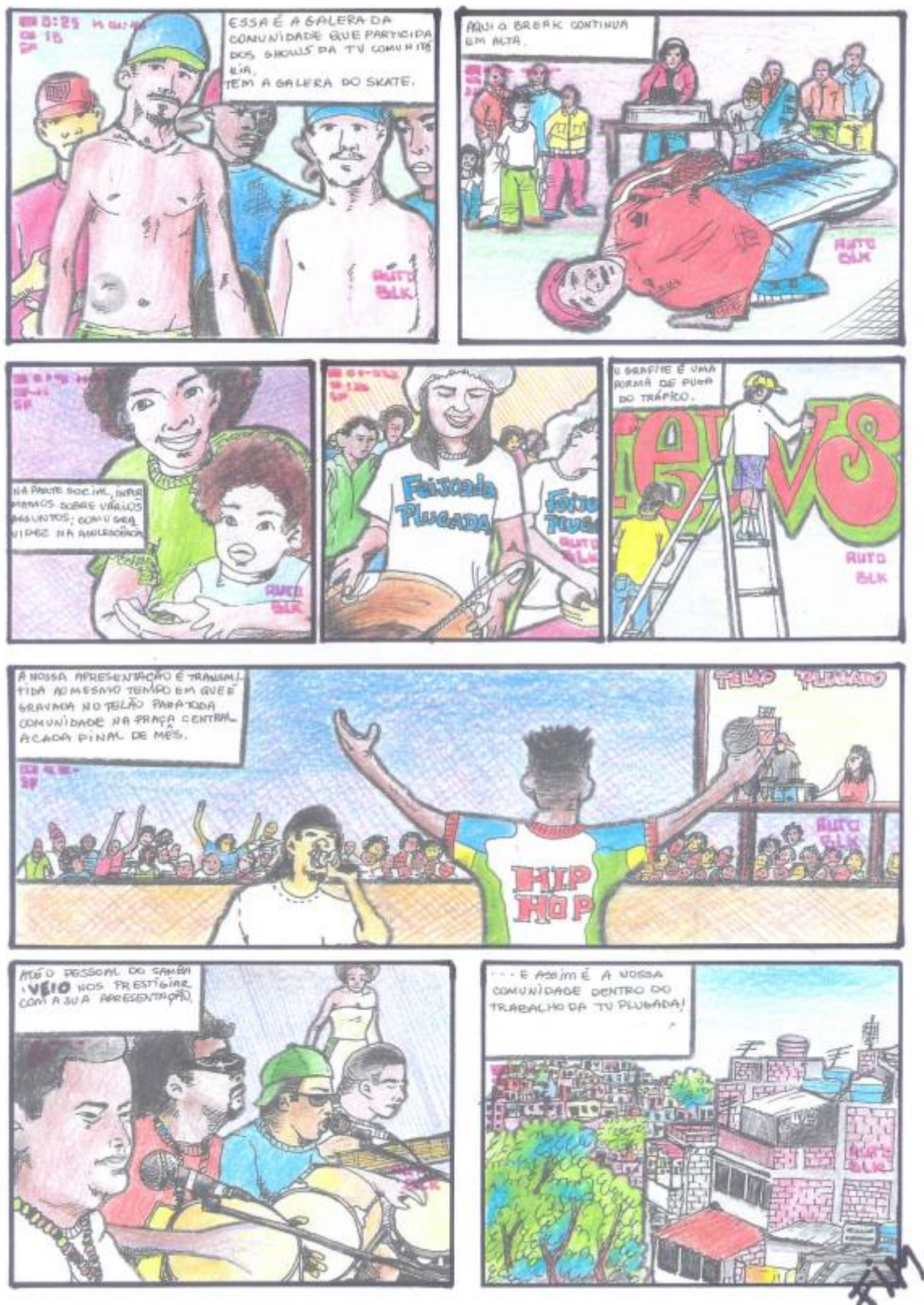


Neço LÊO APRESENTA:

TV comunitária PLUGADA







Figuras 54 a 57 – Uma das histórias em quadrinhos sobre as culturas afro-descendentes e as tecnologias na Educação, criada pelas alunas em sala de aula.

Por que quadrinhos na educação?

Durante o curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da UERJ, quando eu era aluno do prof. Paulo Sgarbi, na disciplina *Pesquisa em Educação I*, conversei com ele sobre o meu interesse em pesquisar os usos das histórias em quadrinhos na Educação, contando para o professor um pouco da minha trajetória como leitor e, posteriormente, criador de histórias em quadrinhos. Lembro-me também de ter falado das minhas experiências com ensino da linguagem de quadrinhos, para crianças e adolescentes, em oficinas de quadrinhos realizadas em escolas e centros culturais. Descobri, nesse contato, que o prof. Paulo Sgarbi pesquisava a linguagem dos cartuns na Educação. Li sua dissertação de mestrado, que ele gentilmente me disponibilizou. Fiquei fascinado com a possibilidade de fazer o trabalho final do curso de Pedagogia, a monografia, sobre as histórias em quadrinhos e ter a orientação de um *professor/pesquisador* que, também, era leitor e interessado naquele tipo de arte. Quando falei para ele sobre a minha pretensão em tê-lo como orientador da minha monografia, após uma de suas aulas, ele foi muito receptivo me respondendo positivamente.

O processo para a feitura da monografia foi iniciado a partir das minhas memórias de infância com as histórias em quadrinhos. Um dos motivos que me levou a pesquisar os quadrinhos na Educação foi o fato de ter aprendido as primeiras letras com o auxílio dos gibis. Desde o jardim da infância, eu tinha acesso aos gibis. Na escola, as revistas eram guardadas em uma caixa na sala de aula. Na minha casa, lia revistinhas da *Turma da Mônica* e da *Disney*, que meus pais compravam nas bancas de jornais. Isso significa que, antes mesmo de ser alfabetizado, eu já era um *leitor de imagens* (MANGUEL, 2001) dos quadrinhos. Os desenhos coloridos das histórias em quadrinhos sempre foram muito atrativos para mim e eu tentava entender a história através das seqüências de imagens, uma vez que ainda não sabia ler.

Fui transferido de escola, pelos meus pais, e saí direto do jardim da infância para a primeira série do então ensino Primário, em 1978, não passando pela *Classe de Alfabetização* (C.A.). A consequência disso foi encontrar uma turma já alfabetizada na nova escola e merecer uma atenção especial da professora Márcia, que muito pacientemente adotou uma cartilha diferente do resto da turma, para me ensinar as primeiras letras. A cartilha era toda ilustrada, contendo, em cada lição, vários desenhos representativos das letras que eu estava aprendendo. A letra A, por exemplo, tinha em sua página um avião colorido, para que se pudesse fazer a associação imediata do som da letra A com a palavra avião, através do referido desenho. Foi

muito mais fácil aprender a ler dessa forma: texto e desenhos juntos, quase como em uma história em quadrinhos, linguagem com a qual já estava familiarizado.

Os gibis que estavam sempre comigo na minha pasta serviram como estímulo, pois o meu interesse maior era aprender a ler os gibis. À medida que eu ia aprendendo a ler, conseguia encontrar nos gibis algumas palavras já conhecidas e tentando decifrar outras.

Ao longo do tempo tenho conhecido vários casos de pessoas que começaram a ler com as histórias em quadrinhos, como conta o cartunista Maurício de Sousa:

Eu deveria ter uns seis anos. Morava em Mogi quando meu pai me ‘apresentou’ o primeiro O Globo Juvenil. Era uma publicação recheada de histórias em quadrinhos americanas – as mais famosas – que chegava aos jornaleiros três vezes por semana. Vinha do Rio de Janeiro e era editada pelo mesmo Roberto Marinho com quem eu conversava, agora, no PROJAC. Na esteira do sucesso de O Globo Juvenil nascia o Gibi, outra publicação trissemanal também com ótimas histórias em quadrinhos.

Mas, enquanto se desenvolvia essa disputa entre as duas publicações do jornalista Roberto Marinho, eu aproveitava para curtir as histórias e, principalmente, aprender a ler.

Ainda não estava na escola. Então, espalhava O Globo Juvenil no chão, escolhia uma história colorida com desenhos atraentes e iniciava a busca do som das letras e sílabas.

Lembro-me de como me marcou uma história do Mandrake, as voltas com amazonas gigantes, que eu teimava em entender. Felizmente, minha mãe sempre estava ao lado para ‘soprar’ sons das letras e palavras que eu ia decorando ou reconhecendo nas repetições. (Sousa, 1999, p. 167-168)

No texto acima, Maurício de Sousa descreve, com alguns detalhes, como foi o seu processo de alfabetização através dos quadrinhos, mostrando também que o desenho foi o grande atrativo para o posterior entendimento das letras.

A minha colega de grupo de pesquisa, Ana Paula Benjamin, escreveu também sobre a sua lúdica alfabetização com quadrinhos, em texto divulgado pela Internet para os integrantes

do grupo de pesquisa, que narra uma experiência de aprendizado contrastante com o ensino formal, que veio a conhecer depois na escola:

Muito curiosa e irrequieta fui alfabetizada em casa pela ‘tia Ozima’, que usava histórias em quadrinhos do jornal de domingo ou da Turma da Mônica como material didático.

Naquela mesa azul da cozinha, lendo nos quadrinhos, aprendendo a fazer contas com grãos de feijão que catávamos, separando ingredientes para os bolos, comecei a aprender a ensinar. E como foi gostoso aprender assim ...

Reconstruindo os fatos, juntando alguns fios da memória (ciente dos tantos outros fios esquecidos, ou mesmo deixados para trás por julgá-los sem muita importância), percebo que aquela forma lúdica de aprender fez germinar a porção professora que acredito existe em mim.

Mas aí veio a escola, e o lúdico deu lugar à ordem, o prazer muitas vezes virou obrigação. Me senti como Tistu, que sentia sono na escola, apesar de gostar tanto de aprender.

O poeta Carlos Drummond de Andrade, admirador do trabalho do desenhista J. Carlos, aprendeu as primeiras letras e apaixonou-se pela literatura e desenho ainda na infância, influenciado pelas publicações em quadrinhos e de humor nas revistas *Tico-Tico*, *Careta*, entre outras, como escreveu Cotrim (1985):

Carlos Drummond de Andrade, nosso poeta maior, tinha três anos quando apareceu o Tico-Tico, revista pioneira dedicada a infância, cujo título era acompanhado da epígrafe “Jornal das Crianças”. E teria sido nas páginas coloridas desse semanário, cujas historinhas ele teria ouvido embevecido na narração paciente de alguém da família, que se iniciaria seu pendor plástico e literário. (p. 94)

Monteiro Lobato também acreditava no potencial do desenho como atrativo para a leitura, afinal, foi o primeiro editor brasileiro de livros infantis ilustrados. Em 1938, o escritor e jornalista Monteiro Lobato redigiu, de próprio punho, e encaminhou ao *Ministério da Justiça e Negócios Interiores* (MJNI) um pedido de registro e autorização para a edição de uma revista infantil de nome *O Sítio de Dona Benta*. Foi descoberto em 2001, no Arquivo Nacional, o

plano de execução da revista, descrito ao MJNI pelo autor, com todo o processo e documentação do Ministério. Apesar de cumprir todos os trâmites para obter a autorização para a publicação, Lobato enfrentou problemas de origem burocrática e política, pois fazia críticas a órgãos de governo do então Presidente da República Getúlio Vargas (Estado Novo), com a campanha *O Petróleo é Nosso*, o que resultou na sua prisão. Mesmo não tendo encontrado, junto a essa documentação, um exemplar da revista (era de praxe ser anexado ao pedido de autorização de qualquer publicação) e, por isso, não termos exatamente a forma que Lobato pretendia dar a revista, alguns pesquisadores acreditam que ele a produziria em quadrinhos. José Roberto Whitaker Penteadó, autor do livro *Os Filhos de Lobato*, aponta para essa possibilidade:

Um é o fato de eu já vir apontando, desde que eu escrevi o meu livro, da vontade demonstrada por ele de ser o precursor da revista em quadrinhos para crianças no Brasil independentemente de tê-las feito ou não. O tipo de narrativa que ele empregava nos leva a crer que esse projeto devia ter esse espírito. (Assis, 2001)

O escritor Monteiro Lobato nos deixou, portanto, *pistas*¹⁷ (GINZBURG, 1989) de ter o projeto de publicar histórias em quadrinhos no Brasil. Muitos professores que o consideram o pai da literatura infantil brasileira talvez não imaginassem que, nos planos do também editor Monteiro Lobato, havia a pretensão de produzir histórias em quadrinhos. Alguns destes professores, mesmo nos dias atuais, alimentam um grande preconceito contra os quadrinhos, considerando-os arremedo de leitura. Há uma preocupação em hierarquizar os gêneros de leitura, inferiorizando as histórias em quadrinhos.

A prof.^a Edwiges Zaccur, lançou a proposta didática de alfabetizar com histórias em quadrinhos, com o projeto *Alfabetização em Quadrinhos*. Em uma rápida conversa, no lançamento de seu projeto pedagógico com quadrinhos, ela me falava da sua experiência de também aprender a ler com as imagens, no seu caso, as figurinhas Eucalol. Como fruto de sua pesquisa nos usos de imagens na Educação, criou esta publicação em quadrinhos, pretendendo auxiliar na alfabetização (ZACCUR, 2005).

¹⁷ Citando três casos sobre a descoberta de pistas em investigações diferentes, Ginzburg (1989) identifica e explica alguns elementos do *paradigma indiciário*, como *sintomas*, *indícios* e *sinais* (*signos pictóricos*): *pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)* (p.150).



Figura 58 – Página de quadrinhos do projeto pedagógico *Alfabetização em Quadrinhos* (ZACCUR, 2005)

Meu aprendizado de desenho se deu através da observação dos quadrinhos. Vendo os personagens das histórias em quadrinhos, conseguia copiá-los, no início, com alguma dificuldade, mas, depois, com maior desenvoltura. Anos mais tarde, já cursando a 6ª série ginásial, quando era um mau aluno em História, despertei o interesse por essa disciplina, lendo as histórias em quadrinhos do *Asterix*, que narram as aventuras dos gauleses em antigas civilizações sob o domínio do Império Romano. Portanto, aprender com os quadrinhos é para mim muito familiar, o que me leva a crer que esse recurso, quando utilizado em sala de aula, por professores e alunos, pode ser muito promissor.

Percebo que nem todos os professores compartilham dessa admiração pela *arte/ leitura* dos quadrinhos, considerando-os sub-literatura. Ainda existe um forte preconceito contra essa forma de expressão. Mesmo assim, embasado na minha própria experiência como realizador de oficinas de quadrinhos para crianças, jovens e adultos, em escolas, centros culturais, ininterruptamente, desde 1993 até os dias atuais, e considerando relatos de outros artistas ou professores que usam quadrinhos em suas aulas, suponho que os gibis possam ser um eficiente veículo de comunicação para vários fins pedagógicos como o ensino das culturas afro-descendentes na Escola.

Uma experiência que foi marcante para mim aconteceu no *Centro Cultural Paschoal Carlos Magno/ Sala Raul Seixas*, no *Campo de São Bento*, em Niterói, através da *FUNIARTE – Fundação Niteroiense de Arte*, em 1995. Fui convidado a desenhar com crianças de idade em torno de seis anos, em uma oficina organizada pela artista plástica Kátia de Marco,

responsável pela programação cultural da *Sala Raul Seixas*. Até então, minha prática em oficinas de desenho, só tinha ocorrido com crianças maiores, adolescentes e adultos. Fiquei um pouco inseguro, pois não sabia como as crianças me receberiam e se teriam paciência de fazer as atividades propostas. Mesmo assim, decidi enfrentar o desafio e levei para a atividade muitos gibis da minha coleção, lápis de cor, muito papel, canetas do tipo hidrocor e disposição para desenhar bastante. No grupo havia aproximadamente 20 crianças. Após todos se organizarem em suas mesas, comecei a desenhar, junto com eles, os personagens das revistas em quadrinhos e, também, mostrando a eles como poderiam desenhar seus próprios personagens. Tudo transcorreu bem durante o trabalho, parecendo que as crianças gostaram da atividade, mas percebi que eu precisava de mais embasamento, conhecer mais sobre didática, sobre a forma de aprender das crianças. Foi a primeira vez que pensei em estudar Pedagogia. Os quadrinhos e as crianças me mostraram esse caminho. Três anos mais tarde (1998), fiz o vestibular para a *Faculdade de Educação da UERJ*, com o objetivo de construir o conhecimento na área de Pedagogia e associá-lo ao meu trabalho artístico. Quando o prof. Paulo Sgarbi soube dessa história, criou o título da minha monografia: *Os quadrinhos me levaram à Pedagogia, mas a Pedagogia não me afastou dos quadrinhos*.

Aprendendo a ler/sentir imagens

Foi um grande aprendizado, durante esta pesquisa, ler o texto de Foucault (1984) sobre o quadro *Las Meninas*, de Velázquez, e perceber que a imagem, que eu já conhecia e admirava, inspirou no autor uma reflexão profunda, tornando, para ele, possível a leitura de subjetividades da imagem. Com seu acervo pessoal, Foucault enriquece a minha compreensão da obra do mestre Velázquez, mostrando uma infinidade de detalhes e significações implícitas na imagem. Após identificar os personagens contidos na cena pintada, Foucault (1984) propõe que, ao observarmos a pintura, estaríamos sendo observados pelos personagens retratados, no momento em que nos colocamos diante do quadro, permanecendo na direção do olhar do pintor e da Infanta Margarida. Conclui, depois, que as duas pessoas que estão refletidas no espelho, representado ao fundo da pintura, que estariam na mesma posição dos observadores, externos ao quadro, são o rei Filipe IV e sua esposa Mariana.



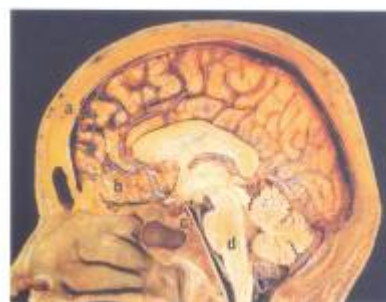
Figura 59 - Velázquez, D. *Las Meninas*. 1656. Óleo sobre tela, 318 cm x 276 cm. Museu do Prado, Madri.

Foucault (1984) estimula a minha imaginação, convidando-me a entrar no quadro, criando a sensação espacial de poder ver outros ângulos da pintura, acrescentando uma outra dimensão à imagem, como se fosse possível interagir com as figuras retratadas, percebendo um pouco mais daquele momento congelado na tela.

Em outras oportunidades, mesmo sem o precioso auxílio de Foucault (1984), ao longo do tempo, tive o prazer de observar *imagens/janelas* abertas por vários artistas. A minha leitura dessas imagens, bem como o sentimento delas, passam por minha história de vida, minha rede de conhecimentos, transformando a minha maneira de ver o mundo na medida em que as vejo e estudo.

A *arte seqüencial* (EISNER, 1989) está inserida neste meu processo de aprendizado, seja nas histórias em quadrinhos, seja em outras obras imagéticas. Dentre muitas destas obras, dediquei especial atenção aos afrescos da Capela Sistina, criados e pintados por *Michelangelo Buonarroti*, que pude observar através de reproduções fotográficas. Por ter o olhar de quem desenha, é emocionante, para mim, apreciar a beleza dos afrescos, executados em condições adversas no teto da Capela.

Li, há pouco tempo, a pesquisa que partiu da interessante experiência de um médico brasileiro (BARRETO & OLIVEIRA, 2004) que, ao visitar a Capela Sistina, após ter concluído, poucos dias antes da visita, um extenso estágio na área de anatomia, conseguiu ver, nos afrescos de *Michelangelo*, a representação subliminar de peças anatômicas, fato que me mostrou uma outra leitura possível das imagens, completamente diferente da minha. Investigando com mais tempo, utilizando reproduções fotográficas, o autor identificou uma série de imagens com inserções de partes do corpo humano ocultas na obra de *Michelangelo*. Sabendo que o artista era considerado um exímio anatomista, por ter construído esse conhecimento com a prática da dissecação de cadáveres, proibida pela Igreja Católica, o autor concluiu que o artista teria, através do que identifico como uma *tática de praticante* (CERTEAU, 1994), deixado para a posteridade uma grande aula de anatomia humana, pintada nos afrescos da Capela Sistina, tendo a própria Igreja Católica encomendado e conservado essas imagens durante séculos, sem saber da intenção do artista ao criá-la.



Figuras 60 a 62 – BARRETO, Gilson & OLIVEIRA, Marcelo G. de. *A arte secreta de Michelangelo – uma lição de anatomia na Capela Sistina*. São Paulo: Arx, 2004.

Essa *tática* (CERTEAU, 1994) que teria sido usada por *Michelangelo* demonstra uma outra dimensão do conhecimento do artista, na construção de imagens e dos usos delas para ensinar.

Gombrich (1993) conta um episódio vivido por outro pintor italiano acerca da criação de imagens. O caso aconteceu com *Caravaggio*, que recebeu a encomenda de pintar um quadro de São Mateus, para ser colocado no altar de uma igreja em Roma. A pintura deveria representar o santo escrevendo o evangelho sob inspiração divina. O artista buscou como solução, para a construção da imagem, a presença de um anjo ajudando São Mateus a escrever, segurando em sua mão, pois o hábito da escrita não seria, segundo esta representação criada pelo artista, uma prática cotidiana de um camponês. A imagem mostra São Mateus como um homem do povo, de pés descalços e sujos. A expressão do rosto de São Mateus, com a testa franzida e olhos atentos ao texto, aparenta uma grande dificuldade para escrever. Após terminar o quadro, *Caravaggio* teve a sua obra recusada, pois, na leitura da imagem, feita pelas pessoas que a encomendaram, o resultado seria desrespeitoso com a imagem de São Mateus, levando-o a realizar uma segunda versão do quadro. A outra pintura mostra uma representação também interessante, porém com menos força e originalidade.



Figuras 63 e 64 – GOMBRICH, E.H. A história da arte. 15^a ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1993.

Muitas vezes, os artistas têm a sua criatividade podada por pessoas que fazem leituras diferentes das suas, durante o processo de criação das imagens. Manguel (2001) chega a questionar: *mas qualquer imagem pode ser lida?* (p.21). A polissemia das imagens é um obstáculo para seus criadores, como também é para quem as tenta decifrá-las. O autor fala dessas dificuldades na leitura de imagens ao escrever que

Quando tentamos ler uma pintura, ela pode nos parecer perdida em um abismo de incompreensão ou, se preferirmos, em um vasto abismo que é uma terra de ninguém, feitos de interpretações múltiplas. (p. 29)

A criação de uma imagem envolve alguns conhecimentos, práticas e circunstâncias que, nem sempre, conseguimos entender a partir de algumas tentativas de leituras de imagens.

Criando imagens

Quando comecei a participar do grupo de pesquisa *Redes de saberes em Educação e Comunicação: questão de cidadania*, coordenado pela professora Nilda Alves na UERJ, os pesquisadores do grupo estavam iniciando a leitura dos livros de Michel Foucault. A primeira obra que seria analisada nos encontros seguintes seria *Vigiar e Punir*. Interessei-me pelo livro desde o primeiro momento que estive com ele nas mãos, no grupo de pesquisa. Fiquei impressionado com algumas imagens do miolo da publicação, que mostram o interior de um presídio com arquitetura planejada, na forma do *Panóptico de Bentham*. A prof^a. Nilda Alves falou da importância daquela leitura para a pesquisa e que cada pesquisador poderia escrever suas impressões sobre aquele texto de Foucault. O livro traz, entre outras coisas, a análise de Foucault a respeito das relações de controle e poder, no interior de instituições como presídios, reformatórios, escolas e quartéis. Gostei da idéia de estudar um pouco mais sobre algumas questões apresentadas no livro, como, por exemplo, a disciplina existente em algumas escolas, à qual nunca me adaptei bem, merecendo, ironicamente, por parte de meu pai, o apelido de *Contestador*.

Logo que foi possível, comprei o livro de Foucault, após um exaustivo dia de trabalho, e o levei para casa, à noite, a fim de apreciar a leitura antes de dormir. Ao iniciar a leitura, eu já deveria estar preparado para um texto nada suave, em função de seu tema. Na capa do livro estava estampado em uma tarja preta: *História da Violência nas Prisões*. O fato é

que, ao ler o primeiro parágrafo do livro, eu estava deitado e a minha reação foi fechá-lo. Passei a noite tendo um pesadelo. No início da primeira parte *Suplício*, no capítulo intitulado *O Corpo dos Condenados*, é possível ler a descrição detalhada de uma execução pública de um suposto criminoso, após sua tortura, culminando em um esquartejamento:

[Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado em uma carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na praça de Grève, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços coxas e barriga das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e as partes que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento. (Foucault, 2002, p. 9)

O que mais me causou impacto foi saber que aquela situação era verídica e não apenas um texto de ficção. Era assim que acontecia nas punições dos criminosos, um espetáculo mórbido em local público, oficialmente promovido pelo soberano, servindo como demonstração de poder.

Alguns dias depois decidi retornar à leitura, para avançar na pesquisa e, como aquelas imagens descritas no início do livro não me saíam da cabeça, comecei a desenhá-las, intencionando realizar uma forma de catarse e, também, trazer à vista de todos que estavam participando do grupo de pesquisa a forma como eu visualizava as imagens citadas por Foucault. O resultado deste trabalho foi a criação de seis imagens, acompanhadas por fragmentos do texto correspondentes às ações desenhadas, em forma de *arte seqüencial*, recurso típico da linguagem das histórias em quadrinhos.

No caso das ilustrações que fiz, sobre um trecho de *Vigiar e Punir*, grande parte da elaboração dos desenhos foi realizada a partir das palavras. Os detalhes, como as ferramentas de tortura, foram desenhados segundo as descrições, feitas no texto, sobre a ambientação, a vestimenta do condenado e a faca, arma do crime que *Damiens* obrigatoriamente segurava em sua mão direita, para simbolizar para o público que aquele torturado era um assassino. Quanto

à arquitetura, lancei mão de imagens como referência de igrejas da França e escolhi, entre elas, a fachada da Catedral de *Notre Dame*. O patíbulo foi desenhado a partir de poucas imagens conseguidas na Internet e também da minha memória de alguns filmes que mostram cenas de execução, como em *Coração Valente*¹⁸ (*Braveheart*, EUA, 1995). Os cavalos foram baseados em imagens de desenhos renascentistas, especialmente os estudos da anatomia de cavalo desenhados por Leonardo da Vinci. Bakhtin e Volochínov (1986) escreveram sobre o que chamaram de *cadeia de criatividade*. Acredito que esse conceito possa ajudar a entender essa construção de imagens, a partir de referências escritas ou imagéticas:

A própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica, em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência anterior, de natureza não material e não corporificada em signos. (Bakhtin e Volochínov, 1986, p. 33-34)

Todo o trabalho foi realizado no meu estúdio. Pude contar com a colaboração da minha esposa a designer Alessandra Nogueira, que fez a programação visual (apresentação) e a colorização no computador, aproveitando a minha idéia inicial de utilizar um fundo monocromático para dar destaque ao *Damiens*, que é o único elemento da cena totalmente em cores, o que não é uma idéia nova, pois muitos artistas utilizam esse recurso para evidenciar algum detalhe em suas composições visuais. Um exemplo bastante conhecido do uso desse recurso está no filme *A Lista de Schindler*¹⁹ (*The Schindler's List*, EUA, 1993), onde o espectador é induzido a acompanhar toda a trajetória de uma criança judia nos campos de

¹⁸ BRAVEHEART. Direção: Mel Gibson. Produção: Bruce Dave, Mel Gibson e Alan Ladd Junior. Roteiro: Randall Wallace. Intérpretes: Mel Gibson; Sophie Marceau; Patrick McGoohan; Catherine McCormack; Angus MacFadyen; Brendan Gleeson; David O'Hara; Ian Bannen.. Música: James Horner. Estúdio: 20th Century Fox / Paramount Pictures / Icon Entertainment International, 1995. 1 filme (177 min.), son., color., 35mm

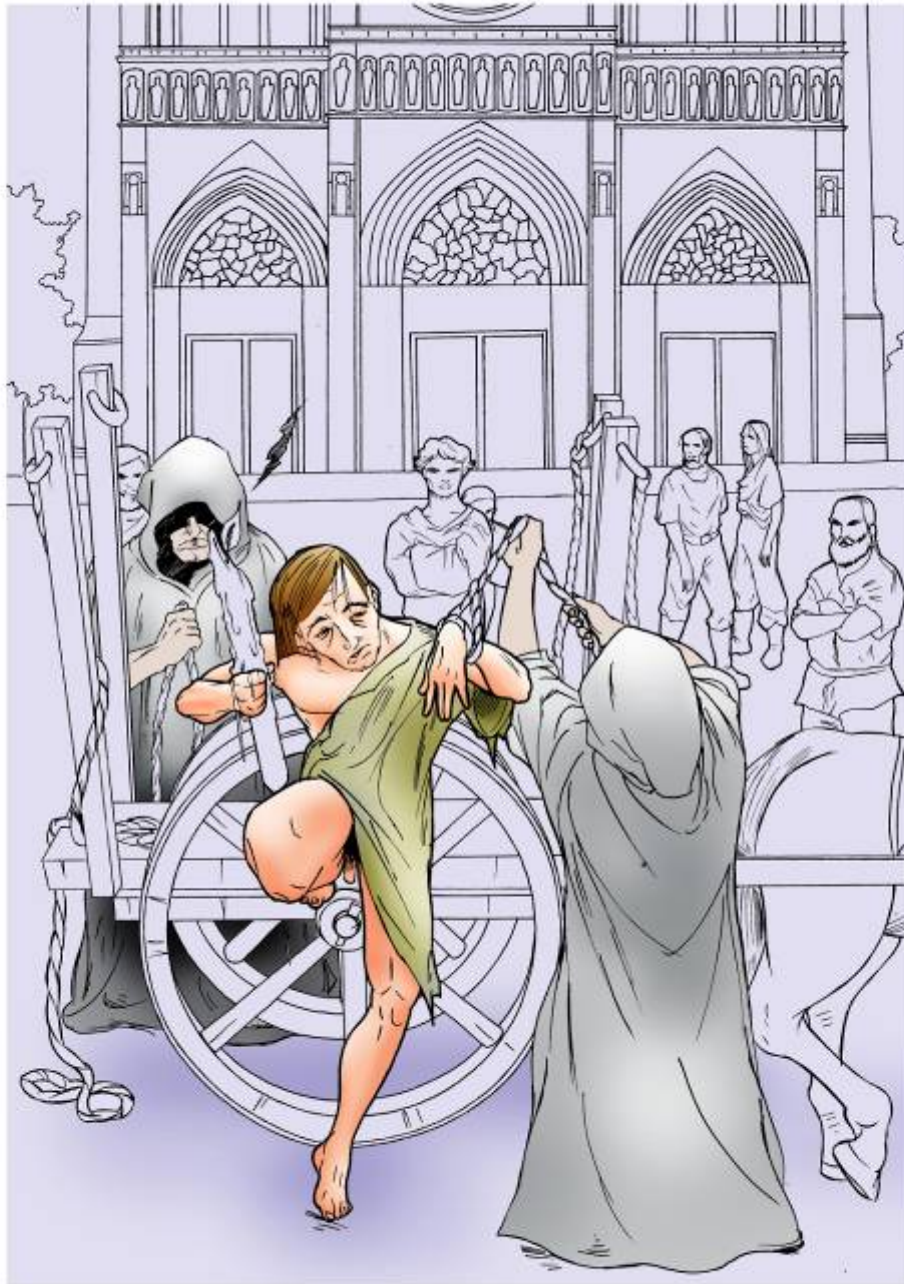
¹⁹ THE SCHINDLER'S LIST. Direção: Steven Spielberg. Produção: Branko Lustig, Gerald R. Molen e Steven Spielberg. Roteiro: Steven Zaillian, baseado em livro de Thomas Keneally. Intérpretes: Liam Neeson; Ben Kingsley; Ralph Fiennes; Caroline Goodall; Jonathan Sagall; Embeth Davidtz; Malgoscha Gebel; Shmulik Levy; Mark Ivanir; Béatrice Macola; Andrzej Seweryn. Universal Pictures / Amblin Entertainment, 1993. 1 filme (195 min.), son., color, 35 mm.

concentração, desde quando é conduzida para lá até o momento em que seu corpo inerte é lançado sobre uma pilha de cadáveres. Só é possível distinguir a criança na multidão porque seu casaco vermelho é o único elemento colorido do filme em preto e branco.

Também me ocupei com a escolha dos ângulos e enquadramentos de cada cena, anatomia, indumentárias e depois com o cuidado na arte-final (correção e finalização do traço em tinta preta). Tudo isso para construir apenas seis ilustrações. Durante todo esse processo, ao surgirem dúvidas quanto à solução gráfica mais próxima da narrativa do livro, eu retornava ao texto e, como a minha leitura de *Vigiar e Punir* continuava avançando, definia como deveria desenhar cada cena.

Vigiar e Punir

Michel Foucault



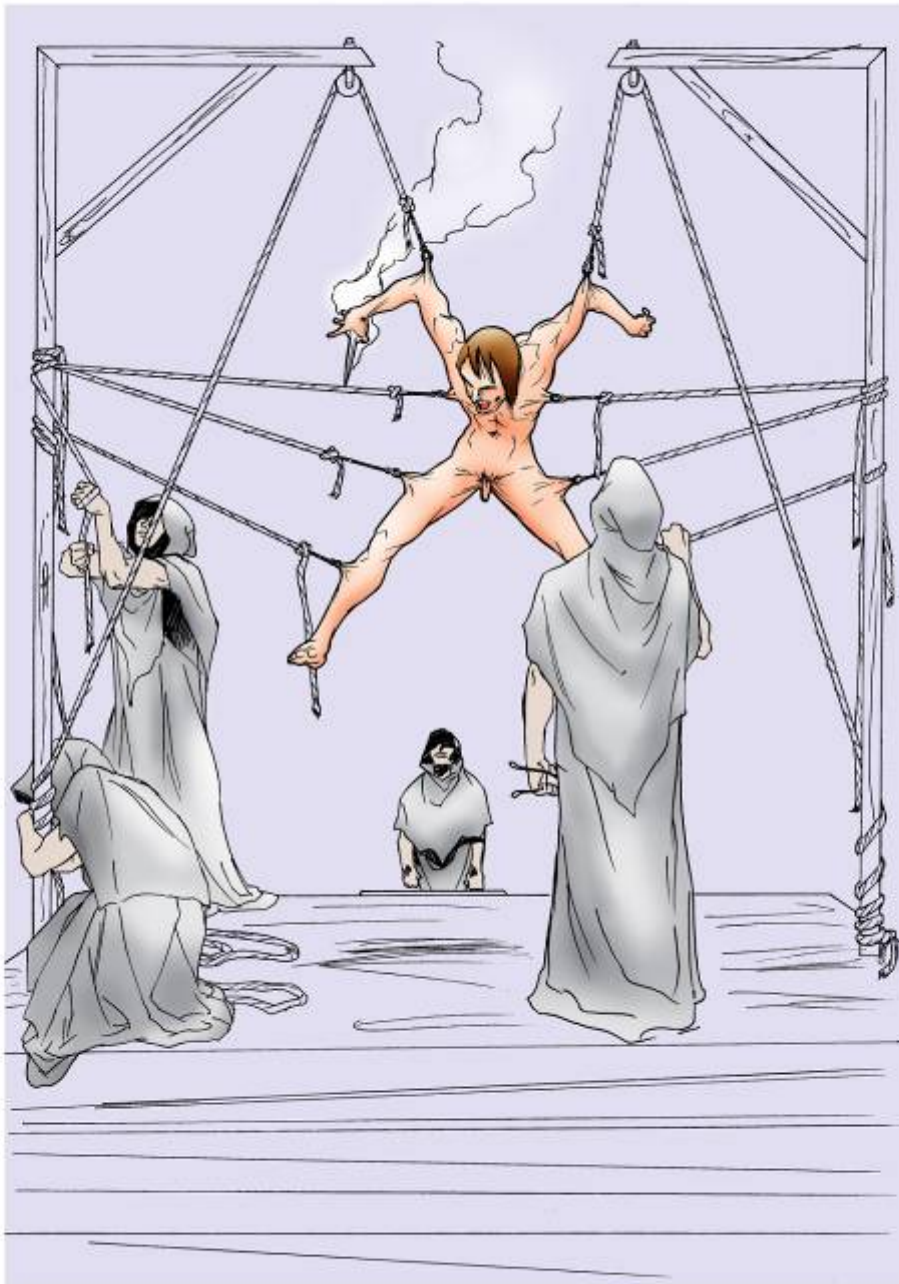
Produzido pela Oficina de Desenho Artístico Brown - www.oficinasdesenho.com.br

1

"[Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras..."

Vigiar e Punir

Michel Foucault



Produzido pela Oficina de Desenho Artístico Brown - www.oficinasdesenho.com.br

2

...[em seguida], na dita carroça, na praça de Grève, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenuado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre...

Vigiar e Punir

Michel Foucault



3

"... e às partes em que será atezado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente..."

Vigiar e Punir

Michel Foucault



Produzido pela Citeira de Desenho André Brown - www.citeiradedesenho.com.br

* ... e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos...*

4

Vigiar e Punir

Michel Foucault



Produzido pela Oficina de Desenho Artístico Brown - www.oficinasdesenho.com.br

5

"... e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas..."

Vigiar e Punir

Michel Foucault



Produzido pela Oficina de Desenho Arjith Brown - www.oficinasdesenho.com.br

6

"... e suas cinzas lançadas ao vento."

Figuras 65 a 70 – Ilustrações criadas a partir de trecho do livro de Foucault (1987) para grupo de pesquisa *Redes de saberes em Educação e Comunicação: questão de cidadania* (PROPEd/UERJ).

Essa experiência demonstra um pouco do processo criativo na produção de imagens inspiradas pelas palavras, mas não posso afirmar que a imagem tenha que estar sempre atrelada ou subordinada à linguagem escrita. No próprio caso acima, nas ilustrações que fiz, em alguns momentos, precisei partir de outra imagem de referência e não de um texto, o que é muito comum. Tive a oportunidade de realizar o processo inverso (produzir textos a partir de imagens), pela primeira vez, na segunda série do ensino fundamental (1979). Naquela época, minha professora, Sônia, exibiu para a turma uma ilustração colorida, presa a um cavalete, onde se podia visualizar uma paisagem muito bem desenhada, contendo uma floresta com alguns animais silvestres. A tarefa proposta pela professora foi uma redação sobre aquela imagem. Nos dias que se seguiram, recebi, como dever de casa, algumas folhas mimeografadas, sempre trazendo um desenho, sobre o qual deveria ser escrita uma redação. Os usos das imagens, na escola em que estudei, eram sempre associados a exercícios voltados para o desenvolvimento da escrita e não do desenho. A partir da 5ª série, a aula de Educação Artística abordava conhecimentos de Geometria, não havia espaço para o desenho artístico, o que para mim era frustrante. Meu local para desenhar, nesse período, era em casa, com meus blocos, lápis de cor e giz de cera, que ganhava dos meus pais.

Existe uma grande curiosidade em torno do processo de criação de imagens. Muitas vezes, perguntam-me qual a forma adequada para criar desenhos, mas não existe uma fórmula. Cada desenho tem motivação e história diferentes e, por isso, gosto de observar como cada artista cria suas imagens.

Quando desenho, geralmente, antes de partir para o papel, gosto de elaborar mentalmente como quero o resultado. Faço um desenho muito próximo do definitivo, mas não acho isso uma vantagem, pois gostaria de ter a paciência e o tempo para esboçar mais, antes de chegar ao resultado final, e conter minha ansiedade de querer ver o trabalho resolvido. Gosto de ver o desenho pronto e sou capaz de ficar horas observando-o, tentando entender porque um resultado ficou interessante, ou não, e porque, às vezes, um “defeito” torna-se um bom “efeito”. Atualmente, tenho conseguido elaborar um pouco mais os meus desenhos e tenho percebido uma transformação no processo de criação. Os melhores desenhos surgem quando estou descontraído, sem a pressão dos prazos de entrega apertados, mas nem sempre isso é possível.

Ao longo dos anos, venho me dedicando à criação e ao ensino de desenho. Tenho observado, de perto, a atratividade exercida pelos desenhos, sobre muitas crianças e jovens. No início da década de 90, costumava participar de um evento que acontecia na rua da Carioca, em

comemoração do aniversário dessa tradicional rua do centro do Rio de Janeiro, onde eram organizadas várias atividades artísticas e culturais promovidas pela SARCA (Sociedade de Amigos da Rua da Carioca e Adjacências). Uma dessas atividades era o concurso de pintura sobre o Rio Antigo. Dirigiam-se para lá, no domingo, pela manhã, cerca de cem pintores, profissionais ou amadores, que recebiam a tarefa de pintar uma ou mais imagens que representassem o Rio Antigo – poderia ser uma igreja, um prédio histórico, um monumento ou algum detalhe da arquitetura local. Em uma das edições do referido evento, escolhi como tema os Arcos da Lapa, com a paisagem do bairro de Santa Teresa ao fundo. Por volta das oito horas da manhã, encontrei um ponto, para montar meu cavalete, no meio da Lapa, e comecei a desenvolver a pintura. Iniciei o esboço, na tela, e percebi que, debaixo de cada arco do aqueduto, havia crianças dormindo, enroladas em cobertores. Um dos meninos do grupo veio em minha direção, pedindo dinheiro para tomar café. Dei o dinheiro e continuei a pintar o quadro. Não demorou muito, o menino retornou. Comendo um pedaço de pão, sentou-se ao lado do cavalete. Ainda mastigando, perguntou sobre o que eu estava pintando. Expliquei-lhe que era para o concurso da rua da Carioca e que estava começando a pintar os Arcos da Lapa. O menino, então, pela primeira vez, sorriu. Perguntou se eu poderia ensiná-lo a pintar. Como tinha levado material de sobra – tintas, pincéis, papéis e algumas telas pequenas, mostrei como ele poderia fazer um desenho e pintá-lo. Ele ficou ali, ao meu lado, divertindo-se com as tintas e as misturas de cores, enquanto eu continuava trabalhando na minha pintura. Gradativamente, os outros meninos foram se aproximando e sentando-se, em forma de semicírculo, em torno do meu cavalete. Ficaram observando, atentamente, a imagem ir surgindo, na minha tela., e começaram a sugerir cores para a pintura.

O trabalho ficou pronto bem próximo da hora limite da entrega. Seria feita uma avaliação popular, que apontaria os premiados do concurso, às 15:00h. Os dez meninos me acompanharam até o Bar Luís, na Rua da Carioca, para o encerramento da atividade. Quando cheguei ao bar, os outros pintores já estavam reunidos, com seus trabalhos. Posicionei minha tela junto às outras pinturas. A votação começou e os meninos da Lapa votaram no meu trabalho. Terminado o concurso, a organização do evento liberou o bar para a comemoração, distribuindo refrigerantes e lanches para a meninada e a premiação dos artistas.

Esse interesse dos meninos me mostrou que é viável desenvolver arte com crianças que vivem nas ruas das cidades. Situações como essa me motivaram a orientar meu trabalho artístico para a Educação e para a criação de oficinas de desenho, pois, naquela ocasião, sem

intenção, planejamento ou recursos, fora do espaço da escola, acabei atraindo a atenção dos meninos para a pintura, pelo simples fato de estar ali pintando.

Conto essas histórias pensando, mais uma vez, na arte do desenho e seus usos da área de Educação. Para compreender os processos de tessitura de conhecimentos, nos cotidianos das escolas, bem como aqueles da formação cotidiana do professor/professora, é preciso contá-los. Isto significa que é necessário ouvir o que seus sujeitos têm a dizer sobre as tantas e tão diferentes histórias vividas das artes de fazer (CERTEAU, 1994). É possível que professores e alunos construam suas próprias imagens (como é feito em muitas escolas), para se expressar, facilitar o aprendizado ou, simplesmente, descobrir o fazer/prazer artístico, o gosto pela arte, tendo, nesse meio de comunicação, mais uma possibilidade de interagir com o mundo.

Diante de possibilidades pedagógicas, a partir das imagens, sinto-me estimulado a continuar pesquisando as histórias em quadrinhos, com suas múltiplas imagens em seqüência e seus usos dentro e fora da escola.

Quando se faz uma história em quadrinhos, muito do que é desenhado ou escrito nas páginas, pelo artista, tem a função de facilitar, para o leitor, o entendimento da narrativa, sem se perder a preocupação com a estética e as características dos personagens da história. Para que não ocorra nenhum ruído de comunicação, foram desenvolvidos alguns elementos, compondo toda uma linguagem, específica dos quadrinhos. Alguns desses elementos são os *balões*, os próprios *quadrinhos*, que, tecnicamente, são chamados de *requadros*, os *planos*, também comuns à linguagem do cinema (*close*, primeiro plano, segundo plano, etc.), a *calha*, que é o espaçamento entre dois quadrinhos, os *desenhos*, os *textos*, a *seqüência de imagens*, que determinam a ação, as *onomatopéias*, os *personagens*, que, com suas expressões faciais e movimentos exagerados, demonstram a relação dos quadrinhos com o gestual do teatro.

Os primeiros quadrinhos não utilizavam *balões*. Os textos soltos acompanhavam os desenhos, no alto ou na base de cada quadrinho. Nas tiras de quadrinhos do personagem de humor *Yellow Kid*, considerado, pelos norte-americanos, como a primeira história em quadrinhos do mundo, o texto aparecia escrito no camisolão do personagem. Nos quadrinhos atuais, vários tipos de *balões* são utilizados, em situações diferentes. O mais comum é o *balão* empregado para a fala dos personagens. O *balão* em forma de fumaça é usado para os pensamentos dos personagens. Outras derivações desses *balões* mais comuns foram criados por artistas dos quadrinhos, para expressar diálogos, gritos ou sussurros.

Os *requadros*, além de ajudarem na organização da história, assumem outras funções nos quadrinhos, dependendo da maneira como forem desenhados. A princípio, o *requadro* é a linha que demarca o perímetro de cada quadro da história. Quando alguma parte da narrativa se passa em um tempo diferente do presente, o *requadro* é desenhado em forma de nuvem. Essa representação também é muito usada em cenas que ocorrem a partir do imaginário de algum personagem da história. A diagramação da página de quadrinhos também influi no ritmo da história, seja pelo tamanho de cada *requadro* ou pela disposição deles na seqüência narrativa. Eisner (1989) usa o termo *timing* para designar o conjunto de técnicas, utilizadas pelos quadrinistas, para conseguir reforçar subliminarmente a idéia de passagem do tempo, através da organização de *requadros*, somados às imagens desenhadas.

As *onomatopéias*, inseridas na estética dos quadrinhos, permitem que os artistas exercitem formas diferentes de desenhar letras. Com muita plasticidade, transmite-se, graficamente, a sensação dos sons da história em quadrinhos.

Os *planos* são escolhidos pelo quadrinista, previamente, ao estruturar as imagens em um *layout* e, posteriormente, são desenhados conforme a significação que o artista queira dar a cada quadro, sem perder a noção da totalidade da narrativa, da mesma forma que um diretor de TV ou cinema, que usa a câmera em ângulos e enquadramentos diferentes, para criar as cenas filmadas.

A criação gráfica de um personagem começa em esboços e, depois, quando o desenho está bem definido, são desenvolvidos os movimentos corporais e faciais. Durante a criação das histórias, o desenhista vai adaptando o seu traço ao personagem e descobrindo novos movimentos possíveis, encontrando a simplificação necessária para garantir uma boa *repetibilidade*²⁰ gráfica do personagem, nas diversas imagens seqüenciais que serão desenhadas.

Segundo o cartunista norte-americano Eisner (1989):

A compreensão de uma imagem requer uma comunidade de experiência. Portanto, para que sua mensagem seja compreendida, o artista seqüencial deverá ter uma compreensão da experiência de vida do leitor. É preciso que se desenvolva uma interação, porque o artista está evocando imagens armazenadas nas mentes de ambas as partes. (p. 13)

²⁰ *Repetibilidade* é o termo empregado por criadores de histórias em quadrinhos e desenho animado para a capacidade de desenhar personagens, em cenas e movimentos diferentes, sem perder as características formais básicas de cada um deles.

O autor fala da importância de o artista conhecer o imaginário do público leitor, para o qual se está produzindo a história em quadrinhos, com a finalidade de se realizar a comunicação. Isso me leva a fazer a associação com a prática de Paulo Freire, de somente iniciar a alfabetização após saber as palavras mais importantes e usadas pelos alunos, trabalhando com palavras geradoras, dentro do universo desses alunos e seu contexto social. Daí, o artista não deveria perder o contato direto com as pessoas, isolando-se para produzir suas obras. Conhecendo bem seu público, seus anseios e desejos, ele tem mais elementos para desenvolver sua arte. Eisner (1989) aponta para essa questão, quando diz que:

O sucesso ou o fracasso desse método de comunicação depende da facilidade com que o leitor reconhece o significado e o impacto emocional da imagem. Portanto, a competência da representação e a universalidade da forma escolhida são cruciais. O estilo e a adequação da técnica são acessórios da imagem e do que ela está tentando dizer. (p.14)

Na verdade, até um pedagogo se surpreenderia com a diversidade de disciplinas envolvidas na realização de uma história em quadrinhos média. (p.144)

Alguns usos pedagógicos dos quadrinhos

Pensando nos usos dos gibis, na Educação, seria desejável que professores e alunos que não são leitores habituais de quadrinhos, para melhor trabalharem com essa mídia – seja produzindo ou simplesmente lendo as histórias em quadrinhos –, criassem uma certa familiarização com essa linguagem, mesmo que ela não seja hermética. Nela, geralmente, estão inseridos símbolos e recursos narrativos próprios. Alguns autores chegam a propor uma *indispensável alfabetização* (RAMA & VERGUEIRO, 2004, p. 31) para a linguagem dos quadrinhos, visando um melhor desempenho de professores e alunos, ao utilizarem os gibis em aulas. Porém, algumas experiências realizadas por mim e outras relatadas por outros artistas e professores, sobre os usos dos quadrinhos para ensinar, mesmo fora da escola formal, fazem-me questionar a necessidade de uma iniciação no mundo dos quadrinhos. Uma dessas experiências ouvi do meu amigo cartunista Orígenes da Costa Júnior, que, ao passar por uma cidade do interior do Brasil, conheceu um grupo de trabalhadores rurais, em uma manifestação

por melhorias de condições de trabalho. Segundo Orígenes, a maioria do grupo era constituída de analfabetos. A partir do movimento dos referidos trabalhadores e, com o apoio do sindicato de trabalhadores rurais da região, Orígenes criou alguns cartuns e histórias em quadrinhos sem texto, só com seqüência de imagens sobre a situação precária de trabalho daquelas pessoas. Improvisou uma *exposição/denúncia*, atraindo a atenção do público e da imprensa local para a questão, criando mais uma oportunidade de reflexão e debate sobre os problemas que aqueles trabalhadores estavam enfrentando. Essa experiência gerou uma transformação também no trabalho deste artista, que passou a desenhar cartuns sempre sem textos.

As narrativas de alguns professores/professoras, sobre os usos dos quadrinhos na Educação, têm sido esclarecedoras, quanto às diversas formas de trabalhar com essa linguagem, inventadas por professores e alunos, dentro e fora da escola. A prof.^a Rosângela de Castro Abreu, por exemplo, escreveu um texto para mim, o qual reproduzo a seguir, contando uma experiência sua, do tempo em que era professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro:

Uma experiência com quadrinhos na escola

Trabalhei como professora de língua estrangeira, na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro de 1973 a 1977. Ensinei Inglês para jovens, dentro da proposta curricular em vigor nessa época, desde o primeiro ano da implantação das 5^a a 8^a séries nas escolas do primeiro grau.

Havia uma orientação pedagógica no sentido de se buscar um planejamento integrado com os professores de outras disciplinas da escola.

Minha escola, a República de El Salvador, que fica no bairro da Piedade, tinha um grupo que se dava muito bem e se empenhava para fazer do trabalho uma coisa interessante.

Um dos momentos que já vai longe, mas do qual me lembro bem, foi quando eu e a professora de Artes Plásticas, a prof^a Suly, planejamos envolver os alunos na elaboração de histórias em quadrinhos, em inglês. Dividimos o planejamento da seguinte maneira: ela ensinava aos alunos a técnica de quadrinhos e os alunos os produziam em sala, incluindo o desenho, a pintura, a escolha de personagens, a utilização dos balões para as falas, a divisão da história em quadros e cenas; eu trabalhava com os alunos a elaboração das

histórias, a escolha das falas, exercitava os diálogos em inglês e fazia o registro escrito, também em sala, do material que era trabalhado. Levamos um bom tempo nessa preparação.

Programamos uma exposição para o final, para cada um conhecer a produção das turmas, além de mostrar aos outros alunos e professores da escola as possibilidades que havíamos explorado. Utilizamos para isso os murais que acompanhavam os lances das escadas entre os três pavimentos da escola – eram muitos e ficavam numa altura que favorecia a leitura, no campo de visão dos jovens. Além disso, naquele tipo de construção, as escadas eram bem largas.

Uma surpresa: os alunos começaram a parar para ler, quando desciam para o recreio, a merenda, nos horários de entrada ou saída, apesar dos apelos nervosos dos professores, coordenadores e inspetores. Foi o maior engarrafamento que já se viu na escola! E a saída foi organizar horários de visita programada – nas escadas... – para que todos pudessem satisfazer a curiosidade sobre as historinhas, além de ler e curtir os deliciosos personagens e enredos criados pelos alunos. Sucesso total!

Outra iniciativa pedagógica que mostra algumas *pistas* (GINZBURG, 1989), sobre os usos dos quadrinhos em sala de aula, foi implementada pelo prof. Francisco Caruso, da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), físico de partículas e pesquisador do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, que iniciou, em novembro de 2001, um projeto de ensino de Física, por meio dos quadrinhos. O professor criou uma oficina com, aproximadamente, quarenta alunos do ensino fundamental e médio, indicados por escolas públicas e particulares. O pré-requisito para o aluno ser integrante da oficina seria apenas ter alguma habilidade para desenhar e interesse em participar.

O processo utilizado pelo prof. Caruso, para ensinar Física e outras disciplinas aos alunos participantes da oficina, que recebeu o nome de *Educ*, foi simples: bastaria que o aluno desenhasse uma tira de quadrinhos, geralmente de humor, sobre temas ensinados previamente. O professor falou da receptividade e motivação de seus alunos em relação às aulas com quadrinhos:

Ele não faz por fazer ou simplesmente decora algo. Acredito que esse tipo de trabalho deve se tornar parte integrante do ensino no Brasil, porque contribui para uma alfabetização científica e um tipo de raciocínio mais abstrato, físico e lógico. A Luisa Daol, minha primeira aluna da oficina, em uma determinada ocasião, cedeu uma entrevista para a TV Futura e contou que estava tendo um melhor rendimento em matemática. Isso me foi uma surpresa, já que fazíamos tirinhas de física. Depois entendi que havia mudado a sua maneira de estudar não somente física, mas todas as outras matérias. (FÍSICA para o ensino fundamental: projeto revolucionário na educação tenta estimular o hábito de estudar, 2002)

Caruso explica, em seu depoimento, que o uso dos quadrinhos pelos seus alunos culmina em uma nova maneira de estudar várias disciplinas. A produção dos quadrinhos, por parte dos alunos, implica, durante a sua elaboração, no entendimento e análise do conteúdo ensinado (RAMA & VERGUEIRO, 2004), que será organizado em forma de roteiros das tirinhas de quadrinhos e, posteriormente, desenhado. Atualmente, têm sido cada vez mais comuns os usos dos quadrinhos na Educação, como indicam os autores Rama e Vergueiro (2004):

Felizmente, as últimas décadas do século passado presenciaram cada vez mais, a utilização de histórias em quadrinhos pelos professores das diversas disciplinas, que nelas buscaram não apenas elementos para tornar suas aulas mais agradáveis, mas, também, conteúdos que pudessem utilizar para transmissão e discussão de temas específicos nas salas de aula. (p. 20-21)

O professor optou por trabalhar com tiras de quadrinhos, desenvolvidas individualmente pelos alunos. Na minha experiência, com os alunos do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UERJ, na disciplina *Tecnologias e Educação*, citada anteriormente neste trabalho, preferi trabalhar com histórias um pouco maiores, de duas ou três páginas, em grupos de trabalho, compostos por cinco alunos cada. Formamos, assim, pequenas equipes, onde todos tiveram a oportunidade de conhecer e executar as etapas de produção de uma história em quadrinhos. O processo de criação iniciava em uma discussão sobre o assunto a ser transformado em quadrinhos, da mesma forma que algumas equipes de estúdios de arte trabalham.

Utilizei também, em outra ocasião, a linguagem dos quadrinhos, para estimular a leitura. Particpei, com meus colegas de turma e do *GEP – Grupo de Estudos em Pedagogia/ UERJ*, do *Projeto de alfabetização de jovens e adultos da Vila Olímpica do Sampaio*, durante o primeiro semestre de 2001. Os colegas da graduação, também integrantes do *GEP*, Winston Sacramento e Denise Rezende, planejaram esta atividade, junto comigo, e foram os maiores incentivadores. Tive dúvidas quanto à aceitação dos alunos da Vila Olímpica do Sampaio, no uso da linguagem dos quadrinhos em aula. A turma de jovens e adultos era heterogênea, supostamente, podendo dificultar o desenvolvimento do trabalho. Outra suposição minha foi imaginar que, por não serem leitores habituais de quadrinhos, talvez os alunos não tivessem identificação com aquela prática. Hoje, entendo que essa maneira de pensar foi equivocada e me faz lembrar uma experiência narrada por Ostrower (1991), sobre quando foi convidada por um industrial para ensinar arte para os operários de sua fábrica:

Por interessante que achasse a proposta de lecionar aos operários, hesitei longo tempo em aceitar o convite. Pensando sobre as possíveis maneiras de abordar o assunto arte, veio-me toda a sorte de escrúpulos e dúvidas, chegando a questionar até mesmo o sentido de um curso destes. Como colocar-me diante dos operários a discursar sobre valores espirituais, quando sabia perfeitamente que, para a maioria, a grande exaustiva tarefa continuava a ser a sobrevivência material? Não seria descaso da minha parte ignorar ou fingir ignorar isto? Diante de problemas de tamanha urgência, a própria sensibilidade pode parecer um aspecto irrelevante da vida. (p. 20)

As histórias em quadrinhos me serviram bastante em sala de aula, mas tenho consciência de que essa linguagem é apenas um recurso, entre outros tantos, e não representa, para mim, uma fórmula milagrosa para ensinar. Na área de Educação, por mais que tenhamos algum conhecimento ou intuição, que nos faça acreditar que um recurso seja ideal para determinado fim, as incertezas, muitas vezes, são as motivadoras da escolha de um caminho, fazendo-nos andar alertas, rumo ao desconhecido, descobrindo novas possibilidades pedagógicas, superando os próprios preconceitos.

No dia programado para a atividade, chegamos à sala de aula e montamos um cavalete, com várias folhas grandes em branco afixadas nele. Posicionamos o cavalete de maneira que todos pudessem vê-lo. Daí em diante, começamos, junto com os alunos, a elaborar uma história e o personagem principal. Após termos os personagens criados pelos alunos, iniciamos a história sempre contando com a interação deles, que aceitaram a proposta

de trabalho, participando com entusiasmo. Os próprios alunos davam rumo à história, que eu, simultaneamente, ia desenhando nos papéis do cavalete, criando uma seqüência de imagens, que ajudava a dar sentido à narrativa. Dispusemos os desenhos em seqüência, de forma semelhante a uma história em quadrinhos, e pedimos aos alunos que tentassem escrever o que lembravam da história (alguns alunos já escreviam). Tendo o material escrito, os alunos liam em sala e nós, então, discutíamos os textos e fazíamos correções, quando necessário.

Os caminhos metodológicos: fabricações cotidianas, leitura de imagens e paradigma indiciário

Pretendi embasar a pesquisa, teoricamente, em autores do cotidiano, como Michel de Certeau, que trata da produção dos consumidores, suas práticas cotidianas também ao observarem imagens. O autor menciona as imagens da TV e as legendas da mídia impressa como exemplo, interessado pelos usos que os consumidores fazem dessas imagens e o que fabricam durante o tempo que as observam. Certeau (1994) trata dessa questão quando diz que:

Muitos trabalhos, geralmente notáveis, dedicam-se a estudar seja as representações seja os comportamentos de uma sociedade. Graças aos conhecimentos desses objetos sociais, parece possível e necessário balizar o uso que deles fazem os grupos ou indivíduos. Por exemplo, a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens. O mesmo se diz respeito ao uso do espaço urbano, dos produtos comprados no supermercado ou dos relatos e legendas que o jornal distribui.

*A “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética²¹ – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da “produção” (televisiva, urbanística, comercial, etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que **fazem** com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada,*

²¹ Do grego *poein*: “criar, inventar, gerar”. (Nota do autor)

*barulhenta e espetacular, corresponde **outra** produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua) ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois se faz notar com produtos próprios mas nas **maneiras de empregar** os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (p. 39)*

Ao pensar nesse assunto, direciono minha atenção aos usos dados por *consumidores/praticantes* (CERTEAU, 1994) para as imagens e textos dos quadrinhos, principalmente, dos quadrinhos de afro-descendentes que pesquisei. A *fabricação* (CERTEAU, 1994), a partir das imagens dos quadrinhos, sobre as culturas afro-descendentes, realizada em oficinas de quadrinhos, faz parte da investigação que fiz, tentando perceber até que ponto essa produção pode ser transformadora da extrema situação de desigualdade social e exclusão, ocasionada também pelo racismo no Brasil, pois, segundo Santos (1999):

No caso do racismo, o princípio de exclusão assentada na hierarquia das raças e a integração desigual ocorre, primeiro, através da exploração colonial, e depois através da imigração. (p. 3)

As práticas sociais, as ideologias e as atitudes combinam a desigualdade e a exclusão, a pertença subordinada e a rejeição e o interdito. Um sistema de desigualdade pode estar no limite, acoplado a um sistema de exclusão. (p. 4)

Outra questão importante, citada por Certeau (1994), anteriormente estudada por Foucault (1987), e que foi considerada no aporte teórico desta pesquisa, são os dispositivos de vigilância, os mecanismos de controle como o *panoptismo*, que, provavelmente, foram utilizados na perpetuação do racismo, na sociedade e nas escolas. A não inclusão de assuntos voltados para as culturas afro-descendentes nos currículos, durante anos, em grande parte das escolas brasileiras, e a não publicação de quadrinhos afro-descendentes, pelas grandes editoras, talvez caracterizem formas de controle na difusão dessas narrativas. A investigação das *estratégias e táticas* (CERTEAU, 1994) utilizadas, cotidianamente, por produtores e consumidores de quadrinhos, sobre as culturas afro-descendentes, foi útil para a pesquisa, procurando compreender o que Certeau (1994) indica:

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também

“minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. (p. 41)

Considerando que as histórias em quadrinhos são compostas por imagens em seqüência, muitas vezes, desacompanhadas de textos, a partir de Manguel (2001), tenho buscado compreender o processo de leitura de imagens que, segundo este autor, constituem narrativas:

quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas – atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos á imagem imutável uma vida infinita e inesgotável.(p. 27)

Dessa maneira, autores que trabalham com imagens nos trazem conhecimentos importantes em suas obras, úteis para o embasamento teórico desta pesquisa. Gombrich (1993) é um deles, pois, mostra o uso das imagens em cada época, desde os povos pré-históricos, narrando detalhes sobre a criação de muitas obras de arte, o contexto em que foram realizadas, explicando que a arte está inserida em nosso cotidiano, sem o afastamento que, muitas vezes, acreditamos existir.

Nada existe realmente a que se possa dar o nome de arte. Existem somente artistas. Outrora eram homens que apanhavam um monte de terra colorida e com ela modelavam toscamente as formas de um bisão na parede de uma caverna; hoje, alguns compram suas tintas e desenham os cartazes para os tapumes; eles faziam e fazem muitas outras coisas. Não prejudica a ninguém dar o nome de arte a todas essas atividades, desde que se conserve em mente que tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe. Na verdade, Arte com A maiúsculo passou a ser algo como um bicho-papão, como um fetiche. Podemos esmagar um artista dizendo-lhe que o que ele acaba de fazer pode ser excelente ao seu modo, só que não é “Arte.” (p. 4)

Durante a pesquisa, conheci o *paradigma indiciário* (GINZBURG, 1989), e me inspirei nele, para realizar a investigação de experiências com quadrinhos, que pudesse trazer *pistas* (GINZBURG, 1989) sobre as possibilidades de usos dessa forma de comunicação, como recurso pedagógico voltado para a difusão das culturas afro-descendentes, dentro e fora de salas de aula. Encontrei *indícios* (GINZBURG, 1989) de preconceito contra afro-descendentes, em algumas histórias em quadrinhos, e *sinais* (GINZBURG, 1989) de poucas criações em quadrinhos, favoráveis ou sobre as culturas afro-brasileiras.

Seguir pistas, para encontrar publicações em quadrinhos fora de circulação, durante anos, partindo apenas de uma imagem registrada na memória, como foi o caso do gibi do *Memím Pinguim*, ou procurar o autor das revistas da *Luana*, por meio de endereços antigos de sua editora de quadrinhos, com ligações telefônicas para editoras em São Paulo, e conseguir essas informações, só depois de alguns meses, foi uma parte árdua do trabalho, que me fez lembrar a referência que o autor faz a *Sherlock Holmes* em seu texto. Tudo isso, acompanhado de momentos de angústia, enquanto me encontrava na pesquisa em alguns becos, que imaginava sem saída.

Situações menos complicadas, na investigação, e uma seqüência de coincidências deram a mim a impressão de que fui encontrado por outros gibis, que precisava para a pesquisa. Esse foi o caso dos gibis de compositores de samba, publicados pela extinta *COINTER/UERJ*, que se localizava poucos andares abaixo da Faculdade de Educação. Os referidos gibis foram quadrinizados por dois colegas cartunistas que conheço há muitos anos, Adail e Ykenga. Adail me passou o endereço para correspondência do prof. Nei Lopes, a quem enviei uma pequena carta, com o meu e-mail. Ele me respondeu pela internet e, em uma troca de e-mails, com o professor e compositor Nei Lopes, personagem principal de uma das revistas, fiquei sabendo de informações sobre as publicações. Bastava, então, ir até a *COINTER* buscar, pelo menos, uma cópia dos gibis. No dia que planejei pegar os gibis, dirigi-me até o balcão de informações da *UERJ*, para perguntar onde se localizava a *COINTER*. O coordenador da *COINTER*, João Costa Batista, estava passando, exatamente naquele momento, ao lado do balcão e ele próprio me conduziu até a sua sala, doando um exemplar de cada revista. A sensação que eu tenho, após essa seqüência de fatos, é a de que, se eu não fosse atrás das revistas, de uma forma ou de outra, aquelas publicações chegariam a mim.

Além das etapas anteriores, para desenvolver esse trabalho, segui alguns caminhos para acumular, metodologicamente, o ‘corpus’ da pesquisa:

- Relacionei, em um diálogo, por internet, com Aroldo Macedo, autor de *Luana*.

- Desenvolvi em oficinas de histórias em quadrinhos, estimulando alunos nos mesmos aspectos relacionados às culturas afro-descendentes.

Relacionando esse material a acumular com leituras feitas, entendo poder indicar alguns aspectos curriculares e pedagógicos que ajudem professores e professoras a inventar caminhos possíveis para discussões na escola, sobre os usos dos quadrinhos para a difusão dessas culturas.

A revista *Luana e sua turma*

A pequena coleção de revistas em quadrinhos *Luana e sua turma* chegou até a publicação número seis. As capas de cada revista mostram, em destaque, a personagem *Luana*. A capa do gibi n.º 1 traz outros elementos em sua composição: os personagens de sua turma em ação, representantes de várias etnias, circundando a protagonista afro-descendente, que está em primeiro plano, imersa em luz, de braços abertos, em um gesto simpático, que sugere estar apresentando a si, os seus amigos e a própria revista, concomitantemente. *Luana* é a heroína das histórias em quadrinhos de aventura da revista, como afirma, no editorial *Papo Livre*, desse primeiro número, o autor Aroldo Macedo:

*Este é um momento muito especial, pois ganhamos uma nova amiguinha, “nasceu” **Luana e sua turma!** De Cafindé para o mundo! Que felicidade para todos nós brasileiros! Como estava fazendo falta às nossas crianças uma heroína brasileira de verdade. Uma afro-brasileira sem medos, rancores com o espírito desarmado e pronta para distribuir amor e amizade. (MACEDO, 2000, v. 1)*

Ainda nesse editorial, o autor define as características básicas da personagem *Luana* e das suas histórias em quadrinhos:

*Claro que, atendida com o mundo, vai usar toda a sua técnica de capoeirista para combater o terrível vilão **Fumaça Mortal**, para que ele não faça nada de mal com as pessoas e com a natureza.*

Luana tem 8 anos, corpo ágil, olhar vivo e sorriso envolvente que cativa a todos. Com seu berimbau mágico e sempre cercada de sua turminha, ela vai

nos conduzir a incríveis e deliciosas aventuras. A partir de agora, você terá, todos os meses, muita alegria e diversão com Luana e sua turma. (MACEDO, 2000, n. 1)

A estética do desenho da personagem afro-descendente *Luana* é atrativa para crianças, com formas arredondadas em seu corpo, tendo a proporção aproximada de duas cabeças e meia de altura, muito comum em personagens de quadrinhos infantis, como os da *Turma da Mônica*, do cartunista Maurício de Sousa. Os cabelos da *Luana* são trançados em um penteado afro, cuidadosamente enfeitados, com continhas coloridas nas cores verde, amarelo e vermelho. Os grandes olhos de *Luana* são bastante expressivos, lembram a técnica de *Walt Disney*, para desenhar os olhos de seus personagens de animação, que também influenciou os criadores japoneses de personagens de quadrinhos (*mangás*) e desenhos animados (*animes*), como o pai dos *mangás* e *animes* modernos *Osamu Tezuka*, que declarou ter se inspirado nos olhos do personagem *Bambi*, de *Disney*, para desenhar os olhos de seus personagens mais conhecidos, como *Astroboy*, *A Princesa e o Cavaleiro* e *Kimba, o leão branco* (BAN, 2004, p. 113-117). Hoje, são os atuais artistas japoneses que estão influenciando muitos desenhistas no mundo inteiro, com os olhos expressivos dos *mangás* e *animes* e a própria *Disney* vem se adaptando, nos últimos anos, às transformações na anatomia de personagens mais novos, como a bruxinha *Witch*, que é parecida com personagens japoneses, desde os olhos às proporções alongadas de seu corpo. Isso me parece uma ocorrência da *circularidade da cultura* (GINZBURG, 1987) no universo dos quadrinhos e dos desenhos animados. A proximidade do desenho da personagem *Luana* dos atuais desenhos japoneses, os *mangás* e *animes*, pode facilitar a identificação com o grande número de crianças que consomem esse estilo, amplamente divulgado pela mídia. A prof.^a Nilda Alves, quando começou a minha orientação, nesta pesquisa, assim que observou o desenho de *Luana*, na capa de sua revista, identificou a semelhança com os olhos de personagens de *mangá*. Em um dos encontros do grupo de pesquisa, quando apresentei a personagem *Luana* e outros quadrinhos de artistas afro-descendentes e suas culturas, o prof. Paulo Sgarbi comentou que os trabalhos apresentados, mesmo que tratassem das culturas afro-descendentes, para ele, ainda pareciam essencialmente *desenhos brancos*, por utilizarem a estrutura e a linguagem de desenhos muito próximos dos quadrinhos europeus e norte-americanos. Sugeriu, nesse momento, que eu observasse os quadrinhos africanos.

Levando em conta essa *pista* (GINZBURG, 1987) encontrada pelo prof. Sgarbi, fui procurar os quadrinhos africanos. Lembrei do meu ex-aluno de desenho, Gaspar, um angolano

que, alguns anos atrás, mostrou-me uma história em quadrinhos de seu país, impresso nas capas de cadernos, narrando o perigo de pisar em minas terrestres, esquecidas em parte daquele território. A temática daquela história em quadrinhos me chamou a atenção, por tratar de um assunto tão trágico. Porém, entendi que, ali, os quadrinhos estavam sendo utilizados em uma campanha educativa de prevenção a acidentes com minas, comuns naquele país. Apesar de não ter conseguido recuperar aquela história em quadrinhos com Gaspar, que não tinha mais o seu caderno, lembro-me das imagens da história, também desenhadas de forma tradicional, ainda respeitando os cânones dos anatomistas e artistas europeus.

Encontrei um artigo, publicado na Internet, da autora Luyten (2004), que fala de sua pesquisa, ainda em processo, sobre os quadrinhos africanos, e observa que *falar sobre HQs da África como um todo, seria um sacrilégio, pela enormidade de sua extensão geográfica e as culturas multifacetadas que abrigam* (p. 1), levando-me a crer que uma investigação sobre os quadrinhos africanos exigiria ainda muitos anos de pesquisa. Muitas das considerações da autora foram esclarecedoras para mim, em relação aos quadrinhos africanos e as dificuldades encontradas pelos artistas daquele continente, para desenvolverem e publicarem suas obras. O interesse atual de editores, artistas e leitores europeus, pelas histórias em quadrinhos africanas, está permitindo a publicação destas obras e a realização de festivais de histórias em quadrinhos africanas na Europa. A autora também apresenta em seu artigo algumas imagens de quadrinhos africanos e, em boa parte delas, é possível identificar a influência do desenho europeu, concluindo que esse fenômeno ocorra, por consequência da colonização de alguns países africanos pela Inglaterra e França. Luyten (2004), aponta para as dificuldades no recomeço da produção de quadrinhos africanos:

Após a conquista da independência de muitos países africanos do jugo colonialista, o que restou foi uma imensa dificuldade de reconstrução, recomeço e escolha de seu próprio caminho. Isto porque o contato com o colonizador deixou marcas profundas para readquirir a auto-estima de um lado, e a batalha constante de enfrentar a fome e dissidências tribais, de outro.
(p. 8)

Mesmo enfrentando alguns obstáculos em seu recomeço, os quadrinhos estão assumindo um importante papel, em muitos países africanos, em campanhas e projetos pedagógicos, como explica Luyten (2004):

O que tem caracterizado os quadrinhos africanos, acima de tudo, é seu uso para campanhas em diversos setores da sociedade. Por meio de co-produções, a grande meta é sua utilização pedagógica. Não mais incorrendo nos erros do passado, quando essas campanhas eram feitas a partir dos países do Primeiro Mundo para os africanos. Hoje isto é realizado em projetos em que se preparam os desenhistas africanos por meio de workshops e treinamentos para a transmissão da mensagem, levando-se em conta seus costumes e o público alvo.

(...) Muitas Organizações Não Governamentais (ONGs) têm se envolvido nisto, pois encontram nas Histórias em Quadrinhos um poderoso meio de comunicação, capaz de atingir um grande número de pessoas a custos reduzidos.

Nestas campanhas, a AIDS é a prioridade máxima, seguida da conscientização política, reabilitação dos mutilados de guerra e a aquisição de auto-estima. (p. 3)

Voltando para as características da personagem afro-brasileira *Luana*, no seu rosto estão representados os traços fenotípicos, que, mesmo estilizados, são desenhados harmonicamente, sem as deformações excessivas existentes no personagem *Memím Pinguin*. A roupa de capoeirista de *Luana* e seu berimbau mágico são elementos que enriquecem a personagem, fazendo referência às culturas afro-brasileiras, além de associar a idéia de agilidade e destreza na arte da capoeira.

Alguns aspectos que acredito diferenciar *Luana* de um estereótipo racista, como o já citado *Jim Crow*, somados ao cuidado gráfico, na criação da personagem, é a valorização das culturas afro-descendentes em suas histórias e da própria personalidade de *Luana*, construída com objetivo diverso dos estereótipos preconceituosos.

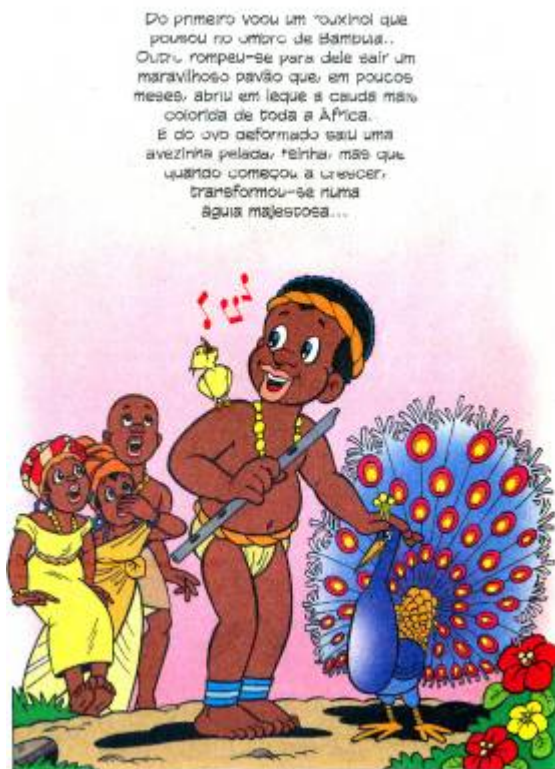
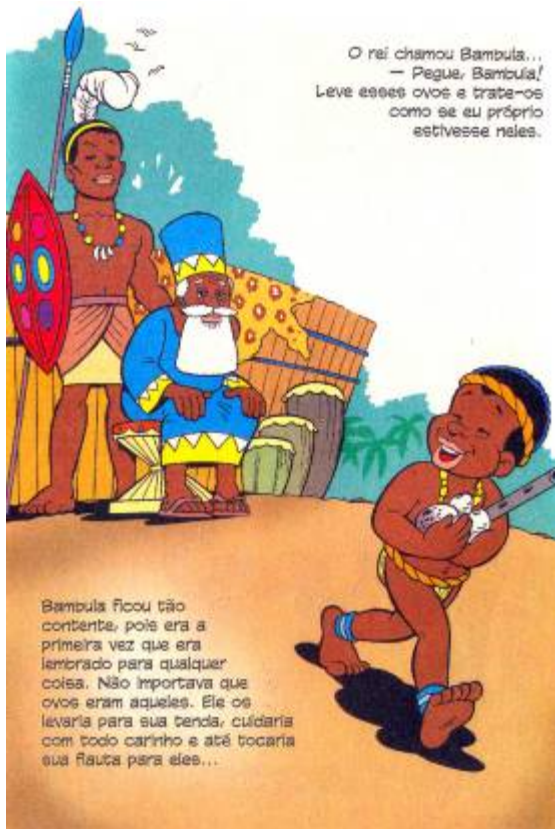
Quanto ao gibi de *Luana*, como citei anteriormente, é subdividido em, pelo menos, duas histórias em quadrinhos principais e mais algumas seções como o *Clubinho da Luana*, que é a seção de cartas do gibi, onde encontramos opiniões, fotos e desenhos das crianças leitoras. Outras seções da revista são o editorial *Papo Livre*, *Passatempos*, páginas com campanhas educativas ou publicitárias e a seção de tiras, com histórias curtas, intitulada *Luana e seu berimbau mágico*.



Figuras 71 a 76 – Tiras em quadrinhos da *Luana*. MACEDO, Aroldo. Luana e sua turma. São Paulo: Toque de Mydas, n.1, p. 21-22, jun. 2000.

As duas histórias em quadrinhos principais de cada gibi de *Luana* tratam de temáticas diferentes. A primeira sempre é uma aventura ecológica, na qual *Luana* e seus amigos lutam contra o vilão *Fumaça Mortal*, que pretende poluir o planeta Terra, ajudado pelos seus cúmplices *Bigode*, *Pescoço* e *Magrela*. A outra parte da revista é a seção fixa, intitulada *Causos da Vovó Josefa*, com histórias em quadrinhos que narram as tradições africanas. As narrativas em quadrinhos iniciam com a vovó Josefa explicando onde se passa o caso que irá contar, identificando também o povo, como os Zulus, Wambebza, entre outros. No primeiro gibi da coleção, o *Causo da Vovó Josefa* é oriundo do Congo. No quadrinho inicial da história intitulada *O caso dos ovos que ninguém queria*, o rei do Congo está desenhado na primeira cena, junto de seu povo em um bosque. As imagens são muito bem desenhadas, demonstrando um cuidado com a ambientação e as características visuais dos personagens, como o detalhamento das vestes, acessórios e adornos desenhados e coloridos. A fauna e a flora são representadas de forma estilizada.





Figuras 77 a 82 – MACEDO, Aroldo. Luana e sua turma. São Paulo: Toque de Mydas, n.1, p. 15-18, jun. 2000.

Os *Causos da Vovó Josefa* terminam, na maior parte das vezes, com a imagem de *Luana* atenta, ao lado de sua avó, que conta as histórias que preservam tradições e valores que vieram com os povos africanos para o Brasil.

A seção *Clubinho da Luana* contém algumas cartas, com fotos, de crianças, pais e professores/professoras, que se identificaram com os personagens e histórias da revista, trazendo *pistas* (GINZBURG, 1989) quanto à boa aceitação dos leitores, em relação ao gibi, não só por parte dos afro-descendentes. Em algumas dessas cartas, os leitores escrevem sobre a importância, para eles, da existência de personagens e histórias sobre os afro-descendentes e suas culturas:

Parabéns ao Aroldo Macedo por mais essa iniciativa! Precisamos dar referenciais às nossas crianças. Eu quando criança, só tive uma boneca negra, mas ela tinha olhos azuis. Com o surgimento da Luana, as crianças negras terão uma ótima referência. Viviane Brignes

A criação de Luana vai ser uma revolução! Foi uma idéia genial. Eu sendo mãe de dois garotos de 08 a 11 anos percebo que meus filhos tem sérios problemas em assumir a negritude. Cristina

Sou professora de uma escola pública, e fiquei impressionada com a receptividade de LUANA E SUA TURMA entre as crianças de todas as etnias da escola. Parabéns! Maria de Carmo, BeloHorizonte

Achei ótimo a criação de uma personagem afro-brasileira, pois acredito que as crianças negras precisam de alguém para poder se identificar, e as crianças brancas aprenderão a viver sem preconceitos. Caio T.C. Mendes, 17 anos, Campinas – SP

Levei para a minha sala de aula o gibi da Luana. Todos a acharam linda. Eu fiquei muito feliz porque me pareço com ela. Camila Lemos, 7 anos, Rio de Janeiro – RJ

Fiquei muito feliz no meu aniversário, pois ganhei de presente uma camiseta da Luana. Fico contente que as pessoas achem que eu me pareço com ela, talvez seja por causa das nossas trancinhas! Luana Sparrano, Florianópolis, SC

Percebendo que o gibi de *Luana* pode ser bastante útil para professores/professoras, que, atualmente, buscam textos e materiais para auxiliar nas escolas, como determina a Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, procurei saber do próprio autor alguns detalhes sobre a sua criação e as formas de acesso dos estudantes à sua obra. Seguem as perguntas que fiz para Aroldo Macedo, juntamente com as respostas:

- 1) Quando e por que você percebeu a necessidade de criar a personagem de quadrinhos afro-descendente *Luana*? Se for possível, escreva um pouco sobre a sua motivação em criar *Luana* e suas histórias em quadrinhos.

O Projeto Luana foi criado em 2000, a partir de uma história que me contaram. Uma criança negra entrou em depressão porque queria ter o cabelo louro como o da Xuxa. A mãe, sem saber como resolver o problema, comprou uma peruca loura para a filha... Fiquei abalado com aquilo e comecei a observar que quase todas as apresentadoras de programas infantis são louras, o que causa um enorme fosso de identificação, não só para as crianças negras quanto para as morenas. Daí, foi um pulo para o primeiro livro Luana – a menina que viu o Brasil neném, para as revistas em quadrinhos Luana e sua turma e para o último livro, recém lançado, Luana e as sementes de Zumbi.

- 2) A sua opção pela criação de *Luana*, a personagem protagonista das suas histórias, ser do sexo feminino teve algum objetivo específico?

De certa forma, sim, porque as mulheres são mais sensíveis e também porque a mulher negra está na base da pirâmide social. Assim, uma protagonista negra pode colaborar para uma elevação da auto-estima.

- 3) Na sua infância, como leitor de quadrinhos, havia algum personagem de sua preferência? Algum deles tratava de questões relativas às culturas afro-descendentes?

Herói que tratava de questões raciais?(risos)... A Luana é a primeira heroína negra do Brasil, com pai, mãe, irmão e avó. Nem mesmo nos Estados Unidos tem uma heroína assim. Eu morei lá e posso atestar. Meus personagens de infância eram Luluzinha e Bolinha, Capitão Marvel, Mandrake e Fantasma.

- 4) Nas revistas *Luana e sua turma*, a primeira história, geralmente, é uma aventura contra o personagem *Fumaça Mortal*. Depois, em outra parte da revista, os *Causos da Vovó Josefa*

são histórias sobre as tradições africanas. Por que você optou por essa estrutura nas publicações das revistas?

A primeira história é basicamente de aventura e os Causos da Vovó Josefa são contos de situações e conflitos que as crianças vivem no cotidiano e que a Vovó Josefa tenta esclarecer, mas se remetendo às fábulas africanas.

São histórias ilustradas em formato de livro. Com esse formato, conseguimos trazer os pais mais próximos dos filhos, pois, se eles ainda não são alfabetizados, por exemplo, geralmente, pedem que os pais contem as histórias da Vovó Josefa para eles. Há mais aproximação, exatamente na questão racial ou próxima dela.

É muito importante ressaltar que as revistas da Luana não são somente para as crianças negras, até porque é necessário que as crianças de outras etnias entendam também esse outro universo.

- 5) No espaço *Clubinho da Luana*, várias crianças enviam fotos e cartas relatando que se identificam com a personagem *Luana* e seus quadrinhos. Você criou também, na turminha da *Luana*, personagens de várias etnias. A receptividade com as histórias da *Luana* e sua turma é maior entre crianças afro-descendentes ou isso independe da etnia?

Independente, mas a identificação das crianças negras é muito forte. Tivemos um caso interessante em Tocantins (quando dávamos uma palestra sobre o projeto). Uma criança tipicamente da região, com cabelos lisos e tipo caboclo, depois que conheceu a Luana, dizia para todos que ela agora queria ser como a Luana... Queria inclusive ser chamada de Luana. Claro que isso não causou nenhum problema na menina, pois foi só naqueles dias que estávamos ali, mas, mesmo assim, é interessante para ilustrar que a criança em si não tem nenhum preconceito. Todo o preconceito é gerado na sociedade ou na própria família.

- 6) Consegui comprar a coleção de revistas da *Luana*, em contato com você, através da Internet. Quais as possibilidades e dificuldades na distribuição das revistas da *Luana* para as bancas de jornais do Brasil?

No início do projeto, colocamos em bancas, mas, atualmente, vendemos através de alguns representantes em São Paulo, Brasília e Salvador. Chegamos à conclusão de que o projeto Luana é uma importante ferramenta na área de Educação. Então, hoje em dia, contatamos e desenvolvemos todo o projeto junto às Secretarias de Educação.

- 7) Você acredita que exista algum tipo de barreira ou preconceito, no mercado editorial brasileiro, contra as histórias em quadrinhos de artistas afro-descendentes e suas culturas, dificultando o acesso do público a essas obras? Qual a sua opinião sobre o assunto?

Não, não existem barreiras para as histórias em quadrinhos. O que ocorre na, maioria das vezes, são os equívocos dos próprios artistas/criadores negros. Geralmente, mesmo alguns chargistas colocam os negros em situação de eternos sofrendores de humilhações. Brancos discriminando negros, eternamente. Acredito que o caminho não seja esse... Acho que a grande aceitação da Luana se deve ao fato de ela ser apenas uma menina, linda, capoeirista e que tem um berimbau mágico (que é a parte lúdica) e que, por acaso, é negra...

Ela não fala, em nenhum momento, "Ai, coitadinha de mim, sou negra e discriminada..." ou "Olha só, sou negra e sou o máximo!". Isso seria redundante e fora da nossa proposta.

Algumas considerações sobre os quadrinhos afro-descendentes dentro e fora da Escola

Os quadrinhos do *Memím Pinguín* me despertaram para a necessidade de uma reflexão sobre as narrativas das histórias em quadrinhos, tecidas em seus textos e imagens, investigando, principalmente, no caso deste trabalho, a presença da ideologia racista nesse gibi. Reconhecendo, após leituras feitas sobre o assunto, que, em meus próprios desenhos, encontrei, reproduzidos por mim, estereótipos da ideologia racista, aprendi que as imagens, quando mal utilizadas, podem reforçar a discriminação. Somente durante a realização desta pesquisa, quando intensifiquei as minhas leituras sobre o racismo na mídia, foi possível perceber que a ideologia racista circula na nossa sociedade subliminarmente e que, se não estivermos atentos, acabamos reproduzindo o preconceito racial.

Tentando responder a questão por mim formulada – *Quais os usos que podem ser dados aos quadrinhos, nas escolas, para incentivar a reflexão e a construção de conhecimento sobre as culturas afro-descendentes?* –, mesmo sem ter a pretensão e a possibilidade de encontrar todas as respostas para ela, consegui identificar algumas formas de usos dos quadrinhos, através das minhas próprias experiências e de outros professores ou artistas,

citadas neste trabalho. Além das narrativas de professores, sobre os seus usos das histórias em quadrinhos em sala de aula, encontrei sugestões de pesquisadores, sobre os quadrinhos na Educação, como as de Luyten (1987), que lista uma série de atividades, para realização de aulas, como tema de discussões, na linguagem escrita e oral, no ensino de História e de outras áreas do conhecimento. Em outro texto, a autora aponta para a necessidade de uma leitura crítica dos quadrinhos, escrevendo sobre o potencial desse meio de comunicação para ensinar, dizendo que

Ao contrário do que muitos pedagogos apregoam, os quadrinhos exercitam a criatividade e a imaginação da criança quando bem utilizados. Podem servir de reforço à leitura e constituem uma linguagem altamente dinâmica. É uma forma de arte adequada à nossa era: fluida embora intensa e transitória, a fim de dar espaço permanente as formas de renovação.

O que se pode discutir e que é o propósito destas análises, é o conteúdo das HQ, muitas vezes inadequado à nossa realidade. A influência (positiva ou negativa) deste poderoso meio de comunicação, que atinge principalmente o público infanto-juvenil, é um assunto muito sério, tendo em vista os altos índices de consumo. (LUYTEN, 1985, p. 8)

As histórias em quadrinhos ainda são consideradas, por alguns autores, um meio de comunicação para as massas e esse pode ser um argumento das editoras para não produzirem quadrinhos com personagens afro-descendentes e suas culturas:

As histórias em quadrinhos surgiram e se desenvolveram dentro do ambiente mais amplo da indústria de comunicação para as massas. Enquanto meio de comunicação, elas seguem a tendência geral da indústria cultural, de pasteurizar conteúdos, esconder individualidades locais e regionais, buscando atingir o máximo de pessoas possível. Isto acontece com todos os meios de comunicação de massa. Em tese, pelo menos, quanto mais universais forem as problemáticas tratadas nesses meios, maiores as chances de seus produtos atingirem um amplo espectro da população. Assim, é natural que esses veículos evitem temas polêmicos ou enfocar de maneira muito particularizada realidades que só dizem respeito a grupos sociais muito específicos e que, por esse motivo, só teriam compreensão e veiculação em seu interior. (VERGUEIRO, 1998, p. 1)

Mesmo assim, Vergueiro (1998) entende que existem meios de trabalhar com quadrinhos, a princípio, de forma alternativa, abordando temas mais específicos, como também em outras mídias:

*Esse papel é reservado para os chamados "meios de comunicação alternativos", tais como jornais de bairro, televisões comunitárias, estações de rádio de grupos minoritários, histórias em quadrinhos **underground**, etc. (VERGUEIRO, 1998, p. 1)*

Em artigo, sobre a crise no mercado editorial brasileiro de revistas em quadrinhos, tomei conhecimento que a nova política editorial das editoras tem sido trabalhar com pequenas tiragens de gibis, estudando a melhor forma de lançar novos títulos. Portanto, a necessidade da pasteurização de conteúdos, em função das grandes tiragens, não deveria ser ainda uma justificativa para inviabilizar a publicação de revistas em quadrinhos, para um público específico, como alguns editores classificam o público afro-descendente, que constitui cerca de 45% da população brasileira, segundo o Censo do IBGE. Nesse artigo D'Assunção (2006) chega a afirmar que

Os quadrinhos não são mais um produto de massa. Embora o número de lançamentos tenha até se multiplicado, as tiragens na casa dos seis dígitos são coisa do passado.

(...) o canal de distribuição é outro: livrarias e lojas especializadas em gibis. Elas não são muitas mas garantem a sobrevivência dos quadrinhos. Editoras como a Devir, Conrad e Opera Graphica, descobriram esse filão e lançam um produto atrás do outro. As tiragens são ridículas mas os editores se dão por satisfeitos. (p. 6)

A lei vigente estabelece o ensino das culturas afro-descendentes para todos os estudantes, independentemente de suas etnias. Os quadrinhos produzidos sobre essas culturas teriam um grupo bastante amplo de leitores, tornando necessária a impressão de grandes tiragens para distribuição nas escolas, disponibilizando o material para professores / professoras usarem como referência em suas aulas. No caso do gibi *Luana e sua turma*, na seção *Clubinho da Luana*, além das cartas de leitores, foi publicada uma foto de um grupo de educadoras da *Creche da Liberdade*, que fez, a partir de uma das histórias em quadrinhos da *Luana*, uma peça de teatro para seus alunos. Essa *fabricação*, como disse Certeau (1994), com

as histórias em quadrinhos, pelas educadoras, é um exemplo das múltiplas iniciativas de *consumidores/praticantes* (CERTEAU, 1994), que transformam as aulas em ocasiões propícias para aprender com ludicidade sobre as culturas afro-descendentes.

O autor da revista em quadrinhos *Luana*, Aroldo Macedo, que agora contribui com a área de Educação, dentro e fora das escolas, com as suas narrativas quadrinizadas e ensinando aspectos das culturas afro-descendentes para estudantes, afirma que costumava ler, na sua infância, histórias em quadrinhos do *Fantasma* e do *Mandrake*, justamente, as histórias em quadrinhos que citei, anteriormente, como exemplos de gibis que continham ideologia racista. Pensando mais uma vez na idéia de *circularidade da cultura* (GINZBURG, 1987), mesmo tendo o autor lido nos quadrinhos, em sua infância, idéias racistas difundidas na cultura hegemônica, na vida adulta, criou uma personagem que pode ser um importante instrumento na luta contra o preconceito racial, o que talvez possa ser considerado como uma forma de resistência. Quando falo em luta contra o racismo, penso em iniciativas como a de Macedo, que usou sua criatividade, resultando nas histórias em quadrinhos da *Luana*, para crianças de todas as etnias. Imagino poder considerar sua obra como parte de uma nova ideologia pensada por Theodoro (1996):

*Se faz mister usar uma nova ideologia que promova a libertação das pessoas e que permita ao livro e à mídia evidenciar valores pluriculturais que coexistam, juntando as diversidades sem atritos e sem ódios, num aprendizado que produza o **viver com harmonia**. A esta maneira de ver a realidade chamei **ideologia do axé**.*

Pela ideologia do axé – força de vida – somos diversos, mas somos iguais e necessários. Assim diversos devemos continuar, fazendo da diversidade o caminho que garanta a vida e paz. (p. 19)

Outro fator importante, que vejo na criação da personagem *Luana*, foi a opção do autor em escolher, para ser a protagonista, uma personagem feminina, demonstrando a sua preocupação com as dificuldades vividas pelas mulheres afro-descendentes na sociedade. O autor pensa nos seus quadrinhos como um instrumento para ajudar na transformação dessa dura realidade, pois, segundo o próprio autor, *a mulher negra está na base da pirâmide social* e, dessa forma, conclui que *uma protagonista negra pode colaborar para uma elevação da auto-estima*. A autora Theodoro (1996) escreveu sobre estas questões, relacionadas às mulheres afro-descendentes, mostrando que, socialmente, são duplamente discriminadas, por

causa das ideologias racista e sexista, sendo alvos, inclusive, de violências físicas, em muitos casos, seguidas de morte.

Quanto à questão do silenciamento das culturas afro-descendentes e, conseqüentemente, dos quadrinhos, hipótese que levantei neste trabalho, o autor Aroldo Macedo parece discordar:

não existem barreiras para as histórias em quadrinhos. O que ocorre na maioria das vezes são os equívocos dos próprios artistas/criadores negros. Geralmente, mesmo alguns chargistas, colocam os negros em situação de eternos sofrendores de humilhações. Brancos discriminando negros, eternamente.

O próprio autor identifica, em outra parte da entrevista, que não existia, na sua infância, quadrinhos que tratassem das culturas afro-descendentes:

Herói que tratava de questões raciais?(risos)... A Luana é a primeira heroína negra do Brasil, com pai, mãe, irmão e avó. Nem mesmo nos Estados Unidos têm uma heroína assim. Eu morei lá, e posso atestar.

Portanto, Aroldo Macedo parece reconhecer que a criação de uma personagem afro-descendente feminina surgiu tardiamente na história dos quadrinhos. Só foi possível a publicação de *Luana e sua turma* pela *fabricação* (CERTEAU, 1994) dele próprio, que também é autor afro-descendente. Sem o apoio de uma grande estrutura de mídia, não conseguiu manter os quadrinhos nas bancas por muito tempo, limitando a difusão de sua obra. O autor conta, atualmente, apenas com um método alternativo de distribuição, realizada por alguns representantes, em algumas capitais brasileiras, e com a venda pela Internet. Sendo o gibi *Luana e sua turma* de boa qualidade gráfica e bons roteiros – compatível com os gibis existentes no mercado editorial, já apreciado por crianças, pais, professores e algumas secretarias de Educação –, o que causaria tamanha dificuldade na distribuição da revista?

Arrisco-me a afirmar que o que estaria dificultando a circulação da revista da *Luana* e sua entrada na mídia, dentre outros fatores, além do econômico, ainda seria, principalmente, o racismo, idéia que me fez pensar desde o início desta pesquisa em

como nos manipula esse discurso que através dos meios massivos nos faz suportar a impostura, como a ideologia penetra as mensagens impondo-se a partir daí a lógica da dominação à comunicação.

(...) *alguns pesquisadores começaram a suspeitar daquela imagem do processo na qual não cabiam mais figuras além das estratégias do dominador, na qual tudo transcorria entre emissores-dominantes e receptores dominados sem o menor indício de sedução nem resistência, e na qual, pela estruturada mensagem não atravessavam os conflitos nem as contradições e muito menos as lutas.* (MARTIN-BARBERO, 2003, p. 26)

Os mecanismos de controle, na estrutura social, estudados por Foucault (1987), somam-se, atualmente, ao controle na mídia, para impedir ou restringir a expressão de narrativas sobre as culturas afro-descendentes pelos meios de comunicação. Foucault (1989) afirma que *As Mulheres, os prisioneiros, os soldados, os doentes nos hospitais, os homossexuais iniciaram uma luta específica contra a forma particular de poder, de coerção, de controle que se exerce sobre eles* (p. 78), falando da luta travada por alguns grupos sociais, em um processo revolucionário, que acredito ser, também, um dos caminhos encontrados pelos afro-descendentes. Somente agora, tardiamente, alcançam a visibilidade na sociedade, com muita luta, ao longo dos anos.

Considero, como uma conquista dessa luta, a promulgação da Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003, já citada neste texto, que prevê a inclusão da obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira* no currículo oficial da rede de ensino, que já possui suas *Diretrizes Curriculares Nacionais*²² definidas.

Imagino que os quadrinhos afro-descendentes, criados por artistas, professores/professoras e estudantes, continuarão a ser um valioso instrumento contra o racismo e, também, na implementação de atividades para o ensino das culturas afro-descendentes, dentro e fora da escola.

²² **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** 23001.00215/2002-96 CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/03/04 Proc. 23001000215/2002-96

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Imagem: é desse ponto fixo no espaço que partimos. Rio de Janeiro, UERJ / CEH / Faculdade de Educação / PROPEd / ANPEd / GT de Currículo, *II Seminário Internacional As Redes de Conhecimentos e a Tecnologia: Imagem e Cidadania* (Mídia Magnética), 2003.

_____. Nossas lembranças de escola tecidas em imagens. In: CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda (orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social – História, Comunicação e Educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

ALVITO, Marcos. Puxando conversa. In: FILÉ, Valter (org.). *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ARAÚJO, Joel Zito. Economia e relações raciais. In: RAMOS, Silvia (org.). *Mídia e racismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

ASSIS, Denise. Dona Benta na Justiça – documentos mostram empenho de Monteiro Lobato em liberar revista no Estado Novo. *O Globo*, 11.11.2001. Segundo Caderno, p. 1-2.

BAKHTIN, Mikhail e VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1986.

BAN, Toshio. *Osamu Tesuka – uma biografia mangá*. São Paulo: Conrad, 2004. v. 2.

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens*. São Paulo: Loyola, 2002.

BARRETO, Gilson & OLIVEIRA, Marcelo G. de. *A arte secreta de Michelangelo – uma lição de anatomia na Capela Sistina*. São Paulo: Arx, 2004.

BRAVEHEART. Direção: Mel Gibson. Produção: Bruce Dave, Mel Gibson e Alan Ladd Junior. Roteiro: Randall Wallace. Intérpretes: Mel Gibson; Sophie Marceau; Patrick McGoohan; Catherine McCormack; Angus MacFadyen; Brendan Gleeson; David O'Hara; Ian Bannen.. Música: James Horner. Estúdio: 20th Century Fox / Paramount Pictures / Icon Entertainment International, 1995. 1 filme (177 min.), son., color., 35mm

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – as artes de fazer*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CIRNE, Moacy. *História e crítica dos quadrinhos brasileiros*. Rio de Janeiro: Europa/Funarte, 1990.

COMPARATO, Doc. *Da criação ao roteiro*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

COTRIM, Álvaro. *J. Carlos – época, vida e obra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

D'ASSUNÇÃO, Otacílio. *Nunca as tiragens foram tão baixas*. Jornal do Brasil, 02.01.06. Caderno B, HQ, p. 6.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. (v. 1) Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DULCHÉ, Yolanda Vargas e BURGOS, Sixto Valencia. *Memím Pinguín*. México: ed. Vid, n. 4, fev. 1993.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FILÉ, Valter. *Puxando conversa – samba e comunicação no cotidiano*, 2004. (Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UERJ como Pré-requisito de qualificação à elaboração da tese de doutoramento.)UERJ. Rio de Janeiro.

FÍSICA para o ensino fundamental: projeto revolucionário na educação tenta estimular o hábito de estudar. *Jornal A Nova Democracia*. ed. 2. Seção Acesso à Ciência, p.25. set /2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir – nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FRANCO, Edgar Silveira. *Hqtrônicas – do suporte papel à rede Internet*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. São Paulo: Círculo do Livro, 1933.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais – morfologia e história*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMBRICH, E.H. *A história da arte*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1993.

GONÇALO JUNIOR. *A guerra dos gibis : a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HERINGER, Rosana. Visões sobre as políticas de ação afirmativa. In: SANTOS, Gevanilda & SILVA, Maria Palmira da (orgs.). *Racismo no Brasil – percepções da discriminação e do preconceito no século XXI*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

LEITE, José Roberto Teixeira. *Dicionário crítico da pintura no Brasil*. Rio de Janeiro: Artlivre, 1988.

LOBATO, Monteiro. A caricatura no Brasil. In: LOBATO, Monteiro. *Obras completas de Monteiro Lobato: Idéias de Jeca Tatu*. 12ª ed. 1ª série. São Paulo, Brasiliense, 1967. v. 4

_____. Negrinha. In: LOBATO, Monteiro, *Obras completas de Monteiro Lobato: Negrinha*. 14ª ed. 1ª série. São Paulo, Brasiliense, 1968. v.3

LUJÁN, Nestor. Humor, comicidade, riso. In: LUJÁN, Nestor. Biblioteca Salvat de grandes temas: *O humorismo*. Rio de Janeiro: Salvat, 1979. v. 73.

LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). *Histórias em quadrinhos – leitura crítica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

_____. *O que é história em quadrinhos*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____ (2004). *Histórias em quadrinhos da Africa: a pujança de um continente*. <<http://www.universohq.com.br/quadrinhos/2004/sonia09.cfm>>. Acesso em 04 abr. 2006

MACEDO, Aroldo. *Luana e sua turma*. São Paulo: Toque de Mydas, n. 1, jun. 2000

_____. *Luana e sua turma*. São Paulo: Toque de Mydas, n. 2, set. 2000

_____. *Luana e sua turma*. São Paulo: Toque de Mydas, n. 3, dez. 2000

_____. *Luana e sua turma*. São Paulo: Toque de Mydas, n. 4, fev. 2001

_____. *Luana e sua turma*. São Paulo: Toque de Mydas, n. 5, mai. 2001

_____. *Luana e sua turma*. São Paulo: Toque de Mydas, n. 6, jul. 2001

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. 2ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e História – possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social – História, Comunicação e Educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. Produção: Vânia Catani e Bananeira Filmes. Co-Produção: Gullane Filmes e Laterit Productions. Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé. Intérpretes: José Dumont, Matheus Nachtergaele, Néelson Dantas, Rui Resende, Gero Camilo, Luci Pereira, Nelson Xavier, Jorge Humberto e Santos, Altair Lima, Alessandro Azevedo, Henrique, Maurício Tizumba, Orlando Vieira, Roger Avanzi e outros. Música: DJ Dolores e Orquestra Santa Massa. Lumière e Riofilme, 2003. 1 filme (100 min), son., color.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). Apêndices. In: *A África na Escola Brasileira*. Brasília, Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1991.

NENZY, Ângela. Nei Lopes. In: NENZY, Ângela. *Coleção Cultura Negra e Suas Antologias em Quadrinhos MPB*. Rio de Janeiro, COINTER UERJ, 2001, v. 2.

_____. Wilson Moreira. In: NENZY, Ângela. *Coleção Cultura Negra e Suas Antologias em Quadrinhos MPB*. Rio de Janeiro, COINTER UERJ, 1997, v. 1.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Espaços educativos cotidianos em imagens. In: OLIVEIRA, I.B. e SGARBI, P. (orgs.) *Fora da escola também se aprende*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa e SGARBI, Paulo. Imagens e aprendizagens cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B. e SGARBI, P. (orgs.) *Fora da escola também se aprende*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

OSTROWER, Fayga Perla. *Universos da arte*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

PANOFSKY, Erwin. Et in Arcádia ego: Poussin e a tradição elegíaca In: PANOFSKY, Erwin. Coleção Debates: *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1936. v. 99.

RAMA, Angela e VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

RIBEIRO FILHO, Adauto. HQ na América espanhola: Argentina e México. In: LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). *Histórias em quadrinhos – leitura crítica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra (Oficina do CES / Centro de Estudos Sociais), 1999.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do “ser negro” – um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ / Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SGARBI, Paulo. *Para uma epistemologia do cotidiano*, 2003. (Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UERJ como Pré-requisito de qualificação à elaboração da tese de doutoramento.)UERJ. Rio de Janeiro.

SHUKER, Nancy. Um menino no mundo de Jim Crow. In: SHUKER, Nancy. *Os grandes líderes: Martin Luther King*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SILVA, Benedita da. Invisibilidade como instrumento de exclusão. In: RAMOS, Silvia (org.). *Mídia e racismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros – identidade povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA, Maurício de. *Crônicas – Navegando nas letras*. São Paulo: Globo, 1999.

THEODORO, Helena. *Mito e espiritualidade – mulheres negras*. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.

THE SCHINDLER'S LIST. Direção: Steven Spielberg. Produção: Branko Lustig, Gerald R. Molen e Steven Spielberg. Roteiro: Steven Zaillian, baseado em livro de Thomas Keneally. Intérpretes: Liam Neeson; Ben Kingsley; Ralph Fiennes; Caroline Goodall; Jonathan Sagall; Embeth Davidtz; Malgoscha Gebel; Shmulik Levy; Mark Ivanir; Béatrice Macola; Andrzej Seweryn. Universal Pictures / Amblin Entertainment, 1993. 1 filme (195 min.), son., color, 35 mm.

VALENCIA, Sixto (2003). Memín Pinguín: un anecdotario. <<http://www.etcetera.com.mx/pag12ne36.asp>>. Acesso em 16 fev. 2006

VERGUEIRO, Waldomiro (1998). Alguns aspectos da sociedade e da cultura brasileiras nas histórias em quadrinhos.

<http://www.eca.usp.br/nucleos/nphqeca/agaque_volume1_n1_algunsaspectos.asp> Acesso em 04 abr. 2006

VICTORIO FILHO, Aldo. A estética, a arte e a educação. *Número Zero – Jornal da Educação*. Rio de Janeiro, DP&A, ano I, n.º1, p. 10, abr. 2004.

YKENGA. *Casa grande e sem sala*. São Gonçalo: Ykenga Editorial, n. 1, abr. 1996.

ZACCUR, Edwiges. *Maluqueiras de Alice e birutices de Ulisses*. São Paulo: Cortez, 2005.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)