



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

João Paulo Morandi Barboza

Geografia Tintim por Tintim: a linguagem dos quadrinhos de Hergé no
processo ensino-aprendizagem de Geografia

São José do Rio Preto
2019

João Paulo Morandi Barboza

Geografia Tintim por Tintim: a linguagem dos quadrinhos de Hergé no
processo ensino-aprendizagem de Geografia

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini.

São José do Rio Preto
2019

B239g

Barboza, João Paulo Morandi

Geografia Tintim por Tintim : a linguagem dos quadrinhos de Hergé no processo ensino-aprendizagem de Geografia / João Paulo Morandi Barboza. -- São José do Rio Preto, 2019

149 f. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Carina Alexandra Rondini

1. Ensino. 2. Histórias em quadrinhos na educação. 3. Geografia. 4. Aprendizagem. 5. Educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JOÃO PAULO MORANDI BARBOZA

Geografia Tintim por Tintim: a linguagem dos quadrinhos de Hergé no
processo ensino-aprendizagem de Geografia

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes
UEMS – Campo Grande

São José do Rio Preto
06 de março de 2019

A todos e todas que acreditam em uma educação transformadora e libertadora.

A todos e todas que compreendem que os quadrinhos podem ser mais do que somente histórias.

À minha mãe Cristina, à minha esposa Aline e à Cecília, nossa filha que está por vir.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de iniciar esses agradecimentos por Deus e Nossa Senhora Aparecida, de quem sou devoto. Obrigado pela guarda, proteção e luz refletida sobre meus caminhos.

À minha família, sou grato pelo carinho e apoio sempre demonstrados. À minha tia/madrinha Marister e à tia Mi, espécimes raras de segunda e terceira mãe, e também à Luciana e à Lucimar, que sempre torceram por mim nessa caminhada, agradeço de coração.

Aos queridos Luli, Nando, Washington, João Carlos e Paulo, os quais representam para mim mais do que tios, mas grandes amigos, conselheiros e figuras fundamentais em minha vida, agradeço pelo companheirismo e pelas palavras sinceras.

Agradeço às primas Cá e Carol pela amizade de verdadeiras irmãs, pelas aventuras de outros carnavais, ótimos bate-papos e troca de ideias, e à minha afilhada Letícia e minhas primas Luana e Valentina pelos momentos felizes proporcionados.

Um agradecimento especial para minhas avós Nice e Esther, pela sabedoria que só a experiência proporciona e pelas orações que me fortalecem!

À minha sogra Eliana, agradeço pela confiança e fé depositadas em mim, com o apoio incondicional e a certeza de que eu iria trilhar esse caminho. Ao meu sogro João Francisco, pelas conversas na varanda e pelas atitudes positivas demonstradas comigo.

Agradeço aos meus cunhados Tiago e Alessandra, e ao meu concunhado Neto, pela amizade, carinho e respeito, e por terem me recebido de braços abertos dentro da família.

A todos das famílias Morandi e Barboza, e também das famílias Miguel e Kapp, que por mim torceram!

Agradeço imensamente à nossa querida Dora, amiga e diretora da instituição escolar na qual realizei parte deste trabalho. Muito obrigado pelo carinho, pelos ensinamentos, pela torcida, positividade e alegria de sempre. Com você, fica mais fácil enfrentar a realidade a qual somos submetidos. Estendo meus agradecimentos aos colegas professores e funcionários que dividem as alegrias e as dores do cotidiano de nossa escola.

Ao amigo e ex-professor da licenciatura em Geografia, Rodrigo Furtado, pelo incentivo ao estudo aprofundado no tema das histórias em quadrinhos.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação do IBILCE.

A todos os professores que ministraram aulas no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos do IBILCE, que muito me inspiraram.

Agradeço ao Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto pelos ensinamentos durante as aulas da pós-graduação, pelas conversas nos corredores do IBILCE, pelos telefonemas e mensagens respondidos e por todo o auxílio prestado nessa caminhada.

À Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão, pelos conselhos e observações prestados no congresso em Bauru e na participação na banca do Exame Geral de Qualificação. Ao Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes, por ter aceitado com entusiasmo participar da banca de defesa desta dissertação.

Com imensa satisfação e com muita gratidão que me remeto à minha orientadora, Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini. Obrigado pela confiança e pela oportunidade ao me fazer seu aluno orientado. Obrigado por todos os ensinamentos, pela compreensão nos momentos de crise, por vivenciar esse projeto ao meu lado, pela torcida para que tudo desse certo e pelos longos e deliciosos papos durante as sessões de orientação.

Agradeço aos amigos de ontem e de hoje, da infância, da escola, da graduação, da república e da pós-graduação, pois sem amigos dificilmente compartilhamos sonhos.

Com uma gratidão eterna e com um amor imensurável que agradeço minha mãe Cristina pelo inesgotável esforço feito por toda a vida para que eu me tornasse uma pessoa íntegra, honesta e consciente; pela confiança, pelo amor, pelo apoio, pelo cuidado, demonstrados por todo o sempre.

À Aline, minha esposa, companheira, namorada, e agora mãe de nossa filha, todo o amor que eu tenho nessa vida! Obrigado pelos momentos a dois, pelas conversas antes de dormir e nos dias que podemos ficar um pouco mais na cama ao acordar; pelo apoio prestado neste trabalho, pelas ideias, correções, dicas e observações feitas; por me escolher e por compartilhar sua vida comigo; pelo dia a dia alegre e leve que levamos; por chorar, rir, esbravejar, acariciar e sonhar comigo; Obrigado pela Cecília que está por vir!

A luta continua, e o sonho nunca é grande demais para não ser alcançado!



Alexandre Beck (<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>, 24 jul. 2017).

RESUMO

O ensino de Geografia, assim como as demais disciplinas do currículo, necessitam de métodos inovadores de ensino-aprendizagem e novas linguagens. A Geografia, enquanto ciência, vivência uma busca constante por identificação, transitando do tradicionalismo que marcou esse saber a novos métodos e pensamentos, principalmente com um viés crítico, que moldam a “Nova Geografia” (SANTOS, 1986) que se apresenta. A ciência geográfica apresenta uma gama de categorias e conceitos a serem trabalhados que permitem uma visão ampla do contexto mundial, sócio-espacial, cultural, político, econômico, dentre outros. No mundo contemporâneo, a variedade de linguagens e produtos de cultura de massa que invadem o cotidiano escolar, permite-nos buscar alternativas para a potencialização do processo ensino-aprendizagem. As histórias em quadrinhos, que se baseiam no uso do texto e da imagem, podem ser uma dessas alternativas. De origem controversa, atualmente as histórias em quadrinhos fazem parte da cultura escolar, sendo por meio dos alunos que as levam para dentro das salas de aula, seja por meio de programas governamentais de incentivo à leitura e que distribuem esse gênero literário. Diante do exposto, a presente dissertação propõe investigar o potencial da coleção de Histórias em Quadrinhos nomeada “As Aventuras de Tintim”, tratando-a como linguagem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos e conceitos geográficos presentes no currículo escolar dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, propõem-se pesquisa baseada em análise documental e de aplicação experimental.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia; Histórias em Quadrinhos; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The teaching of Geography, as well as the other disciplines of the curriculum, calls for innovative teaching-learning methods and new languages. Geography, as a science, experiences a constant search for identification, moving from the traditionalism that marked this knowledge to new methods and thoughts, especially with a critical bias, that shape the "New Geography" (SANTOS, 1986) that presents itself. Geographic science presents a range of categories and concepts to be worked out that allow a broad view of the world context, socio-spatial, cultural, political, economic, among others. In the contemporary world, the variety of languages and products of mass culture that invade the daily school life, allows us to seek alternatives for the enhancement of the teaching-learning process. Comic books, which are based on the use of text and image, may be one of those alternatives. Of controversial origin, the comics are now part of the school culture, and through the students they take them into the classroom, either through government programs to encourage reading and distribute this literary genre. In view of the above, this dissertation proposes to investigate the potential of the Comics collection named "The Adventures of Tintin", treating it as an auxiliary language in the teaching-learning process of the contents and geographic concepts present in the school curriculum of the final years of the Elementary School. To do so, we propose research based on documentary analysis and experimental application.

KEYWORDS: Teaching Geography; Comics; Teaching-learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ARTIGO 2

Figura 1 - Balões de quadrinhos.	42
Figura 2 - <i>The Yellow Kid</i> (1997).	45
Figura 3 - <i>The Yellow Kid and his New Phonograph</i> (sem data).	45
Figura 4 - <i>Action Comics</i> #1 (2014).	46
Figura 5 - <i>The Short Bed</i> (1877).	51
Figura 6 - Logotipo da revista O Tico Tico.	52
Figura 7 - Capa da Revista Gibi.	53
Figura 8 - Evolução da Mônica.	54

ARTIGO 3

Figura 1 - Contracapa do álbum “O Templo do Sol”, contendo todas as capas dos 24 álbuns da coleção.	69
---	----

ARTIGO 4

Figura 1 - Faixas de Desenvolvimento Humano.	105
Figura 2 - Como é calculado o IDHM.	106
Figura 3 - Alunos assistindo à animação. / Trecho da animação “O Templo do Sol”, exibida em um retroprojeto.	114
Figura 4 - Trecho da HQ “O Templo do Sol”, digitalizada e exibida em um retroprojeto.	115
Figura 5 - Aluno folheando a HQ para acompanhar a leitura.	116
Figura 6 - Alunos realizando a leitura compartilhada da HQ.	117
Figura 7 - Alunos realizando a leitura compartilhada da HQ.	118
Figura 8 - Alunos respondendo as fichas de acompanhamento da história.	119
Figura 9 - Alunos em grupos para a produção das próprias HQs.	125
Figura 10 - HQs produzidas pelos alunos com temática da floresta amazônica.	126
Figura 11 - HQs produzidas pelos alunos com temáticas sobre costumes e tradições peruanas e incas.	127
Figura 12 - HQ produzida por um grupo de alunas que se destacaram pela qualidade dos textos e desenhos.	128
Figura 13 - Resposta de um aluno do Grupo 2 à questão 1.	130
Figura 14 - Resposta de um aluno do Grupo 2 à questão 2.	131
Quadro 1 - Descrição das atividades realizadas no exercício da prática.	112

LISTA DE TABELAS

ARTIGO 2

Tabela 1 - Representatividade das HQS no PNBE.	59
--	----

ARTIGO 4

Tabela 1 - Dados socioeconômicos do município de desenvolvimento da prática.	105
Tabela 2 - Dados do aproveitamento dos sextos anos na AAP do primeiro bimestre de 2017.	109
Tabela 3 - Levantamento de dados para a formação dos grupos de alunos.	110
Tabela 4 - Resultados das provas conceituais por grupos, frequência observada.	122

SUMÁRIO

DA ADOLESCÊNCIA PARA A SALA DE AULA	13
ARTIGO 1: A RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA: UMA CONTENDA EM CURSO	19
1.1 Geografia e a luta por um mundo – e uma ciência – novo	20
1.2 No princípio, era a guerra	22
1.3 No ápice dos conflitos, o patriotismo em levante, e a crise insurgente	25
1.4 Novos rumos no campo de batalha (ou: Uma batalha crítica)	30
1.5 Caminhos traçados para além da guerra e distantes da paz	34
1.6 Território sitiado	36
REFERÊNCIAS	38
ARTIGO 2: HISTÓRIAS QUE VÃO MUITO ALÉM DOS QUADRINHOS	40
2.1 Sobre histórias em quadrinhos	41
2.2 Os primórdios das HQs	42
2.3 Na terra do Tio Sam, o Menino Amarelo é linha de frente	44
2.4 Do velho mundo surgem as velhas histórias	48
2.5 O Brasil descobre os quadrinhos	51
2.6 Quadrinhos são legais	55
2.6.1 A LDB abre as portas	56
2.6.2 Os PCN dão voz aos quadrinhos	57
2.6.3 A hora e a vez dos quadrinhos na escola: o PNBE	58
2.7 Uma história sem fim	60
REFERÊNCIAS	63
ARTIGO 3: GEOGRAFIA TINTIM POR TINTIM	65
3.1 Hergé, Tintim e suas histórias	66
3.2 O começo da aventura	67
3.3 “Raposa Curiosa”	70
3.4 O repórter de topete escreve a própria história	79
3.5 A Geografia em “As Aventuras de Tintim”	81
3.6 Um universo de possibilidades	94
REFERÊNCIAS	97
ARTIGO 4: GEOGRAFIA QUADRO A QUADRO: REFLEXÕES DE PRÁTICA EM SALA DE AULA	99
4.1 Quadrinhos em prática no ensino de Geografia	100
4.2 Por dentro do Templo do Sol	102
4.3 O nosso Templo do Conhecimento	104
4.3.1 Os Exploradores do Templo	108

4.3.2 Da leitura compartilhada ao conhecimento compartilhado	111
4.3.3 Acompanhando a aventura e estudando em casa	118
4.3.4 Colocando os exploradores à prova	120
4.3.5 Explorando a criatividade e descobrindo talentos	124
4.3.6 Explorando novos sentidos	129
4.4 Uma prática, muitos aprendizados	133
REFERÊNCIAS	137
EXCELSIOR	139
APÊNDICE A (Questionário preliminar)	143
APÊNDICE B (Acompanhamento da história)	144
APÊNDICE C (Tarefa)	145
APÊNDICE D (Avaliação – Prova)	146
APÊNDICE E (Reflexão dos alunos quanto à atividade realizada: Grupos 1 e 3)	148
APÊNDICE F (Reflexão dos alunos quanto à atividade realizada: Grupo 2)	149

DA ADOLESCÊNCIA PARA A SALA DE AULA

Certo domingo, pela manhã, penso em como escrever a introdução deste trabalho de forma mais científica possível. Saio de casa para ir até a feira comprar verduras, e, no rádio do carro, tocam músicas que me remetem à minha adolescência. Minha mente voltou 20 anos atrás, para 1999. Aos 13 de anos de idade, cursando a oitava série do ensino fundamental II – atual nono ano –, morando numa pequena cidade do interior paulista, a vida se resumia aos momentos vividos dentro da escola, com os amigos e professores, e às tardes jogando videogame, ou, no clube da cidade, jogando voleibol com a turma que treinava para integrar a equipe escolar.

O final do dia, por volta das 17h30min, era marcado por uma espécie de ritual. Eu parava tudo que estava fazendo e encarava uma maratona televisiva na TV Cultura. A programação mudava de época em época, mas os programas que compunham a base da grade de programação do canal eram praticamente os mesmos, ora saindo, ora voltando a serem exibido. X-Tudo, Castelo Rá-Tim-Bum, Glub-Glub, Mundo da Lua, O Mundo de Beakman, Doug, Anos Incríveis, Confissões de Adolescente e, claro, As Aventuras de Tintim faziam parte da programação que me encantava.

Foi assim que tive meu primeiro contato com “As Aventuras de Tintim” e, talvez, o primeiro *insight* que me levaria até a Geografia. Agradava-me muito a ideia de conhecer o mundo vivendo aventuras como um repórter investigativo. Estava decidido, eu seria um repórter aventureiro que cobriria os maiores acontecimentos mundiais, descobertas arqueológicas, guerras, viagens espaciais. Ao menos, aos 13 anos, eu pensava dessa maneira.

Depois desse devaneio, enquanto retornava para casa e continuava a escutar as músicas que tocavam no rádio do carro e que me despertaram tal lembrança, percebo também que o excesso de formalidade não combina comigo, nem com meu trabalho. Envolvi-me de tal forma que, por vezes, não consigo separar quem sou e o que é a pesquisa. O lúdico, a fantasia, a música, o cinema, as animações, os quadrinhos têm desses poderes, permitindo-nos conhecer lugares em que nunca estivemos, viver tempos passados ou futuros, sentir a adrenalina de aventuras em que somos ouvintes, expectadores, leitores, sonhadores.

Conhecendo Tintim por meio da televisão e envolvendo-me cada vez mais com suas histórias, foi questão de pouco tempo para descobrir outros materiais que tinham o jovem repórter como mote principal. Logo conheceria o jogo “Tintim – Prisioneiros do Sol”, uma versão da história do álbum “O Templo do Sol (1949)” para o videogame *SuperNintendo*

(Snes), lançada em 1997 pela produtora Infogrames Entertainment, de origem francesa e, portanto, mais próxima às origens do repórter belga.

Por volta dos 16 anos, descobro que, diferentemente do que pensava, Tintim não se tratava de um personagem nascido como animação, mas, sim, um personagem de histórias em quadrinhos (HQs), que fazia muito sucesso na Europa, e que no Brasil já haviam alguns de seus álbuns publicados desde 1967 pela editora Flamboyant. Começo a conhecer Tintim em sua essência.

A partir de então meu interesse pela obra e por seu criador Hergé (Georges Prosper Remi/1907-1983) somente aumentaram. Conheci os filmes *live-action* da década de 1960, e, nos anos seguintes, com a disseminação da internet e com a disponibilidade de materiais no meio virtual, seja por meio de livros digitalizados ou disponíveis para compra, filmes, vídeos, *blogs*, *sites*, comentários, a aproximação com o universo de Tintim foi cada vez mais natural.

A ideia de se tornar um repórter aventureiro havia ficado com o adolescente de 13 anos. Visando cursar uma graduação, tive minha primeira oportunidade no curso de bacharelado em Direito. Conclui a graduação em 2008, mas percebi que a carreira que se apresentava para eu seguir não era a desejada por mim no meu íntimo.

No ano de 2009, a oportunidade de cursar a licenciatura em Geografia batia à porta. A Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – estava com um campus novo em uma cidade no interior do estado, à cerca de 110 quilômetros de casa, e havia tempo hábil para tentar a vaga. Uma universidade pública, com o curso que eu desejava, e próximo de casa, era o impulso que faltava.

Iniciei os estudos em 2010, e foi na licenciatura em Geografia que comecei a ter um novo olhar sobre as histórias de Tintim. Cursando a disciplina de antropologia, ministrada pelo Prof. Rodrigo Furtado, em um dos seminários que faziam parte das atividades que deveríamos desenvolver, com a temática principal sendo o racismo, utilizei um caso que ficou famoso em que o autor de Tintim, Hergé, era processado por, supostamente, utilizar de estereótipos racistas e visão colonialista no álbum “Tintim no Congo – 1931”.

A aceitação do trabalho por parte do professor foi muito boa, e foi ele, pela primeira vez, que me despertou para a possibilidade de utilizar “As Aventuras de Tintim” numa pesquisa acadêmica. Aquele estímulo nunca mais saiu de minha mente.

Depois de alguns anos, mais precisamente em 2016, com o bacharelado em direito, a licenciatura em Geografia, a formação em pedagogia, e a atuação na rede pública de ensino do estado de São Paulo desde 2013, é que o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos

Formativos, oferecido pela UNESP – IBILCE, em São José do Rio Preto, surgiu como a grande oportunidade para que eu pudesse cursar uma pós-graduação.

No primeiro processo seletivo que participei, optando pela linha de pesquisa Tecnologia, Diversidade e Cultura, acabei não sendo aprovado na entrevista final, com um projeto que visava debater a percepção do folclore em escolas públicas. Nesse mesmo processo seletivo, enxerguei como uma grande oportunidade o convite do Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto para me inscrever como aluno especial em sua disciplina “Contemporaneidade no ensino: tecnologias e diversidades”.

Durante o semestre em que cursei a referida disciplina, por meio de seus ensinamentos, fez-me enxergar as inúmeras possibilidades que a pesquisa em ensino poderia oferecer e, dessa maneira, fazendo com que eu mudasse completamente o meu projeto de pesquisa para tentar um novo ingresso como aluno efetivo do programa. Foi assim que criei um projeto de pesquisa com uma temática que remetia ao que eu acreditava e gostava de vivenciar: a Geografia e sua relação com as HQs.

Ainda durante a disciplina ofertada pelo professor Humberto é que assisti a uma aula ministrada pela Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini. Como professora convidada da disciplina, ela abordou em sua aula temáticas que envolviam o ensino-aprendizagem de crianças com altas habilidades/superdotação. A professora Carina ganhava a admiração de todos os presentes e se tornava uma de minhas opções como orientadora no processo seletivo que se seguiria.

Com um projeto reformulado, abordando a utilização dos quadrinhos de Tintim no processo ensino-aprendizagem de Geografia, obtive sucesso no processo seletivo seguinte e alçava ao posto de aluno regular do programa sob a orientação da professora Carina.

Todo esse relato demonstra como trilhei meu caminho até aqui, mas também demonstra como percepções e estímulos que recebemos durante as diferentes fases da vida, como a infância, os anos de adolescência, e até mesmo a vida adulta, podem ser valiosos no futuro, moldando nossos gostos, escolhas e interesses, e nos levando a trilhar caminhos que pareciam distantes de nós mesmo; nesse caso, me levando das lembranças da adolescência para as práticas em sala de aula.

Assim, apresento neste trabalho uma coletânea de quatro artigos que visam refletir como o uso das HQs da coleção “As Aventuras de Tintim” podem contribuir, auxiliar e despertar nos alunos o interesse necessário para um bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia.

“As Aventuras de Tintim” já foram tanto tema de trabalhos acadêmicos de conclusão de curso, como Thomé (2008), na área de filosofia, e Ribeiro (2018), dentro do campo da arqueologia, como também de dissertação de mestrado, como a de Valentim (2015), que discorreu sobre questões de memória social. É claro que há pesquisas que envolvam o uso de HQs na ciência geográfica, porém não foram verificados, nos levantamentos realizados anteriormente à escrita deste texto, trabalhos que envolviam o uso das HQs de Tintim como linguagem auxiliar ao processo ensino-aprendizagem de Geografia.

Dessa maneira, este trabalho demonstra sua importância, não só pelo ineditismo da temática, mas, principalmente, por servir como um texto descritivo de uma prática pedagógica auxiliar a estudantes de licenciatura e professores que buscam maneiras de sensibilizar seus alunos aos estudos por meio do uso da linguagem dos quadrinhos.

O trabalho foi elaborado pensando no processo ensino-aprendizagem de Geografia, mas a prática desenvolvida e a variedade de temáticas encontradas nos quadrinhos abre a possibilidade de sua reflexão ser transferida para profissionais de todas as áreas da educação.

Esta pesquisa também se propõe a responder alguns questionamentos como: os meios inovadores de ensino podem ser mais efetivos do que os meios tradicionais?; ao utilizar as histórias em formato de HQs e suas adaptações para desenhos animados, alguma linguagem tem maior aceitação pelos alunos e maior efetividade no processo ensino-aprendizagem?; por meio de uma proposta diferenciada de ensino-aprendizagem da Geografia, é possível verificar algum traço de interesse nos alunos, não contemplados no chamado “ensino tradicional”?

Assim, no Artigo 1, denominado de “A renovação da Geografia: uma contenda em curso”, é realizada uma reflexão confrontando as características que permeiam a ciência geográfica em sua vertente tradicional, com os ideais desenvolvidos na nova Geografia, chamada também de Geografia crítica.

Buscando aparato teórico em nomes clássicos e novos da ciência geográfica, como Santos (1978), Cavalcanti (1998), Castellar (2000), Moraes (2005), Lacoste (2010), dentre outros, o artigo se apresenta com o objetivo de compreender as mudanças pelas quais a Geografia tradicional passou até o estabelecimento da linha crítica do pensamento geográfico. Destacam-se as primeiras incursões da ciência geográfica como meio estratégico militar, bem como o papel do positivismo clássico e a influência da classe burguesa para o seu desenvolvimento, na busca de entender, de maneira mais complexa, política, econômica, social, além de natural, o espaço geográfico do mundo que habitamos.

O segundo artigo, nomeado como “Histórias que vão muito além do quadrinho”, resgata a discussão da origem das HQs. O debate surge com ideias que comparam os

quadrinhos com antigos meios de comunicação e arte de povos antepassados, como homens do período paleolítico, ou as civilizações romana e maia. A investigação se estende até a discussão recente sobre qual região do planeta, a América do Norte na figura dos Estados Unidos da América, ou o continente europeu, representado principalmente por Inglaterra, Alemanha e França, detem o “título” de inventores das histórias em quadrinhos.

Moya (1977), Vergueiro e Ramos (2009), Gil e Kaiser (2017) e Lucchetti (2018) são alguns dos autores que compõem a base teórica desse segundo artigo, que apresenta também um pouco da história dos quadrinhos no Brasil e procura identificar as legislações que dão sustentação para o seu uso como material auxiliar em sala de aula.

Intitulado “Geografia Tintim por Tintim”, o terceiro artigo desse compilado é dedicado às histórias do criador e da criatura. Hergé e Tintim são trabalhados sob o olhar de quem os admira, mas também de quem busca compreender suas potencialidades para o ensino em sala de aula.

Com um resumo da vida de Hergé e do trabalho criativo que deu como resultado o surgimento de Tintim, o personagem também é detalhado buscando demonstrar suas características, acertos e erros que venham complementar suas aventuras. Os álbuns da coleção “As Aventuras de Tintim” são analisados, um a um, destacando como suas narrativas podem servir de instrumento auxiliar para a aprendizagem de conceitos geográficos. Thompson (1991), Sadoul (2007), Vergueiro (2014) e Couvreur (2016) estão entre os nomes que formam a base teórica desse terceiro texto.

O quarto e último artigo, intitulado “Geografia quadro a quadro: reflexões de prática em sala de aula”, apresenta a descrição e os resultados da prática desenvolvida com alunos do sétimo ano do ensino fundamental II em uma escola pública, e que, com o auxílio do álbum “O Templo do Sol”, de 1949, desenvolveram seus estudos acerca das características do povo peruano, aspectos sociais e naturais do país, e da antiga civilização Inca na América do Sul.

A prática em questão, que envolveu a leitura da HQ, bem como a sessão da adaptação animada do mesmo álbum, possibilitou que descobertas fossem feitas pelos alunos, que o gosto pela leitura fosse aguçado, que conceitos fossem trabalhados e que a aprendizagem fosse potencializada por essa linguagem auxiliar. Como produto final da prática, os alunos ainda confeccionaram suas próprias HQs, baseadas nos temas abordados em sala de aula, o que permitiu que demonstrassem seus talentos para a escrita e, principalmente, para a ilustração.

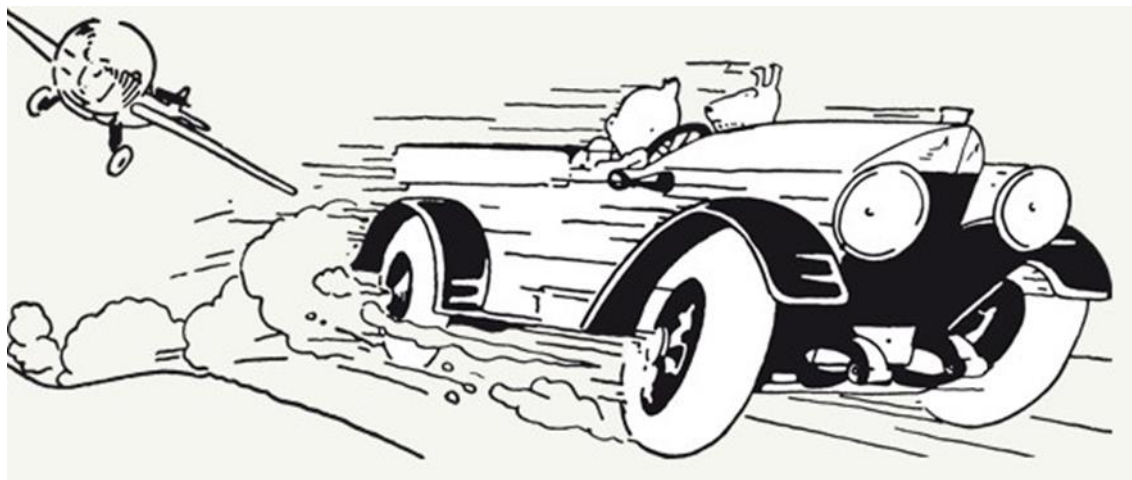
A base teórica do último artigo apresentado contou com o estudo de textos de Alencar (2015), Barbosa (2016), Luckesi (2002), Vergueiro (2009), Virgolim (2007) e outros que vieram auxiliar para o desenvolvimento das reflexões propostas em seu discorrer.

Por fim, após os quatro artigos que se complementam para a concepção dessa dissertação, a conclusão apresenta as reflexões finais quanto ao trabalho desenvolvido, os resultados alcançados e o cumprimento ou não dos objetivos e questionamentos propostos.

Geografia Tintim por Tintim: a linguagem dos quadrinhos de Hergé no processo ensino-aprendizagem de Geografia é uma saudação aos quadrinhos, principalmente a Hergé e Tintim, uma busca por alternativas que despertem o interesse dos alunos pela leitura e pela aprendizagem, uma reflexão quanto às práticas em sala de aula e quanto ao papel da ciência geográfica no entendimento das relações humanas, e uma esperança de poder contribuir, de alguma forma, para os estudos do leitor deste texto, e para os profissionais de educação que buscam inspiração, sem necessariamente envolver altos custos, para o novo, para o diferente, para a aventura.

ARTIGO 1

A RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA: UMA CONTENDA EM CURSO



“Tintim no País dos Sovietes” (HERGÉ, 2018 [1930], p. 12).

RESUMO

A Geografia, enquanto disciplina, apresenta-se novata frente às demais que compõem o currículo escolar. Enquanto ciência, procura estabelecer seus rumos de pensamento e objeto de estudo na mesma constante em que o mundo contemporâneo, globalizado, tecnológico, mutável a todo instante, procura estabelecer sua identidade. O presente trabalho sintetiza características que permeiam a ciência geográfica em sua vertente tradicional e a sua busca por uma renovação metodológica, de pensamento enquanto ciência e de prática enquanto disciplina, buscando na nova Geografia, ou Geografia Crítica, os caminhos e meios para se estabelecer tal visão. Com o objetivo de compreender as mudanças que a Geografia Tradicional passou até o estabelecimento da linha crítica do pensamento geográfico procuramos, por meio de uma revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos, relatar as principais demandas que permeiam essa ciência. A Geografia, que em suas primeiras incursões serviu como meio estratégico militar, encontrou no positivismo clássico um aporte para seu desenvolvimento. Por meio da influência da classe burguesa, constituiu um molde para seus estudos e afirma-se, cada vez mais, como uma ciência de cunho crítico-social, preocupada em estabelecer relações entre o homem, enquanto sociedade, e o espaço geográfico que o mesmo ocupa, na busca de entender, de maneira mais complexa, política, econômica, social, além de natural, o mundo que habitamos.

Palavras-chave: Geografia; Ensino de Geografia; Processo de Aprendizagem.

1.1 Geografia e a luta por um mundo – e uma ciência – novo

Ao pensarmos sobre a Geografia, como disciplina escolar, percebemos que há muito o que refletir, descobrir, reconsiderar, para que se possa colocar em prática didático-pedagógica a Geografia que os novos tempos, alunos e processos de aprendizagem cobram como algo adequado à contemporaneidade. Reflexões e ensinamentos de autores como Moreira (1987), Oliveira (2017), Pontuschka (2007), Santos (1978), Straforini (2016), dentre outros nomes, são caros à Geografia Crítica e contemporânea.

A Geografia é uma ciência, uma linha de investigação e aprendizagem, extremamente novata frente às demais disciplinas que compõem os currículos escolares. Alçou o posto de cientificismo há poucas décadas, por volta do final do século XIX, tendo na Alemanha dois de seus principais expoentes. Foi com Alexander von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859) que os primeiros institutos e as primeiras cátedras dedicadas a essa disciplina apareceram, constituindo assim as primeiras propostas metodológicas e as primeiras correntes de pensamento na Geografia (MORAES, 2005, p. 42).

Dessa maneira, dúvidas acerca de seu objeto de estudo, sua função socioeducativa, e importância para o pensamento crítico-reflexivo são algumas das indagações que alimentam debates e estudos teóricos envolvendo essa disciplina até os dias de hoje.

A Geografia, em sua forma mais tradicional, descritiva, com exaustivas enumerações, passando até um sentimento de “inutilidade enquanto saber” (LACOSTE, 2010, p.32), não tem mais tempo na educação que urge por novos métodos e novos olhares sobre as disciplinas do currículo. É necessário renovar. É necessária uma nova Geografia, crítica, atenta ao local e ao social para elevar o cidadão, que se forma pelo estudo, ao contexto global.

O mundo que surge a cada dia se renova na velocidade das novas tecnologias e meios de comunicação. O processo globalizante é realidade, mas não é homogêneo, sendo referência em muitas análises da contemporaneidade. Como afirma Giddens (2000), esta expressão, que instalou-se no debate político, econômico e social, não era utilizada até o final da década de 80. Para o autor, a globalização é política, tecnológica e cultural, não se restringindo ao mercado e à economia, o que possibilita a sensação de que todos vivem num mundo único, interligado, relacionado em todos os seus aspectos, com a facilidade de se ater ao que há de mais moderno e novo, em qualquer canto do planeta.

Para Bauman (1999), as distâncias perdem importância ao passo que a concepção de uma fronteira geográfica se torna esvaída no mundo contemporâneo. As divisões continentais

e do globo, de modo geral, foram instauradas pelas distâncias, que se impunham frente à humanidade devido aos transportes primitivos e às dificuldades de viagem.

É nessa miscelânea de conceitos e reflexões que Bauman trabalha a metáfora de turistas e vagabundos para contextualizar o processo globalizante desigual. Segundo suas ideias:

O que se aclama hoje como “globalização” gira em função dos sonhos e desenhos dos turistas. Seu efeito secundário – colateral mais inevitável – é a transformação de muitos outros em vagabundos. Vagabundos são viajantes aos quais se recusa o direito de serem turistas. Não se permite nem que fiquem parados (não há lugar que lhes garanta permanência, um fim para a indesejável mobilidade) nem que procurem um lugar melhor para ficar (BAUMAN, 1999, p. 101).

Assim, Bauman assinala a divisão da sociedade pós-moderna e afirma que vivenciamos uma sociedade marcada por um tempo-espço flexível, em mutação constante, em que a prioridade é a habilidade de se mover. Ocorre que nem todos possuem essa habilidade. Os denominados turistas são aqueles classificados com tal habilidade, que saem e chegam a qualquer momento e em qualquer lugar. Já os chamados vagabundos são os que se dedicam aos serviços dos turistas. Movimentam-se por estarem sendo empurrados pela necessidade de sobrevivência, mesmo contra as restrições existentes nos espaços em que habitam.

Ao analisar a contemporaneidade sobre a perspectiva de Bauman e tomando por base essa metáfora descrita, podemos enxergar como os indivíduos que não conseguem se vincular às estruturas são excluídos, não possuindo nenhuma condição de mobilidade na estrutura social. Uma realidade que se adequa à educação. A sensação pode existir, mas a segregação das camadas mais pobres da sociedade não permite que a globalização seja, de fato, universal.

O processo de globalização é moderno, ao passo que a modernidade é globalizante, sendo suas consequências desestabilizadoras. O modo de vida do sujeito pós-moderno, e nisso se encaixa o sujeito estudante, permeia a formação e a construção de identidades, de relações sociais e vínculos afetivos.

A ciência geográfica tem por foro íntimo de sua essência acompanhar as transformações globais e traduzi-las para a coletividade que busca essa informação, podendo oferecer para aqueles que estão mais apartados do processo globalizante a oportunidade de reflexão acerca do mundo que os cerca. Mas não basta apenas descrever o mundo, é preciso compreendê-lo, em todas as suas complexidades, lides, lutas e batalhas, num entre-guerras

social, da desigualdade humana diária, e conceitual, na busca por reflexões e pensamentos que satisfaçam as respostas para as dúvidas que nos pairam e que nos impedem de compreender em qual mundo vivemos.

É por esse caráter de busca por compreensão da humanidade e do mundo que ela constrói, ao mesmo passo que destrói, que a Geografia se vê atrelada a uma contenda sem fim, ou seja, uma guerra, um conflito íntimo a essa ciência, que se transforma, reforma e se forma como uma reflexão sócio natural quanto ao espaço geográfico vivenciado pela humanidade.

Neste artigo procuraremos elucidar o caminho trilhado pela ciência geográfica, sua consolidação no meio acadêmico e, posteriormente, no meio escolar, na tentativa de compreender as bases da Geografia tradicional e a necessidade da renovação geográfica, que continua em constante evolução objetivando estabelecer-se em seus princípios e funções da melhor maneira possível. Para isso, buscaremos aporte teórico em autores consagrados, além de autores contemporâneos, do meio geográfico como Lacoste, Moreira, Santos, Vesentini, Oliveira, Pontuschka, Straforini, dentre outros, para estabelecer esse elo entre o tradicional e o novo, baseando-nos nas reflexões já apontadas pelos mesmos.

Seguindo o intuito aqui proposto, acreditamos que se faz necessário promover debates e reflexões acerca da origem, mudanças e consolidação da ciência geográfica, uma vez que se trata de um saber atrelado ao cotidiano da sociedade, necessário para a compreensão do mundo vivido a partir de uma concepção mais clara e ampla. Dessa maneira, esse artigo se apresenta como possível fonte de pesquisa para o leitor que busca argumentos e saberes referentes à ciência geográfica.

1.2 No princípio, era a guerra

Quando surgiu a ciência geográfica? Para que, ou para quem, a Geografia serve? Qual é a função social dessa disciplina? Essas perguntas, de muitas respostas, levam-nos a refletir de maneira a adotar uma linha de raciocínio mais histórico-reflexiva do que propriamente a predominante nas elaborações primitivas do discurso Geográfico – o que nos remetia às descrições das paisagens, lugares, territórios de muito tempo atrás.

Até o século XIX, havia uma diversidade de entendimentos sobre o objeto de estudo da Geografia, caracterizando, assim, uma ausência de unidade temática nessa ciência. Dentre essa variedade de entendimentos, a mais usual, e também mais vaga, era defendida por alguns

autores que definiam a ciência geográfica como o estudo da superfície terrestre, baseada no significado etimológico do termo Geografia – descrição da Terra (MORAES, 2005, p. 31).

Essa definição origina-se nas formulações de Kant (1997), para quem haveria duas classes de ciências, sendo as especulativas, mediadas pela razão, e as ciências empíricas, apoiadas na observação e nas sensações, na qual se enquadraria a Geografia. Assim, Kant colocaria a Geografia como uma ciência descritiva, com o objetivo de permear uma visão de conjunto do planeta com base, principalmente, em suas características naturais.

A partir dessa concepção mais usual, as reflexões quanto à definição da Geografia e seu objeto de estudo tomaram diversas formas e propuseram variadas vertentes. Existiram os autores que definiam a Geografia como o estudo da paisagem, outros que propunham a Geografia como um estudo da individualidade dos lugares, também aqueles que a tratavam de uma perspectiva do estudo da diferenciação de áreas, as nomeadas regiões, houve ainda os que definiam a Geografia como o estudo do espaço e, por fim, aqueles que tratavam as definições de Geografia como o estudo das relações entre o homem e o meio, ou seja, entre a sociedade e a natureza, caracterizando um traço de corrente determinista exacerbado.

É dessa maneira que, ao pensar as visões pertinentes à Geografia nos discursos iluministas franceses, a tendência era a de refletir a interpretação determinista. Para Montesquieu, haveria uma relação inversa entre a qualidade do meio e a qualidade das pessoas (SODRÉ, 1986).

Nesse contexto, as definições apresentadas de possibilidades de delimitação da ciência geográfica, apresentam-se de maneira genérica e sem aprofundamentos a autores e propostas específicas, uma vez que abarcam somente perspectivas da Geografia Tradicional, não abordando as propostas oriundas do movimento de renovação, predominante no pensamento geográfico contemporâneo, o que será tratado posteriormente.

O geógrafo francês Lacoste¹ (2010), levanta questionamentos que levarão o leitor a refletir sobre as funcionalidades e primeiras serventias do saber geográfico. Será que as grandes navegações, as descrições dos geógrafos árabes da Idade Média, a obra a serviço do imperialismo ateniense de Heródoto em 446 antes da era cristã, não são Geografia? Essas são algumas indagações de Lacoste.

Para compreendermos o *ethos* que perfaz a ciência geográfica, buscamos em Lacoste a constatação de que a Geografia trata-se, inicialmente, de um saber estratégico ligado de

¹ Na verdade, Yves Lacoste nasceu na cidade de Fez, no Marrocos, mas logo adquiriu a cidadania francesa.

maneira estreita às práticas militares e políticas, e de que a articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, inerente à Geografia, torna-se um poder (2010, p.23).

A partir dessa fala, é possível apropriar-se do objeto de estudo da ciência geográfica, o espaço geográfico. Ainda para Lacoste, a Geografia trata de uma descrição metodológica dos espaços, tanto dos aspectos físicos, como das características econômicas, sociais, demográficas, políticas, devendo essa ciência ser entendida como prática e poder do Estado, na forma de controle e organização dos homens de seu território, e como estudo útil para desenvolvimento de estratégias de guerra (2010, p.23).

É de consenso no meio acadêmico geográfico que apenas no século XIX a chamada Geografia universitária e escolar se fez enxergar por meio de seu discurso, a qual Lacoste convém chamar de “Geografia dos professores” (2010, p.26). Mas, de maneira alguma, pode-se desprezar os enlaces históricos que já demonstravam os princípios da ciência geográfica agindo sob o mundo. Dessa maneira, como aponta Lacoste, pode-se considerar a existência de duas Geografias: a Geografia antiga e a Geografia dos professores, comumente chamada de **Geografia tradicional**.

A **Geografia de origem** antiga seria aquela baseada nas necessidades dos Estados-maiores, ou seja, representações do espaço articuladas com representações cartográficas e conhecimentos variados, utilizadas como saber estratégico e instrumento de poder pelos mandatários. Sempre existiu, ligada à prática do poder. Conquistadores como Alexandre, César ou Napoleão sempre tiveram projetos com relação ao espaço, assim como os Estados e, mais atualmente, a direção das grandes empresas monopolistas. Seria uma **Geografia prática**, no sentido de estabelecer estratégias de ação no domínio da superfície terrestre, sempre vinculada à gestão do poder (MORAES, 2005, p. 121).

Já a **Geografia dos professores** se constitui no discurso ideológico com função inconsciente de extirpar das práticas políticas, militares e econômicas a maior parte da população, uma vez que dissimula, aos olhos da maioria, a eficiência da Geografia como instrumento de poder estatal, dando-lhe a alcunha, muitas vezes, de uma “disciplina inútil” (LACOSTE, 2010, p. 32). Teria, como uma de suas funções, mascarar a existência da Geografia antiga, ou seja, dos Estados-maiores, enquanto levanta dados para a mesma, fornecendo informações precisas sobre os variados lugares da Terra, perfazendo-se de um conhecimento de caráter apolítico, portanto, não levantando suspeitas de sua funcionalidade.

Os conceitos defendidos por Lacoste, de uma Geografia antiga e de uma Geografia dos professores, foram e são utilizados constantemente nas pesquisas e debates acadêmicos que buscam compreender a ciência geográfica. Há de se levar em consideração que tal discurso se

dá em meio a um cenário de muitas dúvidas, transformações globais (políticas, econômicas, territoriais) e novos horizontes, que a Geografia começava a vislumbrar, principalmente nos anos de 1970 e 1980. Como bem elucida Vesentini na apresentação da edição brasileira do livro de Lacoste, os pensamentos contidos nessa obra são abertos, no sentido de ao pensar, dar a pensar, não apresentando um sistema fechado ao leitor, mas deixando rastros ao seu caminho (2010, p.13).

Dessa maneira, Lacoste contribui significativamente para o debate geográfico, buscando na origem dos conflitos humanos por dominação e poder a origem da proficuidade da Geografia. Por meio dessa reflexão encontramos o que talvez seja uma determinante para o pensamento geográfico no sentido de redescobrir suas origens. As bases estruturais do pensamento de Lacoste, voltadas para o marxismo e amparadas na influência de Foucault, Clausewitz e Lefort, enfatizam as relações de poder, as estratégias e o político, engendrados ao social e ao espacial (2010, p.12), o que nos ampara na convicção dessa caracterização geográfica dita antiga.

É necessário deixar claro que a obra de Lacoste não tem a pretensão de fazer com que o leitor entenda que a Geografia serve somente para a elaboração de estratégias militares. Na verdade, seu objetivo era apenas dizer que essa é a função mais antiga da Geografia científica, sendo sua obra uma das pioneiras da **Geografia Crítica ou Radical**, tendo exercido grande influência na academia e no ensino.

Por fim, elucidar a conceituação de Geografia de Professores nos remete ao que, hoje, os novos autores que tratam da temática geográfica vão chamar de **Geografia Clássica ou Tradicional**, estruturada ao final do século XIX e subalterna ao ensino surgido após a revolução industrial, concomitante ao surgimento da instituição escolar, e subserviente à sociedade capitalista, o que acaba por promover, em tempos contemporâneos, uma busca por uma nova identidade geográfica.

1.3 No ápice dos conflitos, o patriotismo em levante, e a crise insurgente

A Revolução Industrial, que outrora iniciara no século XVIII, promove, em tempos consequentes, a concentração de grandes massas populares, uma vez que a migração do campesinato para os centros urbanos surge em curva crescente com a nova demanda de mão de obra nas fábricas, e, como consequência, há a necessidade de cuidar da educação dessa

nova população. Torna-se necessário dar um caráter cívico ao ensino de cada país, em uma configuração educacional nacionalista e patriótica.

Durante o século XIX, os esforços para a efetivação da educação nacional foram variados. Partidos políticos de todas as frentes ideológicas – direita, esquerda, conservadores, liberais, progressistas – vislumbravam o apoderamento da escola e da educação para seus fins. A Igreja e o Estado digladiavam em torno da educação. O Estado sairia vencedor, e a educação pública nacional tomaria contornos.

Milton Santos (1978) esclarece que a Geografia encontrou enormes dificuldades para se desvencilhar do caráter imperialista incutido em sua formação, sendo, nesse sentido, massivo o apoio estatal para a criação de centros de pesquisa, com o intuito verdadeiro de constituir uma ciência subserviente ao Estado e ao capital.

Esse contexto supra elucidado possui um agente mediador, a classe burguesa. O fato de se procurar em educar os contingentes humanos dos centros urbanos revela que o estudo está a serviço da reprodução do capital e da hegemonia burguesa que encontra, na instituição escolar, uma nova forma de legitimidade. Desde os tempos renascentistas, a ciência está aliada às proposições do projeto capitalista, sendo, assim, apresentada como funcional e prática para a obtenção dos objetivos do capital (MOREIRA, 2004).

Nas palavras de Vesentini, a burguesia teve que criar uma nova forma de legitimidade: o estudo, o mérito escolar, o diploma. Fato esse que ocorria diferentemente da nobreza, que se legitimava por suas raízes, seu “sangue”, e que era alvo constante de combate da classe burguesa, assim como o eram o clero e os senhores feudais (2008, p. 31). Vesentini continua sua fala e, nesse sentido, reforça a elucidação do papel da escola:

[...] a escola contribui para a reprodução do capital: habitua os alunos à disciplina necessária ao trabalho na indústria moderna, a realizar sempre tarefas novas sem discutir para que servem, a respeitar a hierarquia; e serve como absorvente de parte do exército de reserva, segurando contingentes humanos ou jogando-os no mercado de trabalho, de acordo com as necessidades do momento. (VESENTINI, 2008, p. 31).

Assim, a repressão exercida no ambiente escolar e o saber imposto aos alunos nada mais é do que uma reprodução da divisão do trabalho na sociedade burguesa. Uma retratação da sociedade vivida na época e que se perfaz permanente até os dias atuais, numa escola excludente e subserviente ao sistema capitalista de produção. Voltando às palavras de Lacoste (2010), nessa conjuntura, a Geografia moderna, transpassada como Geografia escolar, encaixa-se nesse sistema capitalista de ensino.

Concomitantemente ao encaixe capitalista do ensino, a Geografia tradicional (escolar/moderna) se levanta com o discurso nacionalista/patriótico, como já apontado. No intuito de inculcar a ideia de Estado-nação como sendo algo natural e eterno, dando destaque para suas potencialidades e excluindo da memória coletiva as outras formas históricas de organização espacial, como feudos e cidades-estados, é que a Geografia escolar se propõe à prática nacionalista e patriótica.

Diante desse contexto, na cidade do Rio de Janeiro, mais precisamente em dois de dezembro de 1837, com a criação do Colégio Pedro II, houve a introdução da Geografia como disciplina nas escolas brasileiras, uma vez que fazia parte da grade curricular inaugural do colégio, sendo incorporada ao currículo oficial das demais escolas do país em momentos subsequentes. Segundo Cavalcanti (1998, p. 18), o objetivo da introdução da disciplina no referido momento histórico era de buscar a formação de cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico.

Nos estudos geográficos, as perspectivas nacionalistas e internacionais perpassam por práticas de um mesmo fundamento: a visão territorialista predominante sobre uma visão social-popular; a visão administrativa, do gerenciamento, em detrimento do conceito de política pública; e a visão eurocêntrica do mundo, por vezes impregnada de etnocentrismos e racismos. Seguindo essa “receita”, a Geografia dos professores se apropriou do discurso geográfico e reproduziu o nacionalismo-patriótico de cada Estado-nação no imaginário dos estudantes, fazendo com que essa formatação de compreensão fosse reproduzida no meio social.

Durante esse período de afirmação da Geografia escolar, em que há o predomínio do discurso nacionalista como modelo a ser seguido no ensino de Geografia, reproduzido nos livros didáticos e, conseqüentemente, nas salas de aula, surgem vozes que iniciam uma nova leitura geográfica. Kropotkin (1842-1921), geógrafo russo e um dos principais pensadores políticos do anarquismo no fim do século XIX, possuía um discurso geográfico internacionalista, não enaltecendo o Estado-nação.

Assim também o era com Reclus (1830-1905), geógrafo e militante anarquista francês, membro da Comuna de Paris², que defendia que a Geografia não só não pode ignorar os problemas políticos, como permite valorizá-los.

É em meio a essas incertezas quanto à configuração do ensino de Geografia que pode-se falar em “crise”. A “crise da Geografia” surge exatamente com as dúvidas e insatisfações

² Primeiro governo operário da história, fundado em 1871 em Paris devido à resistência popular frente a invasão por parte do Reino da Prússia.

de geógrafos e professores com a disciplina, com seu caráter descritivo e mnemônico, sua ramificação exacerbada (física, humana, regional, geral), sua metodologia pouco séria e seu “avanço” sobre outras ciências (geologia, economia), buscando copiar-lhes ensinamentos (VESENTINI, 2008, p.34).

A Geografia, por muitos anos, comprometeu-se com os conjuros das classes socioeconômicas e dos países dominantes, fazendo com que o ensino de Geografia simplesmente passasse a transmissão de conhecimentos de cunhos ideológicos, comprometendo sua finalidade e, sobretudo, mascarando a realidade (MOREIRA, 1987).

A partir dessa reflexão de “crise”, questionamentos sobre a Geografia moderna, polêmicas sobre “velhos” e “novos rumos” da Geografia, levantam-se, procurando compreender a disciplina; e as mudanças na maneira de enxergar o mundo por um viés geográfico acompanham as mudanças sociais e tecnológicas provenientes. Pós-século XIX, algumas determinações do discurso geográfico se alteram. Segundo Vesentini, a ideologia patriótica e nacionalista já não é tão importante no ensino elementar e médio, principalmente a partir da internacionalização do fato industrial e com a “rede global” de comunicações. Fatos como a evolução tecnológica, a descolonização, alterações na divisão internacional do trabalho e a reprodução a nível mundial da relação capital/trabalho assalariado, fazem com que o espaço-continente (cartografável, concreto, contínuo), perca sua importância, inclusive ideológica (2008, p.34).

Ainda nas palavras de Vesentini:

O espaço mundial de hoje é descontínuo, limitado pela economia ou pela política (aliás inseparáveis), móvel e difícil de ser cartografado ou captado por meras descrições. Além disso, ele – o espaço construído, social, fruto da humanização da natureza, *locus* de lutas e conflitos – não é mais um elemento inerte, a ser apropriado pelo homem pela expansão econômica ou então a ser visto pelos turistas, e sim algo necessário ao movimento do capital e/ou ao controle social: é o espaço produzido, planejado, transformado em mercadoria e constantemente reconstruído. (VESENTINI, 2008, p. 35).

E é esse “novo espaço”, descontínuo, mutável, político e difícil de cartografar, como descrito por Vesentini, que a Geografia, seja por meio da academia ou dos professores, não consegue mais explicar satisfatoriamente para os alunos de nível fundamental ou médio, sendo esse um dos pontos de origem dessa “crise da Geografia”.

Vale salientar alguns aspectos que ajudaram a desencadear essa crise. Com as mudanças na sociedade, nos modos de produção capitalista que entravam na era monopolista,

havia concomitantemente uma alteração na base social que respaldava os fundamentos e as formulações da Geografia tradicional. A grande crise de 1929 empurrava o liberalismo econômico por terra, trazendo a necessidade da intervenção do Estado na economia. A partir de então, o Estado tinha no planejamento econômico uma arma de intervenção, o que colocava as ciências humanas frente a uma nova função: a de gerar um aparato de intervenção, uma caracterização mais tecnológica, algo que a Geografia tradicional não subsidiava.

O capitalismo selvagem, avançando sobre a sociedade que se moldava, deixava a realidade mais complexa ao passo que interferia diretamente nos meios de produção e promovia novos e, até então desconhecidos, fenômenos. A urbanização, por exemplo, atingia níveis jamais vistos. Surgiam as megalópoles, as comunidades locais tendiam ao desaparecimento articulando-se às novas redes de relações, o quadro agrário se modificava em todo o mundo com a industrialização e mecanização da atividade agrícola, a globalização do espaço terrestre se tornava uma realidade engendrada nos fluxos e relações econômicas. O lugar já não se explicava em si mesmo (MORAES, 2005, p. 104).

Essa explosão de novidades e acontecimentos globais faz com que a Geografia entre numa crise das técnicas tradicionais de análise. Segundo Moraes:

A realidade local era apenas elo de uma cadeia, que articulava todo o planeta. Isso defasou o instrumental de pesquisa da Geografia, implicando numa crise das técnicas tradicionais de análise. Estas não davam mais conta nem da descrição e representação dos fenômenos da superfície terrestre. Criadas para explicar situações simples, quadros locais fechados, não conseguiam apreender a complexidade da organização atual do espaço. O instrumental elaborado para explicar comunidades locais não conseguia apreender o espaço da economia mundializada. Estabelece-se uma crise de linguagem, de metodologia de pesquisa. (2005, p. 105).

Ainda em razão do disposto acima, muito do que era a Geografia Tradicional se ruía. A relação embrionária com o positivismo clássico, que era o assentamento do pensamento da Geografia tradicional e ao mesmo tempo era negado por muitos como tal, fazia com que a Geografia se mantivesse alheia às novas realidades e instrumentos de pesquisa. A crise do positivismo clássico, que havia sofrido críticas internas e renovações, refletia na Geografia, ampliando sua própria crise.

Os problemas internos da disciplina também alargavam a crise da Geografia. Lacunas lógicas, dubiedades, questões de formulação, a indefinição do objeto de análise da disciplina, eram alguns dos pontos que alimentavam a crítica que surgia.

Mas como ultrapassar esse obstáculo? Como adaptar-se a esse novo discurso e procurar praticar uma Geografia pertinente à contemporaneidade global? Diante de tais indagações, a Geografia crítica ou radical surge como uma espécie de armistício nessa batalha.

1.4 Novos rumos no campo de batalha (ou: uma batalha crítica)

A chamada **Geografia crítica ou radical** concebe o espaço geográfico como um espaço social. Enxerto de lutas e conflitos sociais, traz uma crítica à Geografia tradicional no sentido de valorar a compreensão histórica do que lhe é criticado. Estuda a natureza como uma dimensão histórica, política, como um recurso apropriado pela humanidade, perfazendo um caráter de ciência social.

A denominação dessa vertente geográfica advém da postura crítica radical, frente à Geografia já existente. Uma postura frente à ordem constituída, por uma transformação da realidade social. Os autores que se posicionam nesse paradigma, encaram seu saber como uma arma do processo de transformação social, assumindo o conteúdo político do conhecimento científico e propondo uma Geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa, pensando a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem (MORAES, 2005, p. 119).

Inspirada nas reflexões marxistas, anarquistas, com autores como Reclus e Kropotkin, já mencionados, e de autores como Lefebvre, Foucault, Lefort, dentre outros, a Geografia crítica preocupa-se com o desenvolvimento do senso crítico do estudante, deixando em segundo plano, ou muitas vezes até descartando, a mera memorização de fatos, prezando pela percepção política do espaço.

Ainda incipiente, essa Geografia crítica se construirá, reconstruirá e se fará diferente conforme o comprometimento e engajamento do detentor do conhecimento mediante o problema enfrentado. Ou seja, ao professor cabe promover a inserção do aluno ao meio, ao que lhe é ensinado, dando sentido e possibilidade reflexiva ao mesmo, promovendo uma integração do estudante ao meio. Como bem aponta Vesentini “*integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história*” (2008, p. 37 – grifo do autor).

Para Castellar, o processo do ensino de Geografia, assim como em outras áreas do conhecimento, estimula a leitura de mundo à medida que se entende a apropriação de um

objeto socialmente constituído, considerando, nesse processo, as concepções que a criança tem em relação ao conceito que está sendo trabalhado (2000, p. 33). A autora, em seu discurso, corrobora com o ideário de integração do educando ao meio, prezando pela análise da concepção levantada pelo aluno em relação a sua leitura de mundo, ou seja, de sua visão reflexiva e de sua criticidade.

A segunda metade do século XX é o estopim do movimento de renovação da Geografia. Segundo Milton Santos (1978), as transformações ocorridas em todos os domínios científicos após 1950 não deixaria de se atrelar à Geografia. As modificações advindas com as décadas do século XX, principalmente as ligadas às novas tecnologias, levaram pesquisadores à reflexão na busca por novas possibilidades teóricas e metodológicas.

Dessa maneira, a crise da Geografia tradicional se manifesta fortemente a partir dos anos de 1950 e, na década seguinte, submerge nas incertezas e questionamentos difundidos no meio geográfico. A partir da década de 1970, a Geografia tradicional reside num epitáfio. Desse momento em diante, aquilo que se relaciona com as manifestações do tradicionalismo geográfico ganham caráter de um passado distante e superado.

De certo modo, pode-se encarar essa crise da Geografia tradicional como algo benéfico, pois introduz a possibilidade do novo, de uma Geografia pautada pelo pensamento crítico, com profissionais abertos a novas discussões e na busca por caminhos metodológicos até então não trilhados (MORAES, 2005, p. 103).

O questionamento das teses tradicionais, efetuados pela Geografia crítica, incide nos compromissos sociais e nos posicionamentos políticos, implicando numa ruptura com a Geografia tradicional e na construção de um conhecimento que lhe seja antagônico, contraposto, combatente.

Podemos buscar também raízes da Geografia crítica na Geografia Regional francesa, mais precisamente em sua ala mais progressista, que promove uma aproximação conceitual da Geografia com a História e com a Economia. Essa vertente se interessa pelo papel dos processos econômicos e sociais na organização do espaço, abrindo uma discussão mais política na análise geográfica.

A obra *Geografia Ativa*, de autoria conjunta de George, Lacoste, Kayser e Guglielmo (1968 [1964]), possui um papel muito importante no desenvolver do viés crítico geográfico. Promove um princípio de manifestação da renovação crítica da Geografia. Ao executar uma análise expositiva das contradições do modo de produção capitalista, nos diferentes quadros regionais, denunciava as realidades espaciais injustas e contraditórias. Mostrava as misérias,

favelas, casos de subnutrição, condições de vida de uma população que não se faziam presentes nas análises tradicionais.

Dessa maneira, esses autores desenvolviam a ideia do espaço como base da vida social, sua organização como reflexo da atividade econômica, num ideal humanista que galgava um peso político devido sua constatação e divulgação da manifestação espacial de problemas sociais. (MORAES, 2005, p. 124).

Apesar da mudança nos paradigmas de ideia do entendimento do espaço vivido, em termos metodológicos, não houve grandes mudanças a princípio, tanto no contexto escolar quanto no âmbito geral dos estudos geográficos, permanecendo o escopo da análise regional tradicional, descritiva e empirista, merecendo destaque, nessa vertente, os trabalhos de autores como Castro (1969) e o próprio Lacoste (2010).

Moraes é claro ao analisar que esse tipo de Geografia, chamada por ele de Geografia de denúncia, não realiza por inteiro a crítica da Geografia tradicional, mostrando-se problemática, mas sem perder sua importância e eficácia política. Era uma Geografia que se limitava a um estudo das aparências sem indagar a respeito da essência dos problemas, por um lado, criando uma perspectiva de militância para os geógrafos conscientes, mas, por outro lado, não resolvendo as questões internas da disciplina. Ainda destaca a manutenção da ótica empirista dos autores que tinham uma ética de esquerda, porém instrumentalizada numa epistemologia positivista, o que acabou tornando essa prática superada (MORAES, 2005, p. 125).

No caminhar da renovação da Geografia, ainda há a contribuição dos estudos temáticos, tendo como agente principal os estudos dedicados ao conhecimento das cidades, muitas vezes estabelecidos por autores não geógrafos, como Lefebvre em suas obras “Direito à Cidade”, de 1968, e “A Revolução Urbana”, de 1970, ou então Foucault com “A Sociedade Punitiva”, de 1973, e “Em Defesa da Sociedade”, de 1975. Dentre os trabalhos de geógrafos que enfocam o urbano, a contribuição de maior destaque fica por conta da obra de David Harvey, “A Justiça Social e a Cidade”, de 1973, em que o autor faz críticas perante as teorias liberais sobre a cidade; assumindo uma postura socialista, analisa o uso do solo utilizando categorias do valor-de-uso e do valor-de-troca, dentre outras análises de cunho marxista.

Por fim, não há como falar em renovação do pensamento geográfico sem falar de Santos. Em “Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica”, de 1986, Santos promove uma proposta geral para o estudo geográfico, avaliando a Geografia tradicional, a crise da Geografia e as principais propostas de renovação, sendo uma das

reflexões mais amplas e completas abarcando a Geografia crítica. O autor trabalha a ideia da discussão do espaço social e produção como objeto. Nas palavras de Moraes:

Este espaço social ou humano é histórico, obra do trabalho, morada do homem. É assim uma realidade e uma categoria de compreensão da realidade. Toda sua proposta será então uma tentativa de apreendê-lo, de como estudá-lo. Diz que se deve ver o espaço como um campo de força, cuja energia é a dinâmica social. Que ele é um fato social, um produto da ação humana, uma natureza socializada, que pode ser explicável pela produção. (2005, p. 128).

Nessa obra, Santos também trabalha a relação tempo e espaço e a organização espacial através dos períodos históricos, revelando uma sucessão de sistemas espaciais cujo valor relativo de cada locação está em constante mutação no decorrer histórico. Pensando nas análises geográficas, essa atenção à perspectiva temporal é algo que falta ao discurso.

Santos propõe uma **Geografia Nova**, e que tem como mote principal a preocupação com o bem-estar do homem, a formatação de uma ciência atuante em prol da reconstituição da dignidade humana e da construção de um espaço mais humanizado. A profundidade e a amplitude das análises de Santos, principalmente na obra citada, contribuíram de maneira singular para os estudos geográficos, mais preocupados com as contradições socioespaciais, exemplificando bem a postura política e o posicionamento social que caracterizam a Geografia Crítica.

Encerrando essa reflexão, há que salientar que a Geografia crítica age como uma frente que, obedecendo a objetivos e princípios comuns, convive com propostas heterogêneas; um agrupamento de diferentes perspectivas de análise que assumem uma postura de oposição a uma realidade social e espacial injustas. Torna-se uma unidade ética por meio de fundamentos metodológicos diversificados; algo que se mostra benéfico ao passo que estimula o debate, gera polêmicas, e faz avançar as colocações. Busca-se trilhar novos caminhos, criar novas fórmulas, questionar velhas concepções.

Nas palavras de Oliveira, devemos conceber esse movimento crítico, por vezes nomeado como Geografia crítica ou Geografia nova, como fruto da “utilização do materialismo histórico e dialético como corpo teórico e metodológico de investigação da realidade” (OLIVEIRA, 2017, p. 27). É esse movimento que permite a Geografia ultrapassar a questão do determinismo e do possibilismo, a questão da relação homem e natureza ou sociedade e natureza, vivenciando um momento de embate teórico-metodológico (OLIVEIRA, 2007).

Por fim, o movimento de renovação geográfico reflete, no âmbito científico, a luta de classes na sociedade capitalista contemporânea. A Geografia crítica, e os geógrafos que a estudam e a praticam, buscam assumir a perspectiva popular, da transformação da ordem social, numa ciência geográfica vibrante a um espaço de justiça organizado em função dos interesses humanos.

É em meio a esses conceitos, e reflexões, que a Geografia se levanta em busca de uma ressignificação e um novo método de concepção de seu objeto de estudo e de seus objetivos educacionais. Não basta mais uma Geografia voltada para questões de análise do espaço geográfico pura e simplesmente memorizados por alunos, e também professores. É preciso dar significado ao que se aprende, é preciso mostrar ao estudante que o mundo em que ele vive necessita ser decifrado, compreendido, para que possa ser melhorado, habitado, organizado socialmente, num âmbito de equidade popular que possibilite uma vivência da melhor maneira possível.

1.5 Caminhos traçados para além da guerra, e distantes da paz

É com a certeza da necessidade de renovação da Geografia que estabelecemos esta última reflexão. É com a dúvida quanto à prática renovada nas salas de aulas que permanecemos e buscamos contribuir para derrubar a trincheira em que as mesmas se transformam.

Ao pensar o movimento de renovação da Geografia nas escolas, particularmente nas escolas brasileiras, os anos de 1980 e 1990 se apresentam com uma variada produção sobre o ensino da disciplina. Cursos de capacitação docente, organizados pelas Secretarias de Educação de diferentes estados do país, ofereciam acesso a conceitos e metodologias relacionadas aos movimentos de renovação da Geografia. Nesse sentido, Pontuschka et al relatam que:

Apesar de a “Geografia crítica” ter surpreendido os professores do Estado de São Paulo, impacto maior deu-se entre aqueles de outras partes do Brasil. No I Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor, realizado em Brasília em 1987, alguns dos professores idealizadores da proposta explicitaram suas posições teóricas e a necessidade de novas metodologias para a compreensão do espaço geográfico, com base em uma ciência que, dialeticamente, buscasse a integração do arranjo espacial com as relações sociais existentes em cada momento histórico. (2007, p. 71).

Apesar dos esforços, o processo de mudança desejado no ensino em sala de aula se apresentava lento, encontrando obstáculos nas precárias condições de trabalho oferecidas pelas escolas, no grande contingente de alunos em sala de aula, no número elevado de horas que os professores se viam obrigados a cumprir, esbarrando nos baixos salários, na necessidade financeira relutante que faz com que muitos profissionais exerçam mais de uma função, seja em diferentes escolas, pública e/ou particulares, seja lecionando diversas disciplinas ficando a par das discussões que norteiam a renovação necessária.

Concomitantemente ao movimento de renovação da Geografia, os anos de 1980 apresentam os movimentos de renovação curricular, com o intuito de promover a melhoria na qualidade de ensino, revisando as maneiras de ensinar e aprender os conteúdos das diferentes disciplinas e investindo na produção de livros didáticos de melhor qualidade e em títulos paradidáticos.

A referida renovação curricular, porém, não pode, e nem deve, ser tratada como mote principal para solucionar os problemas envoltos à ciência Geográfica e seu processo ensino-aprendizagem. Straforini (2016) alerta que o discurso de mudança propagado nos documentos curriculares de Geografia tenta inculcar no imaginário da coletividade que as mudanças no sistema educacional estão diretamente vinculadas às mudanças curriculares, limitando-se a elas, de forma a reduzir o debate da política educacional e do constructo de uma nação.

Dessa maneira, ao não se verificar a efetiva melhora do sistema educacional em sua vertente prática, a culpabilidade pelo insucesso será diretamente atribuída aos que não seguirem o “receituário curricular”, ou seja, aos professores e unidades escolares que buscam, em práticas inovadoras e independentes, caminhos alternativos para o ensino geográfico.

A partir da década de 1990, a formação de professores e o exercício profissional da docência centralizam as discussões e movem as reflexões quanto à qualidade dos cursos de formação docente e dos problemas dos cursos de licenciatura, historicamente, considerados fracos na formação satisfatória dos novos profissionais (PONTUSCHKA et al, 2007, p. 69).

Dessa maneira, e seguindo o limiar temporal que se apresenta, o quadro atual dos estudos geográficos se mostra fértil no campo das produções científicas, dissertações e teses envoltas com o ensino e a prática pedagógica. Estudos e publicações contemporâneas têm como foco o tema da Geografia escolar, num avanço lento e gradual da renovação do pensar geográfico e do praticar geográfico, mesmo que ainda esbarrando em estorvos resistentes à munção epistemológica do professor, indo além da guerra diária do ensinar, mas ainda distante da paz sonhada para exercer o saber.

1.6 Território sitiado

No desenrolar dos fatos apresentados neste artigo pode-se observar que a ciência geográfica, novata recruta frente às demais já estabelecidas no ideário escolar básico, perpassa por momentos de identificação, autoconhecimento, descobrimento de sua identidade, e busca por um verdadeiro ideal.

A Geografia não apresenta nada de “inútil” ou “desinteressante”, como advertiu Lacoste – mesmo que metaforicamente – em sua obra “A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”. Como já foi elucidado, Lacoste percorre as bases da Geografia tradicional, um saber que poderia transparecer essas características advertidas, para mostrar o íntimo do surgimento dessa ciência, subserviente aos parâmetros e estratégias militares, para, em seguida, levantar-se em defesa de uma Geografia renovada, transformada, social e crítica, mas, sem antes, estabelecer reflexões quanto à inércia da chamada “Geografia antiga” e da inoperância, em favor da educação, da combalida “Geografia dos professores”.

A Revolução Industrial, juntamente com as transformações sociais que motiva, permitem o surgimento de uma Geografia nacionalista/patriótica, incessante por uma educação formal da massa de trabalhadores migrantes do campo para os “campos de concentração” industriais e para os novos centros urbanos dominados por uma classe burguesa em busca de legitimar sua existência e função social.

Os tons anarquistas nos discursos de geógrafos, como Reclus, geram o estopim da crise. A “crise da Geografia” surge de maneira benéfica, a depender do olhar dirigido na análise, uma vez que, juntamente com os novos traços do mundo globalizado, espacialmente interligado, proporcionam o passo seguinte para o surgimento da criticidade geográfica. Os novos desafios se colocam à mesa, e a estratégia da Geografia para explicitar e compreender o novo mundo que se articula nos novos meios de transporte, e se expõe nos meios de comunicação, requer mudanças radicais.

O radicalismo e a criticidade da Geografia se pautam no espaço social que se reinventa aos olhos dessa ciência. Passa a estudar a natureza como um recurso apropriado pela humanidade, de dimensão histórica, política, perfazendo um caráter de ciência social, e se postando como uma arma no processo de transformação social. Ao assumir o conteúdo político do conhecimento científico passa a propagar uma Geografia militante, que luta por uma sociedade mais justa e encerra o pensamento geográfico como um instrumento de libertação do homem.

As críticas à Geografia tradicional encontram vozes diversas no meio científico, mas é com Santos e sua “Geografia Nova” que a ciência geográfica passa a buscar um caráter atuante em prol da reconstituição da dignidade humana e da construção de um espaço mais humanizado. Santos exemplifica, de maneira singular, a postura política e o posicionamento social que caracterizam a Geografia Crítica, contribuindo sobremaneira para os estudos geográficos.

As décadas posteriores aos anos de 1980 travam a mais nova batalha pela busca de uma Geografia polivalente no sentido de atender as demandas do sistema escolar e da própria disciplina enquanto agente transformador da sociedade. É no âmago da renovação geográfica que a Geografia escolar apresenta um avanço lento e gradual de sua prática, amparada no pensar crítico que se estabelece na disciplina, enfrentando obstáculos de diferentes vertentes – econômicos, estruturais, políticos – na busca por se encontrar, estabelecer seus parâmetros de forma eficaz, cumprindo assim com seu papel de combatente social.

A busca por uma prática geográfica crítica nos remete à busca por novas metodologias de ensino. O mundo contemporâneo, movido pelos meios de comunicação de massa e novas tecnologias, acaba por abrir espaço para a inserção, no meio escolar, de práticas envoltas com seus agentes disponíveis e presentes no cotidiano dos alunos, tais quais o cinema, a televisão, as histórias em quadrinhos, *softwares*, *games*, aplicativos, *board games* etc.

Dessa maneira, fica ainda a sensação, e a sensatez, de que a Geografia, em sua performance crítica, pode oferecer oportunidades para que os alunos passem a compreender a realidade na qual estão inseridos, tendo assim a oportunidade de, ao menos, não se alienarem frente aos fatos cotidianos de uma sociedade que continua excludente e pavimentada pelo sistema capitalista de produção, muitas vezes, bélica.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999 [1998].
- CASTELLAR, S. M. V. A alfabetização em geografia. *Espaços da Escola*, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.
- CASTRO, J. *Geografia da Fome: o dilema brasileiro: pão ou aço*. 11 ed., São Paulo: Brasiliense, 1969.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.
- FOUCAULT, M. *A sociedade punitiva: curso no Collège de France (1972-1973)*. Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2015 a. (Coleção obras de Michel Foucault).
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2010. (Coleção Obras de Michel Foucault).
- GIDDENS, A. *Mundo em descontrole*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- HARVEY, D. *A justiça social e a cidade*. São Paulo: Hucitec, 1980. [1973].
- KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. 4. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1997.
- LACOSTE, Y. *A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Tradução Maria Cecília França. 16. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- LÉFÈBVRE, H. *A Revolução Urbana*. Belo Horizonte: EDUFMG, 2004.
- LÉFÈBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.
- MORAES, A. C. R. *Geografia: Pequena História Crítica*. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.
- MOREIRA, R. *O círculo e a espiral – para a crítica da geografia que se ensina – 1*. Niterói: AGB – Niterói, 2004.
- MOREIRA, R. *O discurso do avesso (para a crítica da Geografia que se ensina)*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- OLIVEIRA, A. U. Situação e Tendências da Geografia. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Para onde vai o ensino de geografia?* 10. ed., 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017. (Série Repensando o ensino).
- PIERRE, G; LACOSTE, Y; KAYSER, B; GUGLIELMO, R. *Geografia Ativa*. Difusão Européia do livro – Saber Atual. São Paulo, 1968 [1964].

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, M. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia uma geografia crítica*. São Paulo: Hucitec, 1978.

SODRÉ, N. W. *Introdução à Geografia: Geografia e Ideologia*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1986.

STRAFORINI, R. *Permanências e mudanças no currículo de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v.6, n.11, p.160-184, jan./jun., 2016.

VESENTINI, J. W. *Para uma Geografia crítica na escola*. São Paulo: Editora do Autor, 2008.

ARTIGO 2

HISTÓRIAS QUE VÃO MUITO ALÉM DOS QUADRINHOS



“O Lótus Azul” (HERGÉ, 2008 [1936], p. 6).

RESUMO

As Histórias em Quadrinhos estabeleceram-se nos últimos anos como um produto mercadológico que atende a uma demanda de pessoas cada vez mais interessadas em suas publicações e histórias de diferentes mundos, universos e contextos. O debate quanto à origem desse gênero textual apresenta argumentos que buscam, em maneiras de comunicação desenvolvidas por antigas sociedades e em diferentes períodos históricos, rastros do que seriam os antepassados dos quadrinhos. A discussão ganha contornos na disputa entre os Estados Unidos e o continente Europeu para determinar qual foi a primeira localidade a publicar uma História em Quadrinhos nos moldes modernos, como conhecido atualmente. No Brasil, o gênero angariou leitores e se estabeleceu por meio de personagens icônicos como os da “Turma da Mônica”, de Maurício de Souza, logo invadindo o contexto cultural escolar. Por meio de programas governamentais e determinações expressas em leis da educação e em parâmetros curriculares, as Histórias em Quadrinhos galgaram seu espaço no ambiente dos alunos, tornando-se uma forma de linguagem auxiliar para o desenvolvimento de saberes e do processo ensino-aprendizagem de diferentes disciplinas do currículo.

Palavras-chave: História em Quadrinhos; Contexto Cultural Escolar; Ensino-Aprendizagem.

2.1 Sobre histórias em quadrinhos

Grande parte da opinião pública possui uma visão demasiadamente redutora sobre o que são as Histórias em Quadrinhos (HQs), de onde surgiu esse tipo de comunicação (e arte) e como se popularizou. Sem conhecer, ou ao menos imaginar, essa população desconhece que suas potencialidades são ilimitadas, empolgantes e muito úteis ao processo ensino-aprendizagem.

Antes de mais nada, é preciso deixar claro o que são as histórias em quadrinhos: chamadas de HQs ou gibis no Brasil possuem diferentes nomenclaturas planeta afora, como *comics* (E.U.A. / Canadá), *mangás* (Japão), *banda desenhada* (Portugal), *fumetti* (Itália), *tebeos* (Espanha), *historietas* (Argentina), *muñequitos* (Cuba), *manhua* (China), *bande dessinée* (França / Bélgica), só para citar alguns dos principais exemplos.

Segundo Gil e Kaiser (2017), as HQs utilizam a narração em sequência para contar histórias de uma maneira artística, por isso também são chamadas de artes sequenciais, sendo considerada a “Nona Arte”, integrando um seleto grupo que conta com a música, a dança, a pintura, a escultura, o teatro, a literatura e o cinema.

Existem diversas maneiras de se publicar os quadrinhos. Eles podem ser impressos em forma de revistas, livros (*graphic novels*), *fanzines*¹, tirinhas de jornal, ou no formato de *webcomics*, que são os quadrinhos digitais, publicados na internet.

Interessante observar que as formas de se propagar as HQs evoluíram conforme os aspectos inerentes ao leitor. Em tempos de livros e veiculação de jornais e revistas impressos, as revistas em quadrinhos galgaram seu espaço, com muito ardor, entre o público leitor, e não foi diferente em relação à expansão da internet e dos meios digitais. Atualmente, existe uma gama de produção de *webcomics* em grande escala mundo afora, o que permite uma liberdade maior de criações independentes dos grandes estúdios e um acesso mais universalizado às HQs.

Arantes e Gomes (2016) relatam que o gênero textual das HQs vai além da diversidade temática, de gêneros e público-alvo, possuindo uma grande dimensão, principalmente devido ao importante e imprescindível papel da internet na popularização, distribuição e divulgação dessas HQs.

Uma das características mais marcantes dos quadrinhos são os balões de fala dos personagens. Cada balão de fala pode apresentar formatos diferentes indicando os diversos aspectos da fala dos personagens da história. Também é possível encontrar sinais gráficos,

¹ Publicação não profissional e não oficial, realizada por fãs.

como pontos de interrogação e exclamação, desenhos, interjeições², onomatopeias³ e a fala do narrador em um balão específico chamado de recordatório⁴. Alguns dos tipos mais comuns de balões são os de fala, de grito, de pensamento, de sussurro, de voz robótica/eletrônica, de medo, de fala estridente, de múltiplas falas, de surpresa, de silêncio, de dúvida e de ideia, representados na Figura 1.



Figura 1: Balões de quadrinhos.

Fonte: Arquivo do autor, 2018.

Dessa maneira, neste artigo, iremos detalhar um pouco da história das HQs, suas principais características, seus principais expoentes e sua introdução no ambiente escolar brasileiro, destacando as legislações e projetos governamentais que as amparam.

2.2 Os primórdios das HQs

Ao pensar em HQs, é imediata a relação entre texto e imagens. A sequência imagética, dominante em uma HQ, é algo inerente à história humana. A linguagem constituída de símbolos, signos e imagens acompanha a evolução das sociedades humanas.

Desde os primórdios da cultura humana, com o advento da necessidade de comunicação dos homens pré-históricos, surgiram as primeiras representações pictóricas, ainda no período Paleolítico. As pinturas rupestres, uma espécie de arte feita pelos homens

² Expressam emoção ou sentimento.

³ Palavras que imitam os sons que acontecem durante a história no ambiente onde estão os personagens, ou como resultados de suas ações.

⁴ Caixas flutuantes que trazem consigo as falas do narrador da história, descrevem cenas e passagens de tempo.

pré-históricos nas paredes das cavernas, eram utilizadas como forma de comunicação, uma vez que não havia ainda sido desenvolvido um sistema de escrita.

Essas marcas de sua existência auxiliaram na compreensão de como nossos ancestrais se relacionavam com a natureza e com os demais agrupamentos humanos, uma vez que retratavam, nas paredes, cenas cotidianas de vivência, a caçada com sucesso, a organização social, as paisagens visitadas e percorridas, episódios esses que, se enquadradas numa sucessão de representações, permitiriam a formação de Histórias em Quadrinhos como expressão de sua visão de mundo. Como destaca Vergueiro (2016, p. 9): “Bastaria, então enquadrá-las para se obter algo muito semelhante ao que modernamente se conhece como história em quadrinhos”.

Inúmeros são os exemplos que revelam o uso de signos imagéticos como meio de comunicação visual. Dentre as formas de linguagem contemporâneas, podemos destacar a fotografia, o cinema, as animações, as propagandas publicitárias, enfim, diferentes gêneros que mostram que a imagem é usualmente utilizada como meio comunicador da humanidade, numa prática que vem de tempos atrás.

A utilização de sequências de imagens para se registrar fatos, ou então contar histórias, é muito mais antiga do que se imagina. Como destacado, desde os primórdios das cavernas, esses registros já eram realizados. Por toda a história da humanidade, encontramos inúmeros exemplos da utilização de imagens como linguagem comunicativa, antes da criação da escrita, e, posteriormente, com a utilização conjunta dos dois signos.

Os egípcios, por exemplo, em seus documentos hieróglifos⁵, tinham na imagem um dos principais recursos. Podemos destacar vários outros exemplos históricos que se utilizaram das sequências de imagens, como a Coluna de Trajano⁶, em Roma, a Tapeçaria de Bayeux⁷, na Inglaterra, ou ainda o Códice Grolier⁸, datado de 1230, no atual México, o que faz com que se torne difícil de determinar o que seriam os verdadeiros primórdios das HQs, uma vez que diferentes autores que se dedicam ao estudo das histórias em quadrinhos, como Vergueiro,

⁵ Hieróglifo pode ser definido como uma escrita sagrada, dominada apenas por pessoas que tinham o poder sobre a população, como: sacerdotes, membros da realeza e escribas.

⁶ A Coluna de Trajano é um monumento em Roma construído sob a ordem do Imperador Trajano, pelo arquiteto Apolodoro de Damasco em comemoração às vitórias das campanhas militares contra os dáscios. Ao longo da coluna, figuras em baixo relevo contam a história da guerra.

⁷ A Tapeçaria de Bayeux é um imenso tapete bordado, datado do século XI, que descreve os eventos-chave da conquista normanda da Inglaterra por Guilherme II da Normandia, notadamente a batalha de Hastings (14 de outubro de 1066).

⁸ O Códice Grolier são as páginas restantes de um livro, feito de papel amate revestido de estuque e dobrado na forma de um acordeão. As páginas possuem iconografias típicas do povo maia – deuses, guerreiros, escravos e hieróglifos, por exemplo – e um calendário que mapeia o movimento do planeta Vênus.

Gil, Kaiser, Luccheti. Moya, Srbek, recorrem a diferentes fatos históricos para tentar explicar a origem das mesmas.

2.3 Na terra do Tio Sam, o Menino Amarelo é linha de frente

Não obstante a origem controversa do que seriam as primeiras produções que caracterizariam uma HQ, é certo que duas correntes ganham maior destaque nos estudos que buscam elucidar o início histórico dos quadrinhos.

A primeira corrente trata do surgimento da ilustração *The Yellow Kid*, de Richard Felton Outcault. Publicada primeiramente no ano de 1895, no periódico *New York World*, e em seguida no *New York Journal*, ambos dos Estados Unidos da América (E.U.A.), e ganhando cores em publicação em 1896 quando fica oficialmente conhecido como O Menino Amarelo, é considerada por muitos estudiosos como a primeira HQ moderna. O personagem podia ser descrito como um garoto de baixa estatura, cabeça grande, careca, com feições chinesas, grandes orelhas e com um sorriso zombeteiro que ostentava apenas um par de dentes na boca, constantemente descalço e encarando os leitores. Chamava a atenção sua roupa, um camisolão que, por vezes, exibia frases sarcásticas e irreverentes fazendo referências a fatos políticos (LUCCHETTI, 2001).

Essa corrente se apoia principalmente no fato de que *The Yellow Kid* introduz o uso do balão de conversação, fato esse ocorrido em um painel que Outcault realizou para o *The American Humorist*, intitulado *The Yellow Kid and his New Phonograph* (literalmente “O Menino Amarelo e seu Novo Fonógrafo”). Publicado no dia 25 de outubro de 1896, na página oito do *The American Humorist*, Outcault contou pela primeira vez uma história, dispondo cinco desenhos em sequência e empregando os balões para encerrar as falas dos personagens (no caso, o Menino Amarelo, um papagaio e um gramofone). A Figura 2 apresenta o personagem *The Yellow Kid* e, em sequência, a Figura 3 apresenta a publicação de 25 de outubro de 1896.



Figura 2: The Yellow Kid.
Fonte: 1896: Newspaper Wars, 1997.



Figura 3: The Yellow Kid and his New Phonograph.
Fonte: Spectatorship and Framing in the Strips, sem data.

É importante ainda mencionar que *The Yellow Kid* foi o primeiro personagem de HQs a se fazer presente em diversos produtos comercializados nas mais diversas lojas norte-americanas. O personagem estampou caixas de jogos, quebra-cabeças, caixas de biscoito, leques para senhoras, além de aparecer em uma peça da *Broadway*, tamanho era a sua popularidade, destacando assim a característica de cultura de massa e pop das HQs. No ano de 1996, foi comemorado o centenário de *Yellow Kid* com diversas homenagens e ações globais.

Foi a partir da popularidade de *The Yellow Kid* que, nos E.U.A., surgiram uma infinidade de personagens e estilos. As HQs passaram a ter edições dedicadas somente a elas, os chamados *comic books*, em que eram apresentadas histórias mais longas e completas. Na década de 1920, personagens como O Gato Félix, Mickey Mouse e Popeye ganham suas primeiras tiras em quadrinhos, uma vez que se tratava de personagens de desenho animado. No ano de 1938, circula o primeiro exemplar da *Action Comics Magazine*, trazendo a primeira história do personagem Super-Homem, o que determinaria uma nova era das HQs.

Criado por Jerry Siegel e pelo desenhista Joe Shuster, Super-Homem teria tanta repercussão que, durante a Segunda Guerra Mundial, figuraria em histórias nas quais combateria os exércitos de Adolf Hitler, reforçando e alimentando a propaganda dos aliados. Tão grande foi a importância desse lançamento que, segundo Sérgio Codespoti do portal www.universohq.com, no ano de 2014, uma edição em perfeito estado de conservação da revista foi leiloadada no *eBay* por US\$3.207.852 milhões, a mais cara edição já comercializada de uma HQ. A capa da edição leiloadada, a primeira da *Action Comics Magazine*, está representada na Figura 4:

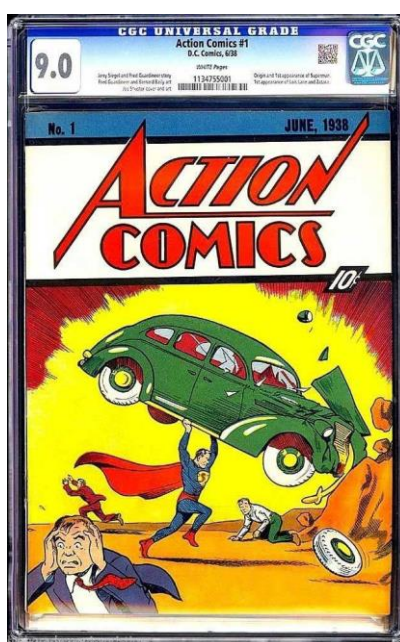


Figura 4: *Action Comics* #1
Fonte: Universo HQ, 2014.

Após o *boom* causado com o surgimento do Super-Homem e sua propaganda nacionalista antinazista, diversos foram os *comics* (como são chamadas as HQs nos E.U.A.) que surgiram e alçaram sucesso em terras estadunidenses e além fronteira. Dentre os mais famosos, podemos citar Superman, Batman, Popeye, Flash Gordon, Tarzan e Pato Donald na década de 1930; Capitão América, Mulher Maravilha, Flash, Lanterna Verde, Capitão Marvel

e Tio Patinhas na década de 1940; Snoopy (Peanuts) e Supergirl na década de 1950; Homem Aranha, Homem de Ferro, Quarteto Fantástico, Pantera Negra, Viúva Negra, O Incrível Hulk e os X-Men na década de 1960; Garfield, Conan o Bárbaro, Luke Cage e Blade na década de 1970; Calvin e Haroldo e Watchmen na década de 1980; Marvel vs DC, Sin City, Hellboy e Spawn, na década de 1990; Os Supremos, Persépolis e a reencarnação de Ms. Marvel na década de 2000.

Apesar do grande número de publicações, personagens e da popularidade das HQs nos E.U.A., ainda na década de 1950, o Dr. Fredric Wertham aplicaria um duro golpe nas HQs com a publicação do livro *Seduction of the Innocent* (Sedução dos Inocentes). Nesse livro, o autor faz duras acusações contra as HQs, desencadeando uma perseguição em nível global ao gênero e promovendo um desprestígio como linguagem, o que inclusive se refletiria, mais tarde, no uso das mesmas no ambiente escolar em boa parte dos países. Wertham acusava as HQs de deixarem as crianças preguiçosas para leitura, além de promoverem, segundo o autor, um perigoso “desvio de caráter”, uma vez que retratavam supostas relações homossexuais entre personagens populares como Batman e Robin. Ainda dizia que a leitura das histórias do Super-Homem poderia levar uma criança a se atirar pela janela de seu apartamento, na tentativa de imitar o herói (VERGUEIRO, 2016, p. 12).

Outra consequência desencadeada após a publicação do livro do Dr. Fredric Wertham foi a determinação, por parte da *Comics Magazine Association of America*, para que as editoras seguissem um código mais detalhado de publicação, que ficou conhecido como *Comics Code*. As HQs passaram então a receber um selo em suas capas garantindo à sociedade a “qualidade” do seu conteúdo. Essa prática trouxe efeitos negativos para o mundo das HQs, como o desaparecimento de inúmeras editoras, a homogeneização do conteúdo gerado, histórias de baixa qualidade criativa, além de minar as possíveis tentativas de elevar as HQs a um patamar artístico superior. Vergueiro destaca:

De fato, de uma maneira geral, as revistas de histórias em quadrinhos posteriores ao Comics Code caminharam decididamente para a mediocridade, passando a veicular, em sua grande maioria, histórias pírias e sem grandes pretensões criativas, que realmente pouco contribuíam para o aprimoramento intelectual de seus leitores. Por outro lado, isto fez com que qualquer discussão sobre o valor estético e pedagógico das HQs fosse descartada nos meios intelectuais, e as raras tentativas acadêmicas de dar algum estatuto de arte aos quadrinhos logo seriam encaradas como absurdas e disparatadas. (2016, p.13).

Mesmo com a tentativa de denegrir as HQs, o sucesso dos quadrinhos se estabeleceu no mundo todo. Os estadunidenses possuem a maioria dos personagens mais bem sucedidos do universo *comics*, as grandes editoras e os lucros estratosféricos com a exploração das histórias e da imagem de seus personagens, seja no cinema, na televisão ou em bens de consumo imediato, como alimentos e bebidas. Além disso, há ainda uma corrente teórica que defende *Yellow Kid* como o patrono das HQs modernas.

2.4 Do velho mundo surgem as velhas histórias

Diante da discussão sobre as origens das HQs modernas, surge, na Europa, o que consideramos como a segunda corrente teórica sobre o tema. No universo das HQs, a Europa parece ter perdido um pouco de sua importância diante da magnitude das tiragens nos E.U.A. e no Japão, com os Mangás (designação local para HQ), sendo os dois países considerados gigantes do gênero. Porém, é no Velho Mundo que as bandas desenhadas – como são chamadas as HQs – tiveram precursores importantes e muitos personagens famosos foram criados.

Diferentemente dos apontamentos sobre a origem nos E.U.A., que remetem ao final do século XIX, os europeus destacam que o marco principal que revolucionou as comunicações, sendo fundamental para o desenvolvimento da escrita e das ilustrações, foi a introdução da imprensa no continente, por volta do século XV. Em 1460, já eram divulgadas histórias em sequências ilustradas, como, por exemplo, “As Torturas de Santo Erasmo”. Com o trabalho de Gutenberg⁹ no aperfeiçoamento da imprensa, a proliferação de estampas que continham no mesmo pedaço de papel a imagem e o texto se tornou realidade (COELHO, 2000).

Ainda há o importante papel exercido pelas adaptações ilustradas de grandes obras literárias no desenvolvimento das HQs na Europa, o que permitiu a uma camada mais pobre da população entrar em contato com grandes autores. Foi por meio de Dante, Rabelais e Balzac, e suas obras clássicas, como “Fausto”, “As Fábulas de La Fontaine”, “As Viagens de Gulliver” e “Robinson Crusoe”, ilustradas por Gustavo Doré, Delacroix ou Grandville, que boa camada da população passou a ter o gosto pela imagem e a habituar-se a associar o texto com o signo imagético (COELHO, 2000).

⁹ Johannes Gensfleisch, conhecido como Johannes Gutenberg, nasceu provavelmente em 1397 e é considerado o criador do processo de impressão com tipos móveis, a tipografia.

Diante desse contexto, os contatos com o Novo Mundo e o Oriente geram uma crescente demanda por informações, potencializada ainda pelo Renascimento e pelas Reformas, colaborando, assim, para a expansão da imprensa, o que tornaria os produtos culturais mais acessíveis e ampliaria o seu público. Nesse interim, inserem-se as charges, utilizando dos mesmos recursos das HQs (imagem e texto) e já sendo publicadas na Europa desde o século XVIII em trabalhos do cartunista inglês James Gillray. Além das charges, por meio dos romances de folhetim e da literatura clássica, sobretudo infantil, o hábito de leitura da classe burguesa europeia sobrepuja os demais, uma vez que essas produções geralmente estavam ligadas aos momentos políticos e sociais vivenciados por essa camada da população.

A industrialização emergente no continente europeu estabeleceu algumas mudanças importantes na sociedade local. O êxodo rural e o consequente crescimento da população urbana foram fundamentais para o estabelecimento das classes médias e da burguesia como entes socialmente dominantes nesse período. Com o aumento populacional, o público leitor também se fez aumentar, permitindo uma expansão da imprensa e da indústria literária. Dessa maneira, sob as influências e inspiração a uma cultura e literatura “burguesas”, é que se desenvolveram gêneros literários e segmentos especializados, dentre os quais se destacavam romances de aventura, literatura infantil e reedições ilustradas de clássicos literários como “Dom Quixote” e “A Divina Comédia” (SRBEK, 1999).

Na década de 1820, o ilustrador suíço Rodolphe Töpffer lança *Histoires en estampes*, uma história com sequências de desenhos de função narrativa, acompanhados de texto escrito na forma de legendas incorporadas ao espaço gráfico-visual da página, caracterizando o padrão normativo de uma HQ. Por essa obra, Töpffer é considerado, por muitos, o patrono das HQs modernas, sendo, inclusive, exaltado por Wolfgang Goethe. A despeito da importância de Töpffer para a disseminação desse método de ilustração e escrita, Srbek afirma:

Saudadas por Goethe como uma nova e revolucionária forma de expressão, as obras de Töpffer serviram, direta ou indiretamente, de inspiração para outros autores que nas décadas seguintes consolidaram o surgimento desta nova forma de comunicação e linguagem artística. Tendo se difundido por praticamente todos os países onde a imprensa se desenvolveu, nas décadas que se seguiram ao lançamento das obras de Rodolphe Töpffer, a linguagem dos quadrinhos foi utilizada por desenhistas em várias partes do mundo: em 1865, o germânico Wilhelm Busch criou os personagens Max e Moritz (chamados no Brasil Juca e Chico); ainda na década de 1860, o italiano naturalizado brasileiro Ângelo Agostini lançou o personagem Nhô-Quim; em 1889, o francês Georges Colomb (Christophe) publicou *La Famille Fenouillard*; e, em 1895, o norte-americano Richard Outcault criou *Yellow Kid*. (SRBEK, 1999, p. 6).

A produção de HQs na Europa evolui durante o século XIX, mas, diferentemente do ocorrido nos E.U.A., o ritmo dessa evolução é mais lento. Isso se explica no fato de que a adoção das HQs, ou tiras de jornais, nos periódicos europeus foi mais lenta e menos convincente ao público do que o ocorrido em terras estadunidenses. Outro fator importante foi o rápido desenvolvimento econômico dos E.U.A., na virada do século, permitindo uma evolução das máquinas de impressão na competitiva imprensa norte-americana. Mais modernas, e sendo realidade nos jornais locais, as novas máquinas propiciavam uma tiragem em maior velocidade e com maior qualidade gráfica, sendo uma atração a mais para o público leitor.

Diante dessa evolução lenta, porém gradual, no século XX, as HQs europeias ganham dimensão significativa, dentro e fora de suas fronteiras, principalmente devido ao sucesso de personagens como os belgas Tintim, de Hergé, os Smurfs, de Peyo, e Spirou e Fantasio, de Jean Dupuis, além dos franceses Asterix e Obelix, de René Goscinny e Albert Uderzo.

Dessa maneira, enquanto no ano de 1996 os E.U.A. celebravam o centenário de *The Yellow Kid and his New Phonograph* e se auto intitulavam precursores das HQs, em Portugal, na Bedeteca (Gibiteca) de Lisboa, ocorria a exposição intitulada *A Banda Desenhada Norte-Americana Antes de Yellow Kid*, que defendia o preceito de que nem mesmo as HQs norte-americanas tiveram início com o *Yellow Kid*, quanto mais as HQs em geral. Para tanto, foram apresentadas, nessa exposição lisboeta, materiais e páginas de revistas como *Puck* (1877), representada na Figura 5, e *Judge* (1881), em que apareciam sequências de ilustrações que, mesmo sem os balões de conversação, caracterizavam-se pelo que hoje se considera como uma tira, ou HQ, uma vez que agrupavam texto, em formato de legenda e imagens em quadros sequenciais.

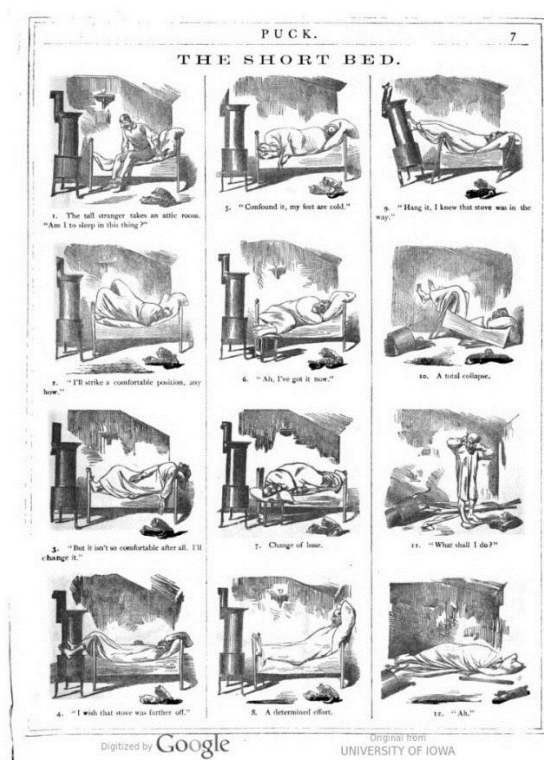


Figura 5: *The Short Bed.*

Fonte: Revista Puck (1877, p. 7).

A exposição realizada em Lisboa em 1996 é mais um argumento europeu nesse litígio pelo título de terra criadora das HQs. O certo é que a Europa, em especial a França e a Bélgica, possui um perfil histórico de grandes autores e personagens de HQs que se espalharam não só pelo velho continente, mas por todo o globo, adentrando mercados, gerando produtos, adaptações para o cinema e desenhos animados, lucros, fazendo-se serem lidos, respeitados por sua qualidade iconográfica e textual, ganhando leitores e fãs e esquentando o debate e a disputa sobre a origem das HQs modernas.

2.5 O Brasil descobre os quadrinhos

O Brasil possui um grande mercado consumidor de HQs e, ao passo que o gênero se popularizava no mundo todo, não era diferente em terras tupiniquins. Já no início do século XX, as primeiras revistas de quadrinhos começavam a ser editadas, sendo que a revista *O Tico Tico*, lançada em 11 de outubro de 1905, era uma das mais famosas, senão a mais. A Figura 6 retrata o logotipo da revista, criado por Angelo Agostini (1843-1910).



Figura 6: Logotipo da revista O Tico Tico.

Fonte: Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte.

A revista publicava histórias de Outcault, criador de *The Yellow Kid*, mas com o personagem *Buster Brown*, traduzido como Chiquinho para a tiragem em português. Ainda havia a publicação de histórias de autores brasileiros como Cícero Valladares, Heitor, Luís Gonzaga, Leopoldo entre outros (OLIVEIRA E MOYA, 1977).

Segundo Arantes e Gomes (2016) “no Brasil, a publicação de histórias em quadrinhos data no início do século XX [...]. O Tico-Tico foi a primeira revista brasileira de quadrinhos. Publicada em 1905, trazia, além das histórias em quadrinhos, contos, concursos, seções instrutivas”.

Em 14 de setembro de 1934, Adolfo Aizen lançaria o *Suplemento Infantil* no jornal *A Nação*, sendo que, posteriormente, em 1937, esse apêndice semanal se tornaria independente do jornal, com publicações que ocorriam três vezes por semana, recebendo o nome de *Mirim*. Tamanho foi o sucesso da nova revista infantil que, em 1939, visando competir pelo mercado consumidor das histórias em quadrinhos, o grupo *O Globo*, de Roberto Marinho, lança sua própria revista chamada *Gibi*, com publicações de personagens como *Charlie Chan*, de Alfred Andriola, *Brucutu*, de V.T. Hamlin, *Li'l Abner (Ferdinando)*, de All Capp e *Os Filhos do Capitão Grant*, de Julio Verne, desenhado pelo brasileiro Miguel Hochman. A Figura 7 apresenta uma das capas da revista *Gibi* com o personagem *Charlie Chan*:



Figura 7: Capa da Revista Gibi.
Fonte: Gibi Raro.

Na terceira edição da revista *Gibi*, é publicado um conto de William C. White contando a história de um menino chamado Gibi. A partir de então, naquela época, Gibi passou a ser, primeiramente, sinônimo de garoto, de moleque, devido ao sucesso do personagem e, posteriormente, Gibi passou a ser o nome não oficial, popular, que as HQs ficaram conhecidas no Brasil.

Há de se destacar a grande participação de autores e ilustradores estrangeiros na produção nacional de HQs em meados das décadas de 1940 a 1960. Esse pode ser um indicativo de que o mercado brasileiro estava aceitando e consumindo, em um nível bom, a linguagem das HQs, chamando assim atenção de artistas estrangeiros.

Dentre os principais nomes estrangeiros que produziram no mercado nacional, podemos citar: o haitiano André Le Blanc que, além de fazer variadas versões em quadrinhos de obras da literatura brasileira, criou a personagem *Morena Flor*, em 1947, sendo distribuída também para a Argentina, Chile e E.U.A.; o português Jayme Cortez Martins que, no mesmo ano de 1947, faria a versão em quadrinhos do romance de José de Alencar, *O Guarani*, publicado no *Diário da Noite*; o italiano Eugênio Colonese; e o argentino Rodolpho Zalla com ilustrações de contos de terror nos anos 1950 e 1960; dentre outros autores que

vivenciaram e aqueceram o mercado editorial brasileiro de HQs nesse período (OLIVEIRA; MOYA, 1977).

No ano de 1959, surge o que muitos consideram a personagem mais bem sucedida da história das HQs brasileiras. A *Turma da Mônica* alça seu autor, Maurício de Souza, a um patamar acima dos demais quadrinistas brasileiros. Os personagens icônicos, como a própria Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali, Chico Bento, Franjinha, Bibi, dentre outros personagens secundários que compõe o universo da turma da rua do limoeiro, aparecem, primeiramente, em tiras de jornal e, nos anos 70, como HQs mensais. Posteriormente, a *Turma da Mônica* passa a aparecer em livros, desenhos animados, filmes, séries de televisão, músicas, produtos diversos como brinquedos e videogames, em propagandas e campanhas publicitárias, invadindo o imaginário popular e expandindo-se em um sucesso estrondoso, dando origem a um parque temático na cidade de São Paulo (GIL; KAISER, 2017, p.80). Atualmente existe uma versão dos personagens chamada *Turma da Mônica Jovem*, de grande sucesso entre os adolescentes, e que mostra a capacidade de Maurício de Sousa de reinventar o seu trabalho. A Figura 8 apresenta a mudança nos traços da personagem Mônica durante sua evolução:



Figura 8: Evolução da Mônica.
Fonte: Site oficial Turma da Mônica.

Os anos 80 e 90 foram de grande produtividade para o universo das HQs brasileiras. Dentre as principais publicações da época, estão *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo; *Os Trapalhões*, uma versão em HQ do quarteto humorístico da televisão, pelas editoras Bloch Editores e Editora Abril respectivamente; *Senninha*, baseado na infância do piloto Ayrton Senna da Silva, também pela Editora Abril; dentre outros personagens.

Atualmente, além da manutenção de um público consumidor dos personagens mais antigos aqui citados, o quadro contemporâneo das HQs brasileiras se enlaça ao uso recorrente dos meios virtuais de comunicação, encontrando, na rede mundial de computadores, terreno fértil para o desenvolvimento de trabalhos independentes, permitindo que novos autores

divulguem seus trabalhos e permitindo ao público leitor das HQs conhecer novos personagens, histórias e universos.

Por fim, como se observou, as HQs galgaram seu espaço nas prateleiras dos leitores brasileiros, difundindo-se, principalmente, em meio à juventude, num consumo e interesse por diferentes personagens, estrangeiros ou nacionais, tornando-se um mercado lucrativo, expansionista, criativo, representativo de diferentes realidades, muitas vezes trazendo à tona temas inerentes à humanidade e servindo como linguagem para debates e discussões de conteúdos componentes dos currículos oficiais da educação. Dessa maneira, a entrada das HQs no ambiente escolar passou por momentos de tensão, mas, por meio de aparatos legais e programas de incentivo à leitura, as prateleiras das escolas também abriram espaço para os quadrinhos.

2.6 Quadrinhos são legais

A educação brasileira tem passado por mudanças em sua estrutura nos últimos anos. Inserções de projetos e adaptações a novas realidades, métodos de ensino, tecnologias e cultura escolar dinâmica fazem parte desse quadro. As HQs ganharam espaço nas prateleiras do programa “Sala de Leitura” e nas bibliotecas das escolas, bem como em práticas exercidas por professores e alunos em sala de aula.

Mas o caminho trilhado pelas HQs para adentrar ao espaço escolar foi tortuoso. Souza e Gomes (2013) assinalam que “a narrativa sequencial – ou histórias em quadrinhos –, foi reconhecida como pertencente ao universo literário, mas para tanto, sofreu durante muito tempo grande resistência”.

Percorrendo um longo caminho para a sua inserção, e por que não aceitação, no ambiente escolar, como linguagem auxiliar à aprendizagem, as HQs, gradativamente, deixaram de serem vistas com olhos preconceituosos, inclusive nas áreas pedagógicas e acadêmicas, para serem compreendidas como leitura destinada a diferentes faixas etárias em forma de entretenimento e transmissão de saber, e não mais somente como uma leitura destinada para crianças (VERGUEIRO; RAMOS, 2009).

Com o advento da lei federal nº 9394 de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro¹⁰ –, as HQs se

¹⁰ Darcy Ribeiro, antropólogo, educador e romancista, nasceu em Montes Claros (MG), em 26 de outubro de 1922, e faleceu em Brasília, DF, em 17 de fevereiro de 1997. Eleito em 8 de outubro de 1992 para a Cadeira nº

tornaram política educacional no Brasil, uma vez que o caminho para sua inserção como instrumento e linguagem no processo ensino-aprendizagem foi ganhando contornos e aparato legal por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e também pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que, a partir de 2017, unificou-se ao Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD).

2.6.1 A LDB abre as portas

Durante muito tempo, o uso das HQs nas escolas era visto de forma pejorativa por muitos dos atores sociais desse ambiente. Predominando no país, principalmente durante a segunda metade do século XX, essa visão equivocada era reforçada por argumentos frágeis e sem embasamento científico, proferidos como forma de depreciar algo que não lhes era conhecido, sob afirmação de que as HQs não propiciavam aos alunos uma chamada “boa leitura”, afastando-os assim do que lhes era julgado adequado.

Assim, a LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, surge para dar início a uma mudança quanto à maneira de se enxergar, e a necessidade de se inserir, outras formas de linguagens e manifestações artísticas no ambiente escolar.

Ao explanar determinações voltadas para as bases do ensino e para o currículo do ensino médio, o artigo 3º, inciso II, determina que o ensino será ministrado com base nos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1996). Ainda na LDB, o artigo 35-A, inciso I, além de seu § 8º, inciso II, legisla:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

I - linguagens e suas tecnologias; (...)

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). (...)

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

11 da Academia Brasileira de Letras, sucedendo a Deolindo Couto, foi recebido em 15 de abril de 1993, pelo acadêmico Candido Mendes de Almeida. Foi Diretor de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do MEC (1957-61); presidente da Associação Brasileira de Antropologia; participou com Anísio Teixeira, da defesa da escola pública por ocasião da discussão de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>. Acesso em: 02 dez. 2017).

Podemos entender assim que, a partir da criação da LDB e de suas determinações quanto à necessidade de conhecimento das formas contemporâneas de linguagem, as HQs, além das demais formas de linguagens e manifestações artísticas, ganhavam espaço e encontravam as portas se abrindo para suas inserções no ensino.

Note-se que, mesmo com o advento da LDB e com os artigos-lei que davam margem à interpretação de que as HQs teriam seu espaço no ensino, essa forma de linguagem não foi citada expressamente. É somente com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um ano após a promulgação da LDB, que os quadrinhos, como prática a ser incluída na realidade da sala de aula, foram oficializados.

2.6.2 Os PCN dão voz aos quadrinhos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é um conjunto de normatizações de fatores fundamentais vinculados a cada disciplina presente no ambiente escolar, elaboradas com o objetivo de orientar os educadores para a transformação de objetivos, conteúdos e didáticas de ensino. Abrangendo as redes pública e privada de ensino, possui como meta garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Segundo Vergueiro e Ramos (2009, p. 10), “os PCN traziam uma releitura das práticas pedagógicas aplicadas na escola, de modo a criar um novo referencial a ser adotado pelos professores nos ensinos fundamental e médio”.

Em consonância com seus objetivos, podemos observar que diferentes PCN de diversas disciplinas recomendam a leitura de HQs, bem como seu uso como linguagem e instrumento de ensino. De imediato, no PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental I, primeiro e segundo ciclos, por exemplo, é possível verificar a orientação expressa para que a biblioteca da escola deixe à disposição do aluno HQs, dentre outros diferentes gêneros textuais:

Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros. (BRASIL, 1997, p. 61).

Ainda nesse documento, em sua página 72, referindo-se ao primeiro ciclo do ensino fundamental I e, igualmente, em sua página 82, já se referindo ao segundo ciclo, ao trazer as recomendações de gêneros discursivos adequados para o trabalho com a linguagem escrita, as HQs aparecem listadas ao lado de textos de jornais, revistas e suplementos infantis.

No PCN de língua portuguesa, dedicado ao ensino fundamental II, terceiro e quarto ciclos, as charges e tiras aparecem como gêneros privilegiados para a prática de escrita e leitura de textos (1998, p. 54). Já no PCN dedicado à disciplina de artes, é mencionada a necessidade de o aluno possuir conhecimento e ser competente na leitura de formas visuais de diferentes meios de comunicação da imagem, dentre eles, as histórias em quadrinhos, além de outras, como publicidade, desenhos animados, fotografias, cartazes, televisão, telas de computador, publicações, *design* e vídeos (1998, p. 67).

No ensino médio, os quadrinhos são mencionados pelo PCN referente, também chamado de PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), no volume dedicado a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2000). Na seção dedicada às possibilidades de mediação – o professor e a seleção dos textos (2000, p.72) –, o documento deixa claro que se deve privilegiar, como conteúdo de base no ensino médio, a literatura brasileira, não só com obras de tradição literária, mas também com outras contemporâneas significativas, o que, ao nosso modo de ver, abre espaço para a inserção da leitura de HQs.

Segundo Vergueiro e Ramos (2009), ainda é possível encontrar no PCNEM o destaque de que os diversos gêneros dos quadrinhos podem ser considerados como fontes históricas e de pesquisa sociológica, de maneira que charges, cartuns e tiras são dispositivos visuais gráficos que, de forma crítica e bem humorada, discutem aspectos da realidade social.

Sendo assim, cabe salientar que os quadrinhos, sendo tratados das maneiras citadas anteriormente, tornam-se fortes aliados ao estudo geográfico, das espacialidades e das relações do homem com a natureza e com a sociedade.

2.6.3 A hora e a vez dos quadrinhos nas escolas: o PNBE

No ano de 1997, o governo federal procura promover o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Cria-se assim o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), um instrumento para desenvolver a leitura, expandir o acesso à cultura, que, conseqüentemente, aquece o mercado editorial brasileiro. Segundo Paiva (2012), o PNBE foi criado para incentivar a leitura entre os estudantes das escolas públicas brasileiras, garantindo o acesso ao livro.

Para as HQs no Brasil, o ano de 2006 pode ser considerado como um marco histórico, uma vez que é nesse ano que elas aparecem pela primeira vez na lista de obras a serem distribuídas para as escolas cadastradas no PNBE. A partir de então, houve uma variação na quantidade de HQs incluídas nas listas de obras distribuídas em cada ano.

Mesmo com essas oscilações, elas sempre se fizeram presente nos acervos subsequentes, que se seguiram até o ano de 2014, quando o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), promoveu a última remessa de obras literárias para toda a rede pública de ensino, extinguindo o PNBE consequentemente. Desde então, as escolas públicas brasileiras não recebem mais obras literárias do governo federal¹¹.

A quantidade de HQs distribuídas pelo PNBE gera discordâncias entre autores ao analisarem os editais publicados, os títulos inscritos e as obras adquiridas pelo programa, já que, em alguns casos, livros considerados tecnicamente HQs não foram contabilizados nos números oficiais do PNBE.

Para ilustrar a situação das HQs no PNBE, a Tabela 1, que utiliza dados apresentados por Paiva (2012), Yamaguti (2014) e do próprio PNBE, apresenta o total de títulos comprados, a quantidade de HQs distribuída em cada ano, de 2006, ano de estreia das HQs no programa, até a última remessa em 2014, e a representatividade do gênero frente ao total:

Tabela 1: Representatividade das HQs no PNBE.

ANO	TÍTULOS COMPRADOS	QUANTIDADE DE HQs	REPRESENTATIVIDADE (%)
2006	225	11	4,8
2008 ¹²	153	7	4,5
2009	593	21	3,5
2010	350	11	3,1
2011	300	30	10,0
2012	250	7	2,8
2013	225	31	13,7
2014	100	8	8,0
Total	2.196	126	5,7

Fonte: Paiva (2012), Yamaguti (2014) e Dados Estatísticos PNBE 2006-2014.

Observa-se na Tabela 1 que, apesar da distribuição das HQs, sua representatividade é baixa frente aos outros gêneros literários, o que verificamos ao compararmos o número de

¹¹ A interrupção da distribuição de obras literárias para as escolas públicas por meio do PNBE pode ser verificada em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>

¹² Segundo Vergueiro e Ramos (2009) no ano de 2007 houve três seleções para o PNBE visando a distribuição no ano seguinte. Dessa forma, os editais foram acompanhados do complemento “2008”.

HQs com o total de livros comprados em todo o programa. Portanto, durante o período de inserção das HQs no PNBE até sua última remessa no ano de 2014, a quantidade de HQs distribuídas foi 126 títulos, representando 5,7% do montante total, um número muito baixo se comparado com todo o volume de compra de livros pelo programa.

Há perspectiva de que um programa substituto ao PNBE volte a remeter obras literárias para as escolas. O primeiro passo na elaboração de um substituto ao PNBE foi a promulgação do decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017, incorporando ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a obrigação de avaliação e disponibilização de obras literárias e acervos para bibliotecas, incluindo ações de qualificação de materiais para aquisição descentralizada pelos entes federativos. Assim, o PNLD deverá passar a chamar Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLMD), havendo possibilidade da volta de obras literárias na distribuição, e, conseqüentemente, das HQs, a partir de 2019, uma vez que, no ano de 2018, os livros distribuídos não incluíram tais categorias.

2.7 Uma história sem fim

Como pode ser visto neste artigo, a comunicação humana, por meio do uso da imagem, e posteriormente da imagem com o texto, deriva de tempos passados, desde o período nômade dos homens das cavernas com suas pinturas rupestres. Durante toda a evolução da humanidade, e, conseqüentemente, de sua comunicação, o texto atrelado à imagem se fez presente, seja nos grandes impérios e povos antepassados, como os maias, os egípcios ou os povos da Grécia antiga, ou ainda nas civilizações da idade média, como na Roma e Inglaterra medieval.

Ficando claro que é extremamente difícil precisar em que período, exatamente, surge a comunicação por uso do signo imagético e do texto, e que esse tipo de comunicação serviria como precursor às HQs, encontramos nos Estados Unidos da América e na Europa, correntes de pensamento distintas e que reivindicam para si a “autoria” do gênero dos quadrinhos.

Nos E.U.A., o surgimento do personagem *Yellow Kid*, de autoria de Richard Felton Outcault, no ano de 1895, é considerado por muitos estudiosos como a primeira HQ moderna, com o argumento de que teria sido esse personagem o primeiro a utilizar balões de conversação e sequência de imagens em suas curtas histórias.

Frente a esse movimento, na Europa, a reivindicação pela criação dos quadrinhos, se pauta na introdução da máquina de imprensa pelo alemão Johannes Gutenberg, ainda durante

o século XV. Dentre outros argumentos levantados pelos europeus, estaria também o fato de que o norte-americano *The Yellow Kid* não teria sido nem mesmo o primeiro quadrinho dos E.U.A., quiçá do mundo. Para isso, no ano de 1996, em exposição realizada em Lisboa, os europeus trouxeram páginas da revista *Puck*, de 1877, em que era possível ver uma história sequencial que utilizava-se de imagens textos, nesse caso como legendas, numa configuração que remete às das HQs.

A disputa pelo título de inventores das HQs continua até os dias atuais, e, cada vez, mais estudos na área levantam esse debate e trazem novas perspectivas para tentar se chegar a um senso comum sobre a origem dos quadrinhos. Diante desse estudo, creditamos os argumentos europeus como mais coerentes com o histórico do que nos remete ao surgimento das HQs, uma vez que apresentam diferentes visões e combatem o argumento norte-americano com fatos.

No Brasil, os quadrinhos alcançaram maior destaque nas primeiras décadas do século XX, principalmente em revistas infantis como “O Tico-Tico”, que teve seu logo tipo criado por Angelo Agostini no ano de 1905.

Algumas produções nacionais acabaram se destacando, principalmente após a primeira metade do século. A “Turma da Mônica”, de Maurício de Souza, é a que obteve o maior êxito, configurando-se em um caso de sucesso contemporâneo no mundo dos quadrinhos nacionais e alcançando fama internacional.

Com o sucesso mundial do gênero, e de personagens dos grandes estúdios norte-americanos, como *DC Comics*, *Marvel*, *Dark Horse Comics*, *Archaia*, *Dysney*, dentre outros, e também de europeus como a *Dargaud* e a *Casterman*, o mercado leitor brasileiro foi invadido por revistas estrangeiras, o que ajudou a popularizar os quadrinhos ainda mais. A partir daí, foi questão de tempo até que as HQs começassem a surgir dentro do ambiente escolar.

A princípio, ocorreu no Brasil o que já havia ocorrido com as HQs nos E.U.A., ou seja, uma desconfiança muito grande quanto à qualidade do texto ali exposto, e também sobre a sua influência sobre o leitor, principalmente os mais jovens. Com o tempo, a sociedade, de forma geral, percebeu que as HQs poderiam oferecer diferentes possibilidades, inclusive com potencial para serem utilizadas de maneira pedagógica dentro do ambiente escolar.

O incentivo à leitura abriu espaço para as HQs nas escolas brasileiras, primeiramente regulamentando-as na LDB e nos PCN e, posteriormente, distribuindo quadrinhos às escolas por meio de programas governamentais como o PNBE, mesmo que de maneira tímida frente aos demais gêneros textuais.

A perspectiva é de que no ano de 2019 o fornecimento de obras de literatura, juntamente com os quadrinhos, volte a ser feito pelos programas governamentais, uma vez que essa distribuição cessou no ano de 2014.

Diante desse contexto, os quadrinhos se consolidaram mundialmente como um gênero textual de grande procura e mercado, seja por meio de histórias em tiras de jornais, revistas ou livros, sempre contanto com seu público leitor.

As HQs podem tratar dos mais diferentes temas, retratar situações históricas, políticas, econômicas, antropológicas, sociais, e até mesmo perspectivas futuras para a humanidade, servindo como baliza para a introdução de temáticas e discussões nas diferentes disciplinas do currículo escolar.

Portanto, as HQs cumprem o papel de um material de cultura de massa, de distração, lazer, mas que, se bem utilizadas, se bem orientadas quanto à sua leitura, possuem um grande potencial para agirem de maneira complementar ao processo de ensino-aprendizagem nos ambientes escolares.

As HQs não se esgotam em uma única leitura, e a cada nova análise podem trazer perspectivas diferentes, transformando-se, assim como a sociedade, que transforma seus valores e costumes. Como já foi demonstrado, é difícil estabelecer um marco inicial para o surgimento das HQs, mas sua consolidação como gênero textual que galga espaço nas bancadas escolares, bem como seu sucesso comercial, abrem a possibilidade para que continuem no imaginário e no gosto popular por muito tempo, estando longe de um final, se é que essa história terá um fim.

REFERÊNCIAS

ARANTES G. G; GOMES N. S. *O uso da tecnologia na criação de HQs na aula de Língua Portuguesa com alunos do 6º ano na rede municipal de ensino*. Revista Philologus, ano 22, nº66. Supl.: Anais da XI JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2008*. Brasília. Disponível em: Disponível em: <<https://goo.gl/ol5IG2>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2009*. Brasília. Disponível em: Disponível em: <<https://goo.gl/Rpn5Km>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2011*. Brasília. Disponível em: Disponível em: <<https://goo.gl/GnrFEF>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 9099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 27 fev. 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 9334, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 dez. 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília. 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). *Arte. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto Ciclos*. Brasília. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). *Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Primeiro e Segundo Ciclos*. Brasília. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). *Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto Ciclos*. Brasília. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

COELHO, A. M. S. *Pranchas do espaço ibérico medieval: um olhar geográfico sobre a banda desenhada histórica*. 2000. 396 f. Dissertação (Mestrado em Geografia, Dinâmicas Espaciais e Ordenamento do Território) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2000.

GIL, A.; KAISER, J. R. *Almanaque Histórias em Quadrinhos de A a Z*. 1 ed. Barueri/SP: Ciranda Cultural, 2017.

LUCCHETTI, M. A. O Menino Amarelo. O nascimento das histórias em quadrinhos. *Revista Olhar*, v. 3, n. 5-6, p. 1-74, jan.-dez., 2001. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~revistaolhar/pdf/olhar5-6/yellowkid.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

MOYA, Á. *Shazam!* 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

OLIVEIRA, R.; MOYA, Á. *História (dos quadrinhos) no Brasil*. In: MOYA, Á. *Shazam!* 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977. p. 197-236.

PAIVA, A. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In: PAIVA, A. (org.). *Literatura fora da caixa: O PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2012. p. 13-33.

SOUZA L. C; GOMES N. S. *Uso dos quadrinhos em sala de aula: as adaptações de clássicos da literatura. A nona arte visita os clássicos*. Revista Philologus, ano 19, nº55. Supl.: Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2013.

SRBEK, W. *A origem histórica dos quadrinhos (de hoje)*. In: XXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO (GT 24 Humor e Quadrinhos), 2., 1999, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1999. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/4211ee202ca92842d8b5334cb7fe6abd.PDF>>. Acesso em 15 abr. 2018.

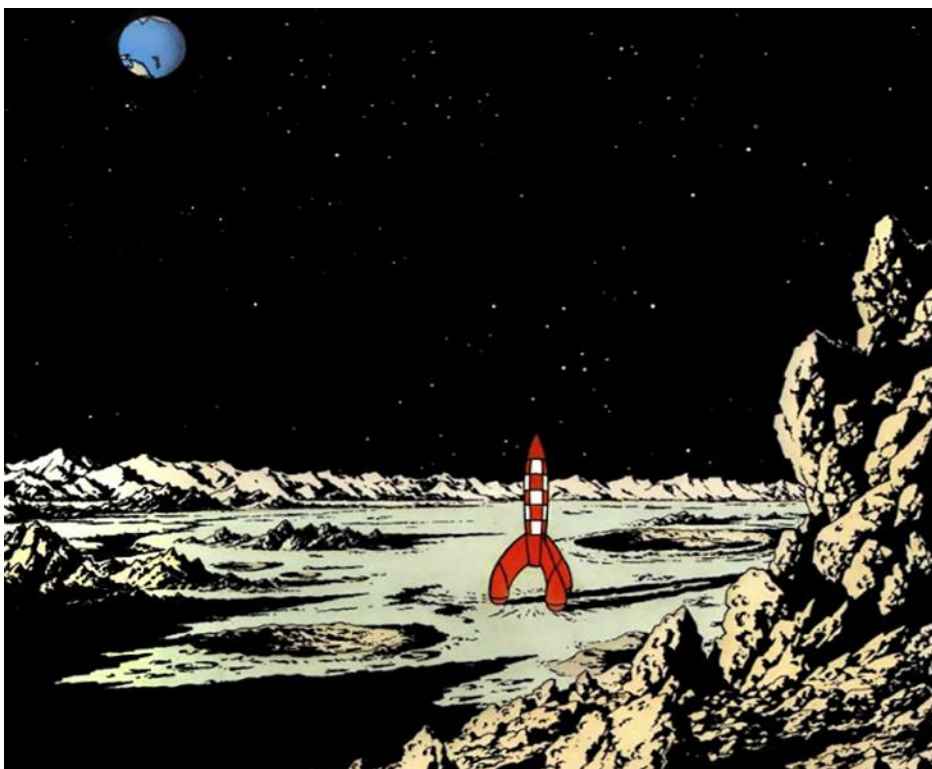
VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, A; RAMOS, P; VILELA, T; RAMA, A; VERGUEIRO, W. (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

YAMAGUTI, V. Os números do PNBE: A identificação dos quadrinhos nas escolas. In: IV JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 4., 2017, Guarulhos/SP. *Anais...* Guarulhos/SP: Universidade Federal de São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais4asjornadas/q_e_letramentos/vanessa_yamaguti.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

ARTIGO 3

GEOGRAFIA TINTIM POR TINTIM



“Explorando a Lua” (HERGÉ, 2008 [1954], p. 23).

RESUMO

Utilizar histórias em quadrinhos como uma linguagem complementar aos estudos requer planejamento e conhecimento do material utilizado. No quesito de contemplar temas variados e recorrentes na história social da humanidade, “As Aventuras de Tintim”, de Hergé, cumpre esse papel como poucos do gênero. O autor belga, dono de uma carreira de sucesso enquanto desenhista, não deixou de colecionar polêmicas e transparecer suas influências pessoais em sua obra. Dessa maneira, “As Aventuras de Tintim”, além de retratar acontecimentos variados do século XX, posta-se como um documento que permite averiguar um pouco da visão europeia do mundo em diferentes períodos do século passado. Contando com uma revisão bibliográfica sobre a vida e obra de Hergé, e com o objetivo de compreender um pouco mais sobre o autor e “As Aventuras de Tintim”, este artigo passa a analisar as influências que o levaram a escrever esse conjunto de histórias e como foi feita a composição do personagem central, Tintim, além de detalhar aspectos dos álbuns que compõem a referida coleção, na intenção de possibilitar maior entendimento dos enredos e das possibilidades que essas histórias oferecem enquanto linguagem auxiliar ao ensino de Geografia, e também de outras disciplinas.

Palavras-chave: Geografia; Histórias em Quadrinhos; As Aventuras de Tintim; Ensino-aprendizagem.

3.1 Hergé, Tintim e suas histórias

A arte de produção de Histórias em Quadrinhos (HQs) na Europa, iniciada já no século XV com o advento da máquina de imprensa de Johann Gutenberg, e posteriormente expandida e melhorada em seu caráter qualitativo, tanto de ilustrações como de escrita, tendo como mote propulsor as adaptações de grandes clássicos literários do continente, não alcançou o mesmo sucesso das HQs norte-americanas ou dos Mangás japoneses, mas proporcionou um universo peculiar de personagens, histórias e estilos.

No universo das HQs, quando se pensa em produções europeias, o nome do desenhista belga Hergé, e de seu principal personagem Tintim, é um dos primeiros a ser lembrado, se não o mais lembrado.

Ao lado dos personagens franceses Asterix e Obelix, criados por Albert Uderzo e René Goscinny, Tintim, criado por Hergé cerca de trinta anos antes do que a dupla gaulesa, é o personagem de quadrinhos europeus de maior sucesso, expandindo sua presença e influência cultural para além das revistas em quadrinhos, invadindo o cinema, a televisão, estampando caixas de doces, bolachas, pães, brinquedos e uma infinidade de produtos que passaram a ser comercializados com sua marca.

As HQs se caracterizam por sua linguagem usual e acessível, de fácil compreensão, o que ajudou a tornar o gênero popular entre todas as camadas sociais da população, de modo a fortalecer seu caráter mercadológico, fazendo com que fossem produzidas por grandes editoras especializadas ou por artistas independentes que as divulgam nas variadas plataformas digitais.

Com sua popularização, primeiramente com as tiras de jornais e depois com as revistas com histórias completas, não demorou para que as HQs chegassem ao ambiente escolar. Primeiramente pelas mãos dos próprios alunos e, posteriormente, por meio de programas como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997 pelo governo brasileiro, em que havia a distribuição de livros que reuniam histórias do gênero para acesso de alunos e professores.

Apesar de se tornar uma realidade no contexto escolar, muitos professores não enxergam as possibilidades que as HQs oferecem para o trabalho didático em sala de aula, durante o processo ensino-aprendizagem com os mais variados temas nas mais diversas disciplinas.

No ensino de Geografia, as HQs podem agir como linguagem auxiliar na análise de paisagens, costumes e culturas de diferentes povos, elucidar ações geopolíticas, sociológicas,

antropológicas, fornecendo uma gama variada de possibilidades de uso desse material para potencializar a aprendizagem de alunos.

Assim, diante desse contexto e com foco na obra de Hergé, neste artigo buscaremos apresentar, de maneira pontual, as principais características de Tintim e seu universo de HQs – locações, personagens, contrastes com a realidade –, como elas se relacionam com o saber geográfico, além de apresentar seu autor, seu estilo e suas peculiaridades, buscando elucidar as suas maneiras e motivações para a composição das histórias de Tintim e apresentar um pouco de sua trajetória enquanto quadrinista, procurando se ater aos melhores detalhes dessa história, tintim por tintim.

3.2 O começo da aventura

"As aventuras do Tintim" é uma série de histórias em quadrinhos criada pelo desenhista belga Georges Prosper Remi, que ficou mundialmente conhecido como Hergé, uma brincadeira com a pronúncia das iniciais de seu nome na língua francesa.

No ano de 1927, Hergé, um jovem escoteiro, fazia parte do movimento dos escoteiros belgas, tendo o talento descoberto pelos companheiros. Os desenhos de Hergé passaram a ser publicados com frequência nas páginas do *Le Boy-Scout*, que, em 1927, passaria a chamar *Le Boy-Scout Belge*. Desenhos esses que se relacionavam diretamente com o mundo dos movimentos juvenis, sendo seu primeiro personagem importante, chamado Totor, um chefe de patrulha (COUVREUR *et al*, 2016).

Tintim, um jovem e aventureiro repórter, aparece pela primeira vez no dia 4 de janeiro de 1929 na forma de uma ilustração isolada no *Le Petit Vingtième*, um suplemento para crianças do jornal em que Hergé trabalhava, o *Le Vingtième Siècle*. A vinheta em questão mostrava Tintim perambulando pelas ruas de Moscou sob o olhar de um atento e perspicaz policial bolchevique. A ilustração vinha acompanhada da seguinte legenda: "Acompanhem, a partir da próxima quinta-feira, as aventuras extraordinárias do repórter Tintim e do seu cão Milu no país dos soviets" (COUVREUR *et al*, 2016, p. 5). Um preâmbulo daquela que viria a ser a primeira aventura de Tintim e, conseqüentemente, a primeira HQ da série.

O nome original da publicação em francês é "*Les aventures de Tintin*". O francês é o segundo idioma com mais população falante na Bélgica, atrás apenas do neerlandês, mas é o mais falado pela população da capital Bruxelas (oficialmente bilíngue) e também o idioma

falado por Hergé. A Bélgica ainda possui o alemão como idioma oficial e uma série de outros idiomas minoritários não oficiais.

O jovem Tintim surge aos olhos dos leitores como um jornalista belga que viaja ao redor do mundo fazendo investigações. O cão fox-terrier, de nome Milu (em francês, *Milou*), é seu mais fiel companheiro e vive entrando em confusões, porém, inúmeras vezes acaba por salvar o seu dono de enrascadas. Existem muitos outros personagens secundários na série, alguns com maior importância para os enredos do que outros, mas quase todos contam com o afeto dos leitores de Tintim.

Dentre os personagens que são inseridos ao longo da série, os de maior destaque são:

- Capitão Archibald Haddock, um marinheiro sarcástico, trapalhão, que se irrita facilmente e que é considerado, por muitos leitores, como uma figura paterna para Tintim;
- Professor Trifólio Girassol, um cientista muito inteligente e inventivo, mas quase surdo, e que faz muitas confusões com o que os outros lhe dizem;

Em menor escala ainda podemos destacar:

- Dupond e Dupont, uma dupla de detetives gêmeos, desajeitados, e que invariavelmente mais atrapalham do que ajudam Tintim nas investigações;
- Bianca Castafiore, conhecida como o “Rouxinol Milanês”, trata-se de uma cantora lírica que nem sempre agrada os personagens principais com sua voz. O destaque maior está no fato de ser a única personagem feminina de relevância em algumas das histórias de Tintim e ter um álbum inteiro dedicado a si, “As Joias de Castafiore” – *Les Bijoux de la Castafiore* – de 1963, visto que Hergé já foi acusado de misoginia, dentre outras polêmicas que cercam a vida do autor e de suas obras e que serão detalhadas mais adiante.

A série de HQs é composta por 24 volumes, sendo que o último, "Tintim e a Alfa-arte", ficou inacabado devido à morte de Hergé. Entretanto, no ano de 2008, o álbum foi editado e complementado com os croquis originais do autor para que se estabelecesse o que seria a última aventura de Tintim. A Figura 1 ilustra uma representação das capas dos 24 álbuns que compõem a obra “As Aventuras de Tintim”:



Figura 1: Contracapa do álbum “O Templo do Sol”, contendo todas as capas dos 24 álbuns da coleção.
Fonte: O Templo do Sol (HERGÉ, 2008 [1949], contracapa).

Tintim alçou uma fama muito grande no mundo todo, não ficando restrito apenas ao universo das HQs. Desde a sua criação, o personagem já foi tema de diversos produtos: camisas, jogos de tabuleiro e videogames, baralhos, selos, *action figures*, entre outros. Duas séries animadas já foram feitas: em 1961, surge "*Les aventures de Tintin, d'après Hergé*"; já, em 1991, a série animada "As aventuras de Tintim", dirigida por Stéphane Bernasconi e produzida pela Ellipse Animation (França) em parceria com a Nelvana (Canadá) em nome da Hergé Foundation, fez muito sucesso e consagrou o personagem em animação. No Brasil, essa última série foi transmitida pela TV Cultura, alcançando grandes índices de audiência.

No cinema, Tintim apareceu por cinco vezes: "Tintim e o mistério do toão de ouro", de 1961 (história diversa das publicadas por Hergé); "Tintim e as laranjas azuis", de 1964 (história diversa das publicadas por Hergé); "Tintim e os prisioneiros do sol", de 1969 (história baseada no álbum “O Templo do Sol”, de 1948); "Tintim e o lago dos tubarões", de

1972 (história diversa das publicadas por Hergé); e "As aventuras de Tintim: o segredo do Licorne", de 2011.

Em "As Aventuras de Tintim: E Segredo do Licorne", último e mais recente filme do universo de Tintim, Peter Jackson e Kathleen Kennedy se encarregaram da produção, que contou com a direção de Steven Spielberg. O enredo misturou as tramas de três álbuns: "O caranguejo das tenazes de ouro", de 1941; "O segredo do unicórnio", de 1943; e "O tesouro de Rackham, o Terrível", de 1944. O filme, uma animação produzida por meio da tecnologia de captura de movimentos de atores reais, ganhou o prêmio de Melhor filme de animação do Golden Globe de 2011. Há a promessa de uma trilogia de "As Aventuras de Tintim", e surgem notícias de que o segundo filme terá os álbuns "As sete bolas de cristal", de 1948, e "O templo do sol", de 1949, como enredo, mas nada havia sido confirmado oficialmente até julho de 2018.

Como podemos observar nesse breve relato, "As Aventuras de Tintim" configurou-se num grande *case* de sucesso global, saindo das HQs de origem europeias para as telas de cinema, televisão e produtos variados no mundo todo, tendo como mentor Georges Remi, Hergé, um homem que coleciona elogios, admiração e polêmicas com sua obra.

3.3 "Raposa Curiosa"

Etterbeek¹, 22 de maio de 1907, referem-se respectivamente ao local e à data do nascimento de Hergé. Filho de Alexis Remi, valão² e trabalhador de uma fábrica de doces, e de Elisabeth Dufour, dona de casa flamenga³, Hergé tem o francês de seu pai como língua materna, apesar de ter crescido numa cidade bilíngue e também ter aprendido o flamengo de sua mãe.

Quando criança, dada sua inquietude, Hergé recebia dos pais papel e lápis na tentativa de mantê-lo ocupado enquanto atendiam as visitas recebidas em sua casa. Durante a idade escolar, tanto na infância quanto na adolescência, Hergé enchia todo o espaço livre de seus cadernos de escola com figuras, desenhos, e pequenas histórias que depois acabaram perdidos (VERGUEIRO, 2014).

¹ Comuna bilíngue localizada na região central de Bruxelas, Bélgica.

² A Valônia é uma das três regiões e uma das entidades federadas da Bélgica, que fica situada no sul do país e que agrega as zonas francófonas e germanófonas deste Estado europeu.

³ A região norte da Bélgica é chamada de Flandres e, apesar de ter o neerlandês como idioma, o dialeto local desta língua é conhecido popularmente como flamengo (*Vlaams*), e seus habitantes são designados como "flamengos" (*Vlamingen*).

Ainda criança, ingressou na Federação de Escoteiros Católicos da Bélgica. Foi nesse ambiente que teve início sua atuação como desenhista, sob a alcunha de “Raposa Curiosa” (COUVREUR *et al*, 2016). Também com o grupo de escoteiros teve a oportunidade de realizar diversas viagens e conhecer países como Espanha, Áustria, Suíça e Itália, formando seu portfólio mental de informações culturais, paisagísticas e geográficas desses locais, que, futuramente, utilizaria em muitas de suas HQs.

Em 1927, na revista *Le Boy-Scout*, posteriormente chamada de *Le Boy-Scout Belge*, Hergé cria seu primeiro personagem fixo, o qual dá o nome de Totor (COUVREUR *et al*, 2016). Nessa mesma época, Hergé já havia começado a colaborar com o jornal *Le Vingtième Siècle*, dirigido pelo padre Norbert Wallez, com uma nítida linha clerical e nacionalista (VERGUEIRO, 2014).

Depois de cumprir o serviço militar, o autor assumiu várias funções no jornal de Norbert Wallez, passando pelos cargos de fotógrafo e ilustrador de páginas especiais. Envolveu-se em inúmeras atividades do periódico e tornou-se homem de confiança de seu diretor. Em 1928, no início do mês de novembro, Hergé, aos 21 anos de idade, é encarregado pelo diretor do jornal para dirigir o primeiro número do *Le Petit Vingtième*, suplemento infantil que surgia com o objetivo de ampliar o número de leitores do jornal (VERGUEIRO, 2014).

Seguindo em seu cargo diretivo, Hergé desenvolve seu personagem para publicação no suplemento infantil. Assim, em 04 de janeiro de 1929, nas páginas do número 11 do *Le Petit Vingtième*, nascia o jovem repórter-aventureiro Tintim, anunciando sua primeira aventura no país dos soviets, sem imaginar o alcance e o sucesso que o personagem teria.

No início das produções das histórias de Tintim, Hergé utilizava em demasia de uma visão eurocêntrica sobre povos e regiões menos civilizadas. Talvez essa linha editorial tenha sido fruto do pouco conhecimento que detinha sobre outros povos e de sua inexperiência como narrador, mas não podemos desconsiderar o fato de que Hergé é um produto de seu tempo, assim como todos somos, e que não podia fugir do que era aceitável e confiável a seus iguais.

As histórias de Tintim eram publicadas por partes, tiras, em diferentes volumes semanais do suplemento infantil. Posteriormente essas tiras seriam agrupadas para formar os álbuns com as histórias completas escritas por Hergé.

Seguindo sugestão do diretor do jornal onde trabalhava, Hergé enviou Tintim primeiramente para a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (U.R.S.S.) no regime comunista. Seu primeiro álbum, “Tintim no País dos Soviets”, no original francês “*Tintin*

Aux Pays Des Soviets” (1929), seria posteriormente execrado pelo próprio autor por ser considerado um manifesto de reprovação pública à U.R.S.S. e seu regime político, constituindo uma obra repleta de clichês com uma visão rancorosa e preconceituosa sobre a realidade da sociedade russa.

Sua obra seguinte levou Tintim a visitar o Congo Belga⁴ em “Tintim no Congo” - *Tintin au Congo* (1931) –, sendo essa considerada, por uma grande maioria, como a obra mais polêmica do autor. Essa história foi motivo de ação judicial movida pelo congolês Bienvenu Mbutu Mondondo no ano de 2010, pedindo sua proibição sob a acusação de que seu conteúdo fazia uma apologia à colonização e constituía um insulto à população negra. A ação foi julgada improcedente pela corte belga com o argumento de que, face ao contexto da época, não havia intenção discriminatória da parte de Hergé.

Nos álbuns seguintes, “Tintim na América” – *Tintin en Amerique* (1932) – e “Os Charutos do Faraó” – *Les Cigares du Pharaon* (1934) –, também prevalece a visão colonialista da então potência europeia, padecendo do mesmo mal anterior, embora um pouco suavizado.

Quando Hergé resolve escrever “O Lótus Azul” – *Le Lótus Bleu* (1935) –, o quinto título da série que, dessa vez, é narrado na China, algumas situações pontuais começam a mudar o caminho polêmico até então trilhado pelo autor. Segundo o próprio Hergé, ao anunciar o futuro lançamento de “O Lótus Azul”, ele recebera do Padre Gosset, um sacerdote católico e capelão da Universidade de Louvain, uma carta na qual este lhe aconselhava a ser cuidadoso com as informações que incorporava sobre a China em seu trabalho, e que uma pesquisa sobre o país poderia ser importante. Por intermédio do Padre Gosset, Hergé conheceu um jovem chinês estudante da Academia de Belas Artes de Bruxelas. Chang Ch’ung-jen lhe forneceu muitas informações sobre o seu país, então visto com bastante exotismo e imaginação, por vezes delirante, não só pelos europeus, mas por grande parte da comunidade mundial (VERGUEIRO, 2014).

Foi a partir desse encontro, um marco para o autor, que Hergé começa a deixar de lado a visão eurocêntrica e estereotipada que dominou suas primeiras obras e passa a dedicar maior tempo à busca de documentação e consulta de especialistas, tornando-se mais rigoroso na reconstituição dos espaços e hábitos dos países por onde Tintim viajou, propiciando, às HQ’s do repórter, um caráter mais próximo às realidades e aos contextos mundiais da época.

⁴ Entre os anos de 1877 a 1908, o Estado Livre do Congo passou por uma massacrante exploração de suas riquezas mais evidentes, como o marfim e a borracha, até que a colonização se tornou oficial e o Estado Livre do Congo recebeu o nome de Congo Belga no final de 1908, permanecendo como colônia até 1960.

Chang Ch'ung-jen também se torna parte do universo de Tintim após o citado encontro, não só por fornecer informações e encorajar Hergé a investir em pesquisas para suas histórias, mas também por dar nome ao personagem Tchang Chong-Chen, um jovem chinês que se torna amigo de Tintim no álbum “O Lótus Azul” e que reaparece, 24 anos depois, no álbum “Tintim no Tibete”, assim como aconteceu na vida real com Hergé e Chang Ch'ung-jen. Os dois amigos perderam contato quando Chang retornou para seu país, somente tornando a se reencontrar pessoalmente, em 1981, durante uma visita do chinês à Bélgica. A popularidade de Tintim, a essa altura, era tamanha, tanto que Chang Ch'ung-jen foi recebido pela população belga e pela imprensa local com euforia em seu regresso ao país, fato esse que demonstra o alcance que Tintim e Hergé haviam estabelecido diante de seus leitores.

É a partir do ano de 1932 que a Editora Casterman passa a publicar, em formato de álbuns, as histórias que já haviam sido divulgadas nas páginas do *Le Petit Vingtième*. Tais publicações funcionam como um propulsor para o sucesso de Tintim e Hergé, pois passa a permitir que países do restante da Europa e, posteriormente, do mundo todo, possam conhecer “As Aventuras de Tintim”.

Durante o período que contempla a Segunda Guerra Mundial, Hergé foi amplamente criticado por publicar “As aventuras de Tintim” em um jornal controlado pelos nazistas⁵, uma vez que o jornal em que as histórias eram anteriormente publicadas foi fechado por ordem de Adolf Hitler. As tramas escritas nessa época possuíam um caráter politicamente mais neutro, se esquivando de assuntos relacionados aos países envolvidos no embate global e optando por narrativas fantásticas, envolvendo piratas e caças ao tesouro, como vemos em “O Segredo do Unicórnio” – *Le Secret de la Licorne* (1943) – e sua continuação, “O Tesouro de Rackham o Terrível” – *Le Trésor de Rackham le Rouge* (1945).

No ano seguinte, em 1946, a *Editions Le Lombard*, uma editora de HQs belga, publica o *Le Journal de Tintin*, que, em seguida, em 1948, ganharia uma publicação em francês pela *Editions Dargaud*. Esse periódico belga, de subtítulo *Le Journal des Jeunes de 7 à 77 ans* (O Periódico para os jovens de 7 a 77 anos), foi uma das principais fontes de criação de quadrinhos no cenário franco-belga, publicando séries famosas, principalmente na Europa, como “Blake & Mortimer”, “Alix”, “Michel Vaillant”, “Ric Hochet”, “Bruno Brazil”, além, é claro, do título principal, “As Aventuras de Tintim”.

⁵ O *Le Soir* é um jornal diário belga, fundado em 1887, sendo o jornal francófono mais popular da Bélgica, tendo sido controlado pelos alemães na invasão germânica à Bélgica durante a Segunda Guerra Mundial.

É nesse período, e com o impulso do *Le Journal de Tintin*, que a chamada “Escola de quadrinhos de Bruxelas” surge trazendo nomes importantes como Edgar-Pierre Jacobs, Paul Cuvelier, Jacques Laudy, Jacques Martin, Jean Graton, entre outros.

A obra de Hergé chega às telas do cinema pela primeira vez em 1947, com a adaptação da história “O Caranguejo das Tenazes de Ouro” – *Le Crabe aux pinces d’or* (1941) –, realizada por Claude Misonne. A animação produzida por meio da técnica de *stop-motion*, ou *claymation*, em que os personagens são feitos com massa de modelar e as cenas são filmadas quadro a quadro, não chegou a ser um grande sucesso, talvez pela dificuldade de transposição da história em quadrinhos para a tela e pela tecnologia da época que não era suficientemente qualificada para esse tipo de filmagem.

Voltando ao ano de 1938, próximo de iniciar a publicação das aventuras de Tintim na Sildávia⁶, Hergé pensou, pela primeira vez, em criar um *atelier* onde poderia montar uma equipe com diversos desenhistas para redesenharem suas histórias já criadas e participarem dos acabamentos, vinhetas e escrita de diálogos à mão dentro dos balões de conversação das histórias que estavam por vir.

Mas é somente em 1950 que os Estúdios Hergé são oficialmente inaugurados e passam a contar com cerca de cinquenta colaboradores, entre eles Jacques Martin, autor francês de personagens como “Alix” ou “Lefranc”, e também Roger Leloup, criador belga da série “Yoko Tsuno”. Os estúdios redesenharam uma série de álbuns, como “A Ilha Negra” – *L’île Noire* (1938) – e “Tintim no País do Ouro Negro” – *Tintin au Pays de L’or Noir* (1950). Localizados nos Campos Elísios de Bruxelas, na Avenue Louise, os estúdios estão ativos até os dias atuais, promovendo o lançamento de novos produtos ligados ao universo de Tintim e dos demais personagens de Hergé e o relançamento de obras antigas e diferentes produtos que visam manter a obra sempre em evidência e com o respeito alcançado no mercado iconográfico.

É na década seguinte, em 1960, que “As Aventuras de Tintim” se consolida como um grande sucesso mercadológico ao atingir a marca de um milhão de exemplares vendidos em todo o mundo, o que desencadeia uma série de contínuas reedições de seus álbuns, redesenhados pelo autor e seus colaboradores, trazendo aos leitores uma produção muitas vezes rejuvenescida e acrescida de novos elementos.

⁶ País fictício criado para servir como locação para o álbum “O Cetro de Ottokar”, e que viria a aparecer em outras histórias de Tintim. É baseado em países do leste europeu como a Eslovênia, a Eslováquia, a Romênia, a Bulgária, e tem seu nome derivado da amálgama de Transilvânia e Moldávia.

O sucesso de “As Aventuras de Tintim” faz com que, em 1961, seja lançada a série animada “*Les aventures de Tintin, d'après Hergé*”, dirigida por Ray Goossens e produzida pela Belvision, reunindo em sete episódios oito histórias de álbuns de Tintim, em uma versão bem diferente das originais publicadas nos álbuns.

No mesmo ano, há uma nova investida no personagem em uma adaptação para a sétima arte. Dessa vez, o ator belga Jean-Pierre Talbot personifica Tintim no longa-metragem “Tintim e o Mistério do Tosão de Ouro” – *Tintin et le Mystère de la Toison d’or*. Dirigido por Jean-Jacques Vierne e André Barret, o filme *live-action*, com cenários reais e atores caracterizados como os personagens, contou com uma história original, não baseada em nenhum álbum de Hergé, sendo filmado em Istambul, na Turquia.

Em 1964, uma sequência é produzida nos mesmos moldes. Tintim e as Laranjas Azuis – *Tintin et les Oranges Bleues* – foi dirigido por Philippe Condroyer e, mesmo contando com boa parte do elenco original do filme anterior, não alcançou o mesmo sucesso em meio à crítica e ao público.

Ainda no meio cinematográfico, duas animações em longa-metragem são produzidas para as telas cinematográficas. “O Templo do Sol” – *Le Temple du Soleil* (1948) – é a adaptação do álbum de mesmo nome e que teve sua estreia nos cinemas no ano de 1969, e “Tintim e o Lago dos Tubarões” – *Tintin et le Lac aux Requins* – é lançado em 1972, sendo este o último filme do personagem com argumento não baseado na obra original de Hergé.

Joost Swarte, artista e desenhista holandês, define, no ano de 1977, o nome do estilo artístico de desenho utilizado por Hergé, o estilo *ligne claire*. As cores fortes e os personagens contrastando com um cenário realista caracterizam esse estilo gráfico. O artista utiliza linhas fortes de mesma espessura e tamanho, delegando a mesma importância, técnica que permite “representar pensamentos e emoções de uma forma que nenhum elemento do design consegue, e pode chamar a atenção de modo instantâneo no papel, na tela ou na prateleira do supermercado” (AMBROSE; PAUL, 2009, p. 6).

Nos anos seguintes, Hergé, já consagrado por sua arte, passa por diversos momentos e homenagens de reconhecimento ao seu talento em diferentes partes do mundo, principalmente na Bélgica. Dentre as homenagens, estão os quatro retratos de Hergé criados, no ano de 1979, pelo americano Andy Warhol⁷, um dos artistas centrais da chamada Pop Art⁸.

⁷ Andy Warhol foi uma das figuras centrais da Pop Art nos Estados Unidos. Como muitos outros artistas da Pop Art, Andy Warhol criou obras em cima de mitos retratando ídolos da música popular e do cinema, como Michael Jackson, Elvis Presley, Elizabeth Taylor, Brigitte Bardot, Marlon Brando e Marilyn Monroe.

⁸ Pop Art é um movimento artístico surgido na década de 1950 na Inglaterra, mas que alcançou sua maturidade na década de 1960 nos Estados Unidos. Propunha que se admitisse a crise da arte que assolava o século XX

Nesse mesmo ano, comemorou-se o cinquentenário da criação de Tintim, e, dentre as ações que ocorreram, estão uma série de selos comemorativos lançados pela companhia de correios da Bélgica, a publicação do álbum “Cinquenta anos de Trabalho Duro” – *Cinquante ans de Travaux Fort Gais* –, que retratava todo universo de Tintim até então, além da exposição “O Museu Imaginário de Tintim”, no Centro de Belas Artes de Bruxelas, que reunia objetos lendários com os quais o personagem se deparou ao longo de suas jornadas.

No ano de 1982, Hergé viria a receber uma homenagem inusitada para comemorar seu septuagésimo quinto natalício. A Sociedade Astronômica Belga batiza um asteroide, descoberto no ano de 1959, como “(1652) Hergé”, tamanha a importância do autor para a sociedade local.

1983 marca a data de falecimento do desenhista. Em 03 de março daquele ano, Hergé morre vítima de anemia e insuficiência pulmonar, sendo sepultado no *Uccle Cemetery*, em Uccle na Bélgica. Após sua morte, uma série de eventos se segue.

O último álbum de Tintim é publicado no ano de 1986. Uma obra póstuma ao autor e inacabada, “Tintim e a Alfa-arte” – *Tintin et l’Alph-Art* – é considerado uma espécie de *sketchbook*⁹ de Hergé, contendo roteiros esboçados, contornos e anotações feitas a lápis. Vários outros desenhistas de diversas partes do mundo acabaram produzindo suas próprias versões não autorizadas da história, complementando o roteiro e colocando um fim na narrativa que ficou inacabada na versão original. No ano de 2008, o roteiro complementado por outros autores, juntamente com os croquis originais de Hergé, deram origem a uma nova edição do livro que, posteriormente, ficou disponível para compra.

Sua esposa, Fanny, no ano de 1987, toma a decisão de substituir os Estúdios Hergé pela Fundação Hergé, uma vez que seu marido havia deixado claro que não queria que ninguém desse continuidade a Tintim. Essa fundação, sediada em Bruxelas, é responsável por cuidar do vasto acervo documental do desenhista e procura disponibilizar aos leitores e estudiosos um grande conjunto de informações por meio da realização de exposições e da edição de bibliografia crítica.

Em 1991, as produtoras Ellipse Animation (França) e Nelvana (Canadá), em nome da Fundação Hergé, lançariam aquela que é considerada a mais fiel representação dos álbuns originais de Hergé para desenho animado. Essa série televisiva de animação ficou conhecida

pretendendo demonstrar com suas obras a massificação da cultura popular capitalista. Procurava a estética das massas, tentando achar a definição do que seria a “cultura pop”. É considerada por muitos artistas como um marco de passagem da modernidade para a pós-modernidade na cultura ocidental.

⁹ Livro ou caderno com páginas em branco para desenhar esboço, frequentemente utilizado por artistas para desenhar ou pintar como parte de seu processo criativo.

no Brasil após ser exibida, integralmente, com seus trinta e nove capítulos, pela rede de televisão Cultura.

Steven Spielberg dirigiu o último, mais recente, e mais bem sucedido comercialmente, filme do universo Hergé. “As Aventuras de Tintim: O Segredo do Licorne” foi produzido por Peter Jackson e Kathleen Kennedy e tem em seu enredo um entrelace dos álbuns: “O Caranguejo das Tenazes de Ouro”, de 1941; “O Segredo do Unicórnio”, de 1943; e “O Tesouro de Rackham, o Terrível”, de 1944. A produção, que trata de uma animação por meio da tecnologia de captura de movimentos de atores reais, recebeu o prêmio de Melhor filme de animação do Golden Globe de 2011 e foi indicada ao Oscar na categoria de melhor trilha sonora. Há promessa, mas não previsão, de que haja ao menos dois novos filmes na temática, configurando uma trilogia.

A obra de Hergé, em especial o universo do personagem Tintim, tornou-se motivo de culto por parte de fãs e interessados pela cultura *pop*. Passou a ser objeto de estudos por parte de desenhistas, cartunistas, artistas diversos, acadêmicos e quem mais se interessasse pela obra e sua significação. Isso faz com que Tintim e Hergé continuem na mídia e no mercado até os dias atuais, mas também promovam discussões e debates quanto à sua produção e às ideias que o autor deixou engendradas na obra.

Como já elucidado neste texto, no ano de 2010, o álbum “Tintim no Congo”, publicado em 1931, sofreu uma ação judicial, por parte do congolês Bienvenu Mbutu Mondondo, na qual solicitava-se sua proibição sob a acusação de que seu conteúdo fazia uma apologia à colonização e constituía um insulto à população negra. Tal ação foi julgada improcedente com a observação de que se deveria levar em consideração a época e o contexto histórico nos quais a HQ foi escrita, alegando que Hergé não havia tido o intuito de ser discriminatório.

Antes disso, no ano de 2007, outra acusação foi imputada sobre Hergé após sua morte. O autor foi acusado de ser misógino em sua arte, uma vez que apenas a personagem Bianca Castafiore, também conhecida como “o rouxinol milanês”, destaca-se nos roteiros de algumas de suas histórias.

Essa teoria foi defendida pela pesquisadora portuguesa Ana Bravo¹⁰ em sua dissertação de mestrado pela Universidade Aberta de Lisboa, posteriormente publicada em livro, pela Editora Cronos, e intitulada de “A invisibilidade do gênero feminino em Tintin: a conspiração do silêncio”. A autora, em seu estudo, chegou à conclusão que, em todo o

¹⁰ Ana Bravo, de 52 anos, é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade Clássica de Lisboa, sendo mestre em estudos sobre mulheres.

universo de Tintim, Hergé criou 325 personagens, sendo que apenas 18 eram mulheres, muitas delas secundárias, figurantes, como uma porteira, uma vidente, uma militante da Sociedade Protetora dos Animais, uma camareira, uma governanta, dentre outras figuras esporádicas, à parte da cantora lírica Bianca Castafiore.

Hergé foi um artista reconhecido mundialmente por seu traço e estilo único para com as HQs. De obra vasta, com vários personagens criados, alcançou com Tintim um sucesso global que o colocou entre os grandes da nona arte. Constantemente homenageado, ainda hoje gera interesse por sua obra e seu estilo, seja por meio da escrita e desenho das aventuras que imaginou, seja pelas polêmicas que causou ao retratar valores que espelham o mundo no qual cresceu e conviveu com as mais diferentes pessoas. Por esses motivos, o autor belga deixou um grande legado para os fãs de HQs e para os estudiosos do gênero.

O cuidado que teve ao retratar espaços diversos – incluindo o espaço sideral e o satélite lunar –, principalmente após a publicação do álbum “O Lótus Azul”, dá à obra de Hergé aquilo que talvez seja sua maior riqueza. Ao mesmo passo que desenha seus personagens tendendo ao caricatural, o autor representa com exatidão o movimento dos corpos, peças de vestuário, aviões, automóveis, locais, etc., agregando, de forma magistral, elementos humorísticos a temáticas sérias como guerras, escravidão, amizade, liberdade, coragem (VERGUEIRO, 2014).

Dessa maneira, Hergé, por meio de “As Aventuras de Tintim”, constitui-se numa grande fonte de informação e linguagem auxiliar para o uso didático-pedagógico de sua obra, esvaindo-se por diversas disciplinas, não ficando apoiado apenas ao estudo de línguas, como a maior parte dos instrumentos textuais são enxergados e utilizados, mas contribuindo significativamente com o estudo de Artes, História, Sociologia, Antropologia, Geopolítica, Geografia, dentre outras áreas do conhecimento e temáticas.

Muito do que Hergé construiu se deve ao caráter descritivo de sua obra, sempre contemplado pelo autor, demonstrando sua curiosidade e interesse pelos fatos políticos e culturais do seu tempo, muitos deles atemporais ou contextualizados nos dias atuais, numa busca de informações, detalhes, descrições, de maneira voraz, tal qual uma raposa curiosa regougando em busca do seu alimento.

3.4 O repórter de topete escreve a própria história

Desde que Hergé o criou, o leitor contou com a possibilidade de descobrir diferentes facetas da personalidade de Tintim. Dentre qualidades morais, múltiplas competências, propensões diversas, o fato é que Tintim parece saber tudo e conseguir tudo. De álbum para álbum, de país para país, o jovem repórter vai ganhando pontos extras e acumulando planos perfeitos (COUVREUR *et al*, 2016, v. 7, p. 2).

É com essa reflexão inicial, e apresentação de algumas das características do personagem, que Tintim pode ser descrito em sua essência. Um jovem repórter, de mais ou menos 17 anos, e que tem sede de aventura.

Hergé teve em seu irmão mais novo a inspiração para a criação do personagem. Nas palavras de Couvreur *et al*:

Segundo o próprio Hergé, quem inspirou a figura de Tintim, tanto graficamente como no que respeita ao seu brio e jocosidade, foi seu irmão Paul. Quando criou Tintim em 1929, Paul tinha apenas 17 anos. Na sua época era, como Tintim, quase um adulto que conservava o carácter brincalhão de um adolescente. (2016, v. 22, p. 4).

Paul Remi, o irmão mais novo de Hergé pode ter sido a principal inspiração do autor para criar Tintim, mas não a única. O ator dinamarquês Palle Huld (1912-2010) também entra nesse *roll*. Após ficar famoso aos 15 anos de idade por dar uma volta ao mundo com o patrocínio do jornal *Politiken*, Palle teve sua viagem publicada no livro “Volta ao mundo em 44 dias” – *Jorden rundt i Dage 44*. O livro, que foi traduzido para 11 idiomas, incluindo o francês, e que pode ter chegado às mãos de Hergé antes mesmo da criação de Tintim, narra as aventuras de Palle Huld por países como a União Soviética, os Estados Unidos, a China e pelo continente africano, coincidentemente ou não, alguns dos principais e primeiros destinos de Tintim em seus álbuns.

Há ainda a relação da criação de Tintim com o fotógrafo e repórter Robert Sexé (1890-1986). Sexé ficou conhecido ao dar a volta ao mundo sobre uma motocicleta, pela primeira vez, em 1926. No ano de 1996, foi lançado o livro “Robert Sexé no País dos Sovietes” – *Robert Sexé au Pays des Sovietes* –, de autoria de Janpol Schulz. O autor defende que algumas fotos do repórter, que haviam sido publicadas nos jornais belgas na década de 1920, teriam servido de inspiração para Hergé criar álbuns como “Tintim no País dos Sovietes” e “Tintim no Congo”. Sexé também possuía um companheiro de aventuras, René Milhoux, um campeão do Gran-Prix que detinha o recorde de motocicleta da época, o que gerou algumas

teorias de fãs defendendo que o personagem Milu teria sido uma homenagem de Hergé para René.

Em relação ao nome do personagem, Tintim, há a teoria, não confirmada, de que Hergé também poderia ter sofrido a influência da obra, de 1898, do ilustrador francês Benjamim Rabier (1864-1939) em parceria com Fred Isly, nomeada “Tintin-Lutin”. O personagem principal desse livro era um garoto que se apresentava com um topete louro em seu rosto arredondado, além de utilizar calças de golfe.

George Remi parece nunca ter admitido alguma dessas ingerências citadas na criação de Tintim, com exceção da inspiração em seu irmão Paul Remi, mas, ao contrastar essas suposições, parece que o jovem repórter absorveu um pouco da essência de cada uma dessas possíveis inspirações do autor.

Tintim tornou-se um personagem icônico desde o princípio de sua exposição ao público leitor. O primeiro álbum, “Tintim no País dos Sovietes”, contou com uma ação publicitária audaciosa para época. Em 08 de maio de 1930, um Tintim de carne e osso chegava a Bruxelas vindo “diretamente” da União Soviética. Naturalmente, Tintim era, e ainda é, um personagem fictício, sendo interpretado pelo ator Henri de Donckers na ocasião (THOMPSON, 1991, p. 10).

O evento, que ocorreu na estação Gare du Nord, contou com os preparativos do próprio Hergé na composição do personagem no ator contratado, o que já mostrava, àquela época, o caráter que seu criador pretendia dar à Tintim e toda sua obra: uma ilusão que se passava por realidade frente ao público; uma ilusão que se mesclava com a realidade. Hergé, em uma entrevista, disse que “Tintim é uma mistura inteligente entre ficção e realidade” (SADOUL, 2007, p. 51). É com essa essência que praticamente tudo que compõe o universo de Tintim foi e continua sendo produzido.

De maneira geral, Tintim pode ser descrito como um jovem repórter com idade aparente entre a adolescência e a juventude, de espírito aventureiro e curioso. Possuidor de grandes habilidades, tanto para com lutas quanto para com o manejo de objetos e veículos, está seguidamente envolvido em casos policiais, investigativos, de conspiração política, de interesse popular e/ou internacionais etc., possuindo, em seu cão fox-terrier Milu, o seu maior companheiro, mantendo-se sempre ativo e de espírito e personalidades fortes, nobres, perspicazes e audaciosos. Couvreur *et al* detalham alguns dos envolvimento e tomadas de decisões de Tintim:

Na URSS denunciava o regime político e falava das filas para se conseguir um pedaço de pão, das eleições falseadas e das fábricas de papel machê utilizadas para fins de propaganda. Visualiza a China debaixo do domínio japonês. San Teodoro sob o dos traficantes de armas. E na ilha negra ajustava contas com os falsários que queriam prejudicar a Grã-Bretanha. (2016, v. 1, p. 4).

Ainda nas palavras de Couvreur *et al*, “Tintin nunca hesita e nada teme: conduz automóveis rapidíssimos, caminhões e praticamente tudo que rode a alta velocidade com grande fragor. Não hesita em enfrentar sem armas assaltantes com o dobro do tamanho” (2016, v.1, p. 4).

Ao ler as definições citadas acima, percebe-se que o caráter audaz e de senso de justiça, além das habilidades motoras do personagem, ficam evidentes, destarte as polêmicas que o envolveram no álbum “Tintim no Congo”, já relatadas neste texto, mostrando que Hergé conseguiu inserir uma personalidade marcante no repórter.

Por fim, Tintim se inseriu no imaginário dos leitores de suas HQs de maneira profunda, muito devido à forma com que suas histórias relatavam os acontecimentos globais da época e vislumbravam outros porvires, como no caso do álbum “Rumo à Lua”. Tintim entrou para história das HQs vivenciando a história do século XX. É um jornalista que vivencia os fatos e a matéria. “A sua própria vida é um relato jornalístico: Tintin escreve a história.” (Couvreur *et al*, 2016, v. 1, p. 4).

3.5 A Geografia em “As Aventuras de Tintim”

Quando pensamos no saber geográfico, encontramos elementos essenciais para a construção dessa ciência. O lugar e a paisagem são alguns desses elementos que compõem o cerne do estudo geográfico.

Apesar de geralmente se atribuir à superfície terrestre, em sua concepção mais esporádica e geral, o papel de principal objeto de estudo da Geografia, essa concepção é imprecisa e irreal. Aquém da querela sobre o verdadeiro objeto de estudo da Geografia, em discussões e debates de diferentes escolas e linhas de pensamento geográfico, observa-se que a amplitude de seu propósito supera a simples descrição da superfície do planeta, como seu significado etimológico é compreendido.

Para além disso, mais do que um papel descritivo, a Geografia assume também o papel de ciência social, atribuindo aspectos da ação humana em um determinado espaço. Corrêa

(2003, p.16) argumenta, em suas reflexões, que: “como ciência social a geografia tem como objeto de estudo a sociedade que se refere a ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território”.

É com a ideia da Geografia como ciência social, buscando compreender o mundo no qual a humanidade se estende, o espaço geográfico vivenciado, trabalhado pelo homem, com seus conflitos e construções culturais, que as HQs da coleção de Hergé, “As Aventuras de Tintim”, postam-se como um rico material auxiliar para o ensino geográfico.

As descrições do caminho trilhado por Hergé e suas influências que culminaram no seu principal personagem, Tintim, que prontamente também necessitou ser elucidado em suas principais características, são essenciais para compreender como tal obra pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem de Geografia.

Quando um professor, responsável por ministrar sua disciplina no nível que for – infantil, fundamental, médio, superior –, procura ou prepara um material paradidático para complementar sua aula, é de fundamental importância que o docente tenha um conhecimento aprofundado em relação ao que deseja levar para os alunos.

Ao analisar “As Aventuras de Tintim” sob a óptica da Geografia, encontramos um material não tão somente rico em detalhes narrativos de situações que retratam muitos dos principais acontecimentos do século XX, como também ilustrações que prezam pela verossimilhança com o lugar e as paisagens reais em que se deram tais situações.

As tramas que envolviam Tintim tinham quase sempre um cunho geopolítico, de situações que remetem o leitor a períodos da Guerra Fria, da colonização europeia sobre a África, de ditaduras implantadas na América Latina, dentre outros temas que são recorrentes no ensino de Geografia, bem como de outras ciências sociais, como a História, a Sociologia e a Antropologia. A descrição dos enredos dos álbuns que compõem “As Aventuras de Tintim” pode elucidar seu conteúdo, permitindo verificar essa potencialidade enquanto material de apoio a essas disciplinas:

Tintim no País dos Sovietes (*Tintin au pays des Soviets* – 1930): o primeiro álbum de Tintim retrata o repórter em uma viagem à Rússia, funcionando como um registro histórico interessante de um desenhista e roteirista em seu país, envolto com o surgimento de uma nova potência mundial. Trata-se também de um registro cômico de uma era de paranoia e sandices anticomunistas, apresentando uma Rússia pobre, com seus trabalhadores sendo explorados enquanto os líderes roubam o povo, exagerando nos aspectos da população e seu modo de vida. Enfim, um álbum para se refletir sobre o papel político e social da antiga União Soviética e do regime socialista.

Tintim no Congo (*Tintin au Congo* – 1931): quando o segundo álbum de Tintim foi publicado, o Congo já era uma colônia belga desde 1908, permanecendo assim até 1960. Hergé construiu a trama e os traços da história sob uma visão eurocêntrica do povo africano, com os negros congolese retratados de forma estereotipada, parecidos com macacos e falando mal o idioma francês.

O álbum, criticado por muitos, inclusive pelo próprio autor anos mais tarde, apresenta uma tendência historicamente racista e de extremo mau trato aos animais, uma vez que contém passagens como a que Tintim esfola a pele de um macaco que ele mesmo abateu e a veste para enganar outro macaco, ou como no momento em que explode um rinoceronte, sendo que essas cenas foram redesenhadas para serem menos explícitas e chocantes nas edições mais recentes do álbum.

Tintim no Congo não se esgota em uma única leitura. Trata-se de uma obra que permite uma grande discussão sociológica convidando o leitor a raciocinar sobre o processo artístico e significados antropológicos que uma história infanto-juvenil pode ganhar com o passar dos anos, além de servir como material para discussões acerca de temas como colonização, eurocentrismo, etnias, rituais e costumes africanos dentre outras possibilidades.

Tintim na América (*Tintin en Amérique* – 1932): o terceiro álbum de Tintim se passa na América dos anos 1930 e trata de uma história atrativa e de bom desenvolvimento dos acontecimentos na maior parte do tempo. O álbum retrata a lei seca norte-americana, a discriminação com os negros, a guerra entre gangues, inclusive mostrando a ação de Al Capone, o único personagem real a aparecer nas histórias de Tintim.

Hergé fez deste álbum uma grande aventura, delatando o *modus operandi* do crime organizado nos Estados Unidos de maneira perspicaz e divertida, mostrando a ineficiência da polícia, o emaranhado de costumes antigos e modernos que desencadeavam protestos e manifestações singulares de uma população estadunidense confusa com o próprio país e as próprias leis. Toda essa descrição faz com que esse álbum seja uma oportunidade de estudo de uma época histórica dos Estados Unidos, além de ser um dos vários álbuns que permitem um estudo acerca de questões raciais.

Os Charutos do Faraó (*Les cigares du pharaon* – 1934): este álbum proporciona a chance de trabalhar assuntos como o tráfico de drogas, além de possibilitar o trabalho de análise de paisagens e características do Egito, do mundo árabe e da Índia.

Nesta aventura, Tintim e o seu cão Milu são levados até ao Egito, onde acabam descobrindo uma tumba dos antigos faraós com egiptólogos mortos e caixas de charutos. Ao investigar a origem destes charutos, Tintim e Milu viajam pelo mundo árabe e pela Índia, e

acabam se deparando com uma rede internacional de contrabando de ópio. É também nesse enredo que alguns importantes personagens que compõem o universo de “As Aventuras de Tintim” são apresentados: os agentes Dupont e Dupond, e Rastapopoulos, o cineasta-mafioso por trás do cartel.

O Lótus Azul (*Le lotus bleu* – 1936): O álbum continua o enredo da história anterior e também trata do cartel de ópio em curso na África e na Ásia. Com uma história que traz uma rica pesquisa geográfica e exposição de elementos culturais do lugar visitado, o destaque fica pela primeira colocação pessoal de Hergé contra a segregação étnica e contra a guerra. Tendo o enfrentamento entre China e Japão como pano de fundo, esse álbum é um dos mais politicamente engajados de Hergé.

Valendo-se das tensões entre a China e o Japão nos anos 1930, o autor busca, na história dos dois países, embates e problemas sociais e políticos que geraram péssimos resultados para ambos os lados. A alusão às Guerras do Ópio, sendo a última finalizada em 1860, e a citação da Guerra dos Boxers (1899 – 1900), são alguns dos fatos que delineiam a história.

Na época de produção do álbum, a China voltava a entrar num período de tensão política contra o Japão, tensão esta que culminaria com o Massacre de Nanquim (1937) e daria início à Segunda Guerra Sino-Japonesa, que se estenderia desde então até o final da Segunda Guerra Mundial.

O Ídolo Roubado/A Orelha Quebrada (*L'oreille Cassée* – 1937): Ambientando na América do Sul, o álbum tem como pano de fundo a caçada de Tintim a um grupo de bandidos que sumiu com uma peça indígena de um museu etnográfico. As repúblicas fictícias de San Theodoros e Nuevo Rico servem de locação para a história e também como campo de análise de momentos históricos e sociais de comunidades sul-americanas envoltas com governos ditadores e opressores.

O histórico de lutas sociais latino-americanas, as revoluções, bem como a flexibilidade política dos Exércitos, são bem representadas no álbum. É interessante também a elucidação da discrepância entre a população local, geralmente miserável, e os acordos geopolíticos que tornam os militares empossados em senhores ricos, permitindo o surgimento de grandes fazendas e toda a organização social em torno delas.

A política econômica, os investimentos em guerras, e as ditaduras na América Latina são bem trabalhadas por Hergé. Durante o enredo da história, o petróleo surge como motivo de conflito. Essa passagem que traz o petróleo como pivô encontra seu equivalente real na Guerra do Chaco (1932 – 1935), entre a Bolívia e o Paraguai, na luta pela anexação do

território correspondente ao Chaco Boreal, uma região supostamente rica em petróleo. Com a derrota dos bolivianos, parte do seu território é anexado pelo Paraguai, mas, ao final do conflito, não foram encontrados poços de petróleo na região, fato esse também abordado no álbum de Tintim.

Por fim, Tintim ainda se envolve com uma comunidade Arumbayas, possivelmente inspirada no povo Wayana, da Guiana Francesa. O *Ídolo Roubado* é um álbum que apresenta uma interessante visão de Hergé, e do povo europeu de seu tempo, sobre as “Repúblicas das Bananas na América Latina”, conseguindo retratar satisfatoriamente os caminhos trilhados pelos governos do continente no início do século XX.

A Ilha Negra (*L'île Noire* – 1938): a história que compõe esse álbum talvez seja a mais difícil de trabalhar aspectos geográficos, geopolíticos e históricos, apesar do enredo envolto a uma quadrilha de falsificação de dinheiro que age no Reino Unido, mais precisamente na região da Escócia, à apresentação de alguns retratos culturais do local, como os inúmeros *pubs* e os *kilts* utilizados pela população que ali vive.

A história ainda apresenta a fictícia Ilha Negra, um local situado ao norte de Kiltloch, uma pequena, e também fictícia, vila escocesa isolada e habitada por uma “besta”, como diziam seus habitantes, onde funciona uma rede de falsificação de dinheiro orquestrada pelo vilão Dr. Muller, um médico, que se revela um criminoso envolto com sequestros, roubos e assassinatos.

O álbum é o único da coleção que possui três versões diferentes, uma vez que a versão em preto e branco, lançada em 1938, foi colorida em 1943, e passou por uma repaginação nos desenhos que representavam as paisagens da Inglaterra ao ser republicado no país em 1966. Essa repaginação ocorreu porque os editores ingleses de Hergé rechaçaram o modo como o país fora abordado na história. Consideravam que o autor passava uma imagem de região atrasada do Reino Unido, formado por diversas aldeias e *pubs* mal frequentados, além de paisagens que destacavam áreas desertas da ilha anglo-saxônica.

O Cetro de Ottokar (*Le Sceptre d'Ottokar* – 1939): temos aqui o enredo mais geopolítico de Hergé. Assim como nos álbuns anteriores, que elucidam a sociedade soviética em “Tintim no País dos Sovietes”, o conflito gerador da guerra sino-japonesa em “O Lótus Azul”, a Guerra do Chaco na América Latina em “O Ídolo Roubado”, a imersão em contextos históricos se faz presente nesse álbum, prontificando-se como uma oportuna retratação política dos complicados e preocupantes eventos que levaram o mundo à Segunda Guerra Mundial.

Essa linear onda de acontecimentos, que tem início no incidente de Mukden, em 1931, mostrado por Hergé como um dos eventos de “O Lótus Azul”, e que lançou a semente do que seria a guerra entre japoneses e chineses, estende-se até a invasão da Polônia pelos nazistas em 1º de setembro de 1939, com fatos preocupantes, como as políticas empreendidas por Adolf Hitler para a anexação e ocupação da Bacia do rio Sarre na Alemanha, da Áustria e da Tchecoslováquia, bem como as ações de Benito Mussolini na Etiópia, na Albânia, e na Grécia.

Nesse contexto, o álbum se apresenta como um espelho social e político de sua época, agindo como uma metáfora das ações da Europa às vésperas de uma guerra. Localizados na Europa Oriental, na região dos Bálcãs, os países fictícios do Reino da Sildávia – uma monarquia constitucional – e da República da Bordúria – uma ditadura militar – dão o teor de conflito à história, servindo de locação para o desenrolar dos acontecimentos, que se resumem na tentativa de um grupo de bordúrios em roubar o Cetro de Ottokar IV e dar um golpe de estado no rei Muskar XII, da Sildávia.

Hergé, de forma bastante inteligente, consegue representar, de maneira crítica, o mundo em que vivia. Sua atenção aos detalhes que compõe esse álbum é intensa, pois o autor consegue criar as devidas metáforas políticas, pensar nos aspectos geográficos, históricos e das demais organizações de dois países inventados por ele, além de criar um idioma sildavo¹¹, recorrente nas páginas do álbum com diálogos, placas e outras escrituras que lembram o alfabeto cirílico.

O ápice inventivo do autor nesse álbum ocorre com a criação do vilão que lidera a conspiração bordúria. Ao criar Musstler, Hergé mostra sua sagacidade com o amálgama dos nomes de Mussolini e Hitler, uma forma intrínseca de compilar nomes que fizeram história como reais vilões da humanidade. Outro detalhe importante em que Hergé utiliza do artifício da verossimilhança é na patente de chefe da Guarda de Aço¹² ostentada por Musstler, uma entidade que organiza toda uma rede de aliados e espiões para fazer alcançar o objetivo do golpe de estado.

O Caranguejo das Pinças de Ouro/O Caranguejo das Tenazes de Ouro (*Le Crabe Aux Pinces D'or* – 1941): à época da publicação desse álbum, a Bélgica estava dominada

¹¹ O ideolinguista Mark Rosenfelder realizou um amplo estudo sobre este idioma criado por Hergé. Disponível em: <http://www.zompist.com/syldavian.html>.

¹² A “Guarda de Ferro”, ou “Legião do Arcanjo Miguel”, foi uma organização de extrema-direita e que, no álbum “O Cetro de Ottokar”, foi nomeada por Hergé como “Guarda de Aço”. Trata-se de um grupo fascista e antissemita da Romênia, que realmente existiu, e que ficou em atividade de 1927 até o início da Segunda Guerra Mundial, em 1939.

pelos nazistas, e, com a extinção do antigo jornal em que Hergé trabalhava, o autor passou a publicar suas histórias no *Le Soir*, editado e censurado pelos alemães. Dessa maneira, por motivos políticos e de censura nas publicações de massa, é possível compreender a falta de um contexto histórico evidente nesse enredo.

A história, que volta a abordar o tráfico de ópio como motivação principal do enredo, apresenta-se revigorada pela introdução de um novo personagem que seguiria com Tintim e Milu pelas demais aventuras como um grande amigo. O Capitão Archibald Haddock conquistaria seu lugar definitivo no universo de Tintim e na memória afetiva dos leitores dessas HQs.

Mesmo sem um grande contexto histórico, a aventura permite subsidiar interpretações geográficas de áreas de grandes portos marítimos, do clima e vida em meio ao deserto, chegando a mostrar áreas comerciais do Marrocos, e tem o papel de um importante registro artístico de um momento de crise social e política da Europa, em meio à segunda Grande Guerra, não deixando de externar sequelas daquela época.

A Estrela Misteriosa (*L'Étoile Mystérieuse* – 1942): polêmica, é a palavra para melhor definir esse álbum escrito por Hergé. A polêmica não se encontra na história, que na verdade possui um enredo simples, encerrando-se em uma investigação sobre uma misteriosa estrela que paira sob os céus e que Tintim descobre estar prestes a se chocar com a Terra. A polêmica está nas acusações de que havia propaganda nazista implícita e explícita na história, e de que perseguiriam o autor no pós-guerra.

Há de se considerar o contexto de escrita da história. Como já foi elucidado, Hergé estava a serviço de um jornal controlado pelos nazistas numa Bélgica igualmente dominada. Dificilmente o artista conseguiria escapar de um momento de pressão em que se viria direcionado a uma publicação que se fizesse simpática aos alemães.

Dentre as possíveis citações, destaca-se o nome do vilão da aventura, Blumenstain, de origem judaica, bem como seu estereótipo físico, que remetia ao dado pelos alemães aos judeus. Em publicações posteriores, o nome foi alterado para Bohlwinkel, e como se não bastasse a alusão judia, o personagem ainda é visto como um banqueiro norte-americano, também passando por alterações nas versões reformuladas da obra.

Ainda há o caso dos cientistas que fazem parte da expedição em busca da estrela misteriosa. Os mesmos são ou de países do Eixo, sejam ocupados ou neutros, ou então de países aliados ao nazismo. Os personagens cientistas recebem os seguintes nomes e nacionalidades: Hipólito Calisto, da Bélgica ocupada e colaboracionista; Erik Björgenskjöld, da Suécia colaboracionista; Porfirio Bolero y Calamares, da Espanha franquista; Otto Schulze,

da Alemanha nazista; Paul Cantonneau, da França colaboracionista; Pedro João dos Santos, de Portugal salazarista.

Apesar de toda a polêmica que envolve o álbum e da simplicidade de seu enredo, o mesmo se oferece como subsídio para um estudo geográfico das áreas do Ártico, da Islândia, além de tratar da polêmica do fanatismo religioso por meio de um personagem que profetiza o fim do mundo.

O Segredo do Licorne/O Segredo do Unicórnio (*Le Secret de la Licorne* – 1943): o álbum, que é um arco de história, pois não se encerra em si mesmo, tendo continuidade no álbum seguinte, retrata uma aventura em busca de tesouros perdidos que foram capturas de perigosos piratas por François Haddock, ancestral do Capitão Archibald Haddock, e antigo Capitão-Tenente da Marinha do Rei, Comandante da nau Licorne.

É uma história sem conteúdo político ou contextualização histórica, mas que oferece uma oportunidade de trabalho em algo mais lúdico, com piratas, saques, batalhas, navios e muita ação, mas que funciona melhor quando a leitura é complementada pelo álbum seguinte da coleção.

O Tesouro de Rackham o Terrível (*Le Trésor de Rackham le Rouge* – 1944): a sequência de “O Segredo do Licorne” é o desfecho de uma aventura de exploração marítima em busca de um tesouro perdido. Essa história é bem vista entre os leitores de Tintim, mas não apresenta novidades complexas ou enredo histórico. O que se pode extrair de melhor do álbum é, sem dúvidas, a inserção do Professor Trifólio Girassol no universo de Tintim.

O experiente cientista surge para auxiliar Tintim, Milu e o Capitão Haddock nessa aventura de exploração e nas próximas que viriam. Com a peculiaridade da surdez, que lhe é de alto grau, acaba por provocar situações hilárias no enredo da história.

Quanto ao uso pedagógico, o álbum oferece algumas reflexões sobre o trabalho desenvolvido por cientistas, na figura do Professor Girassol, apresentando um submersível em forma de tubarão, que viria a ser inspiração para submarinos reais futuros. Além disso, ambienta-se nas ilhas caribenhas, mais precisamente na República Dominicana, e pode ser utilizado para ilustrar o uso de coordenadas geográficas na navegação marítima.

As Setes Bolas de Cristal (*Les Sept Boules de Cristal* – 1948): nessa prequela¹³ para o próximo álbum, “O Templo do Sol”, Hergé apresenta uma história instigante, mística, envolta com mistério, múmias e maldições, capaz de prender o leitor até o último quadro da HQ.

¹³ Obra ambientada no mesmo universo ficcional de outra, mas cuja história lhe antecede.

Trata-se da história de um grupo de pesquisadores que viajam ao Peru e à Bolívia para uma expedição etnográfica no intuito de melhor “conhecer” a história do povo Inca. Ao retornarem para a Bélgica, trazendo consigo a múmia do Inca “Rascar Capac”, entram em um estado de letargia profunda, sendo acometidos por estranhas visões.

O grupo de pesquisadores é o mesmo já conhecido de Tintim na história da “Estrela Misteriosa”, o grupo Sanders-Hardmuth, e um dos principais estudiosos é um velho amigo do Professor Girassol. Ocorre que o professor, após encontrar um bracelete que pertencia à múmia e o colocar em seu braço, acaba por desaparecer. Tintim, Milu e o Capitão partem em uma investigação para descobrir o paradeiro de Girassol, e o que levou os pesquisadores da expedição a entrarem no estranho estado de saúde que apresentavam.

No mais, a história segue por perseguições a bandidos, atiradores e sequestradores, que somente serão revelados posteriormente. Portanto, trata-se de uma história que somente terá seu desfecho no álbum seguinte. Um arco bem construído para o desenrolar dos fatos e que, se utilizada com o próximo volume, apresenta-se como um grande auxiliar para estudos relacionados ao povo Inca e às paisagens naturais sul-americanas em porções da Amazônia e da Cordilheira dos Andes.

O Templo do Sol (*Le Temple du Soleil* – 1949): a parte final da aventura de Tintim em busca do Professor Girassol em terras sul-americanas apresenta-se como um grande desfecho para o arco iniciado em “As Sete Bolas de Cristal”. Trata-se de uma história de caráter étnico, que envolve costumes incas centenários e a ilustração do território peruano diante da exploração de Tintim.

Essa HQ permite ao leitor visualizar cenários muito bem elaborados para a representação do território peruano. Desde as pequenas cidades e vilas, com uma população que apresenta traços, trajes e costumes típicos do povo local, passando pelas montanhas da Cordilheira dos Andes, com sua vegetação e clima bem delineados, além de animais típicos do local como lhamas, alpacas e condores, e ainda passando pela Amazônia peruana, esse álbum emerge como um material de grande riqueza para auxiliar no estudo dessa região do planeta e do povo Inca, que por lá viveu.

Apesar de, no enredo da história, o leitor ter a sensação de que os índios locais, descendentes Incas, seriam vilões, ao final é possível compreender que, na verdade, o grupo indígena tinha o objetivo maior de defender sua cultura milenar e protegê-la de invasores, como os pesquisadores do grupo Sanders-Hardmuth.

Tintim no País do Ouro Negro (*Tintin au Pays de L’Or Noir* – 1950): em uma história longa e marcada por eventos políticos, Hergé, que iniciou essa narrativa no ano de

1939, somente pôde concluí-la em 1950. A Segunda Guerra Mundial, a tomada nazista na Bélgica, um estado de saúde preocupante de Hergé, além de polêmicas que envolviam referências ao comércio judeu e ao idioma hebraico, fazendo com que o álbum fosse revisto e republicado algumas vezes, ajudam a explicar esse grande arco temporal entre seu início e sua conclusão.

A história apresenta como pano de fundo a explosão criminosa de oleodutos, a iminência de uma guerra, a tentativa de uma corporação estrangeira assumir o controle da indústria petrolífera do Emirado de Khemed, e a tentativa de um golpe de estado. Trata-se de uma maneira divertida e elucidativa para se trabalhar a importância geopolítica e econômica do petróleo, o ouro negro de Tintim.

Rumo à Lua (*Objectif Lune* – 1953): um clássico de Hergé, esse álbum é a primeira parte da aventura que vai levar Tintim, Milu, Capitão Haddock e o Professor Girassol para uma surpreendente exploração do território do satélite natural da Terra.

Por muitas vezes, provavelmente devido à temática de exploração do espaço, essa história é a que mais agrada crianças e jovens em idade escolar do ensino fundamental, sem deixar de agradar adolescentes, adultos e idosos também.

Esse primeiro arco da história se concentra no convite do Professor Girassol para que seus amigos conheçam seu mais novo projeto, o foguete lunar. O professor está desenvolvendo seu projeto a convite da Sildávia, mas um grupo de malfeitores da Bordúria (aqueles mesmos países fictícios do álbum “O Cetro de Ottokar”) pretendem sabotar o foguete e roubar os escritos e estudos de Girassol para conseguirem alcançar o espaço primeiro do que os sildavos.

Trata-se de mais uma alusão histórica nos álbuns de Hergé. A corrida espacial e a conquista do espaço, travadas na vida real pelos Estados Unidos e pela União Soviética, servem de inspiração para essa aventura.

Devido também à temática, talvez esse possa ser considerado o álbum mais denso e técnico desenvolvido por Hergé, o que lhe exigiu grande atenção aos detalhes e um profundo estudo e pesquisas, além de boa imaginação, para superar de maneira que não ficassem maçantes, os diversos detalhes tecnológicos que precisam ser explicados durante a história.

Explorando a Lua (*On a Marché sur la Lune* – 1954): ao continuar a aventura de exploração lunar iniciada no álbum anterior, o leitor terá uma grande imersão na história a partir do momento em que o foguete de Girassol é colocado no espaço.

Envolvendo o sentimento de medo por parte de alguns personagens devido à novidade que é a viagem espacial, além de sabotagens e traições da tripulação do foguete, o que acabará

colocando a vida de todos em risco, “Explorando a Lua” traz uma história rica em detalhes e à frente de seu tempo.

Em outras formas de arte, como o cinema, o rádio e o teatro, o tema da viagem espacial já havia sido explorado, mas o grande trunfo de Hergé estava na riqueza de detalhes inseridos na história, estudando equipamentos espaciais em desenvolvimento na época, que seriam, de fato, utilizados somente 15 anos depois da publicação do álbum.

O seu uso, como linguagem auxiliar ao estudo geográfico, fica atrelado à representação do que teria sido a corrida espacial entre ianques e soviets na segunda metade do século XX, além de fornecer subsídios para se trabalhar a ação gravitacional e o entendimento quanto ao satélite natural terrestre.

O Caso Girassol (*L'affaire Tournesol* – 1956): uma história que narra o socorro a um amigo, no caso, o Professor Girassol, e que está permeada de dramas políticos, é a melhor maneira de descrever o décimo oitavo álbum de Hergé.

Tendo a Suíça como locação e, novamente, a fictícia Bordúria, a história tem como pano de fundo o interesse de bordúrios e sildavos em uma arma de ultrassom desenvolvida pelo professor. A história apresenta um paralelo com a Guerra-Fria, inclusive retratando, muitas vezes, o poderio bélico dos países envolvidos, e explora as posturas ideológicas e as já populares histórias de espionagem que envolviam a “Cortina de Ferro”.

Ao final, é revelado o interesse da Bordúria na arma do professor. O país tinha como objetivo destruir cidades icônicas do mundo para, assim, estabelecer seu domínio político frente à humanidade. Trata-se, portanto, de uma história em que as ações geopolíticas de cunho militar estão presentes e podem ser interpretadas pelo leitor em seus paralelismos com a história real.

Perdidos no Mar/Carvão no Porão (*Coke en Stock* – 1958): a história que se desenrola nesse álbum parece um tanto confusa ao leitor, uma vez que Hergé resgata inúmeros personagens que já figuraram em álbuns anteriores criando um enredo irregular, mas, por vezes, cômico. Trata-se de uma aventura que ocorre novamente no fictício Emirado do Khemed, e culmina numa temporária deposição política do Emir e no exílio e deriva naval de Tintim, Milu e Haddock.

A parte que merece mais atenção e, conseqüentemente, torna-se mais interessante, ocorre na descoberta feita por Tintim de um grupo de pessoas negras no porão do navio cargueiro que os resgatara do mar. Essas pessoas, que pensavam estar sendo dirigidos a uma peregrinação à Meca, na verdade estavam sendo rumados, sem saber, para um mercado ilegal

de compra e venda de escravos. Ao final da história, Tintim revela ao mundo o tráfico negreiro e chama a atenção avisando a todos que a escravidão ainda resiste.

O álbum oferece a oportunidade para refletir sobre as desigualdades sociais e sobre a situação de povos, na maioria das vezes africanos, que passaram por momentos de escravidão e pelos negócios do tráfico de pessoas, como relatado no álbum.

Tintim no Tibete (*Tintin au Tibet* – 1960): a história descrita nesse álbum traz consigo características de apelo social e relações humanas muito fortes. Trata-se de uma notável obra de Hergé em que seu principal personagem, Tintim, retorna à Ásia em busca do amigo Tchang, o mesmo que conhecerá em “O Lótus Azul”, e que agora sofrera um grande acidente aéreo em meio às montanhas tibetanas.

Composto por grandes paisagens de relevo acidentado e belos quadros abertos desenhados para retratar a região mais alta do mundo, o álbum requereu uma dispendiosa pesquisa por parte do autor que se ateu a diversos detalhes, retratando com grande fidelidade os monges tibetanos e usando do humor e do misticismo para inserir, na história, o mitológico Yeti, o Abominável Homem das Neves.

O álbum se oferece como um belo documento para retratar junto aos leitores as paisagens e acidentes geográficos da região, trabalhar a questão da influência da altitude no organismo humano e ainda retratar o modo de vida de comunidades de monges e outras etnias que vivem na região do Tibet.

As Joias da Castafiore (*Les Bijoux de la Castafiore* – 1963): o álbum dedicado ao protagonismo da cantora lírica Bianca Castafiore, ou o “Roxinol Milanês”, quebra com a tradição de aventuras e viagens ao redor do mundo realizadas por Tintim.

Com uma história focada na visita e apresentação musical de Castafiore ao palácio de Moulinsart, residência do Capitão Haddock localizada na Bélgica, e no subsequente furto de suas joias, a história apresenta como ponto mais relevante a defesa do povo cigano por parte de Tintim quando estes são prontamente acusados de serem os autores do referido furto.

Cheio de investigação e mistérios, esse é mais um álbum em que Hergé trabalha com uma etnia diversa, com um povo diferente aos olhos europeu. Nele, o autor demonstra uma experiência narrativa inovadora frente aos demais, não podendo ser descartado em sua leitura e, talvez, proporcionando uma discussão em torno de valores, preconceitos e julgamentos perante situações adversas e povos diversos ao do seu núcleo social.

Voo 714 para Sidney (*Vol 714 pour Sidney* – 1968): o título desse álbum faz referência a um voo em que, na verdade, Tintim, Milu e o Capitão não conseguiram embarcar,

pois se envolvem em um plano de sequestro de um milionário em um jato comercial em uma das ilhas da Indonésia.

Com uma história um tanto incomum frente às demais da coleção, envolvendo aspectos de ficção científica, com uma trama alienígena e de paranormalidade, e tendo seu mistério central deixado sem solução pelo autor, o álbum acaba se tornando polêmico entre os leitores de Tintim, dividindo elogios e críticas e oferecendo uma trama em meio ao sudeste asiático e a Austrália.

Tintim e os Pícaros¹⁴ (*Tintin et les Picaros* – 1976): o álbum leva Tintim novamente para a América do Sul, na fictícia República Parlamentarista de San Theodoros. Em “O Ídolo Roubado/A Orelha Quebrada”, Hergé já havia abordado temas comuns ao subcontinente americano àquela época, como a ocorrência de ditaduras e motivações revolucionárias, fórmula repetida pelo autor nessa história.

Com referências indiretas a Cuba, o álbum apresenta traços políticos e culturais interessantes a países da América Latina, como, por exemplo, o uso excessivo de bebidas alcóolicas, numa trama que envolve militares um tanto quanto burros, guerrilhas atrapalhadas e o Carnaval em sua função controladora, como forma de distração popular para causas políticas.

O álbum, que foi o último inteiramente produzido por Hergé, que morreria em 1983, também apresenta referências a outros personagens populares do universo dos quadrinhos como Mickey Mouse e Asterix. Trata-se de mais uma história de Hergé para retratar os costumes e desavenças políticas dos povos latino-americanos, podendo ser utilizado como um material auxiliar de estudo antropológico.

Tintim e Alfa-Arte (*Tintin et L'Alph-Art* – 1983), incompleto e reeditado em 2008: a obra póstuma a Hergé apresenta uma trama investigativa em que Tintim busca respostas para as mortes suspeitas de dois especialistas e avaliadores de obras de arte. É um álbum que se apresentava com as características típicas de aventura, investigação, ação e amizade, que consagraram a série “As Aventuras de Tintim”, mas que não pôde ser finalizado devido ao falecimento de Hergé.

O álbum acabou sendo publicado com uma série de croquis e desenhos incompletos e sem um final para a trama, servindo mais como um documento em ode ao autor do que propriamente uma HQ para ser lida e utilizada como algum tipo de material de apoio.

¹⁴ Na literatura, Pícaro é um personagem recorrente em romances e novelas dos séculos XVII e XVIII, surgidos na Espanha, e com características de malandragem.

Hergé publicou 23 álbuns completos, mais um último incompleto publicado após sua morte, compondo, assim, o universo de Tintim. O reconhecimento de seu trabalho se externa em seus números, com Tintim fazendo um estrondoso sucesso e sendo traduzido para cerca de 50 diferentes idiomas e tendo vendido em torno de 200 milhões de cópias no mundo todo.

“As Aventuras de Tintim” oferece inúmeras possibilidades para os interessados em se aprofundar em seu universo narrativo e imagético. Com álbuns atulhados de referências da história da humanidade durante todo o século XX, além de retratar culturas e costumes de sociedades milenares, tal coletânea pode servir como uma linguagem auxiliar para desenvolver determinados assuntos em sala de aula, como os já citados nas descrições dos álbuns.

Dentre algumas temáticas que as histórias oferecem, podemos destacar o tráfico de drogas, o tráfico de armas, a corrida espacial e a astronomia, as antigas civilizações como os incas e os egípcios, os governos ditatoriais na América-Latina, a sociedade africana e o racismo contra negros, o olhar eurocêntrico e colonialista praticado na Europa, podendo ser utilizado na disciplina de Geografia, bem como em diferentes disciplinas, de modo a permitir diversos olhares sobre a obra.

3.6 Um universo de possibilidades

O surgimento das HQs na Europa é discutido em diferentes níveis de possibilidades, sendo que a ideia da introdução da imprensa no continente como um marco para a sua origem torna-se um dos principais argumentos debatidos. Certo de que o gênero, em seu princípio, não alcançou o mesmo sucesso do que em países como o Japão e os Estados Unidos, foi no século XX com Tintim de Hergé, além de alguns outros poucos personagens, que a indústria dos quadrinhos europeus teve seu *boom* regional.

Hergé, que começou escoteiro e, talvez, sob a influência das atividades de escotismo, criou a personalidade do repórter Tintim e consagrou-se como um dos grandes nomes da nona arte no velho continente. Sua vida artística se misturava com sua vida pessoal, e isso, por algumas vezes, tornava-se perceptível em sua obra, como ocorreu no álbum “A Estrela Misteriosa”, de 1942, quando já escrevia sob o olhar do comando nazista no jornal *Le Soir*, na Bélgica colaboracionista.

Envolto em polêmicas desde os primeiros álbuns, com a visão deturpada da extinta União Soviética, e posteriormente carregada de eurocentrismo, sentimento colonialista e

estereótipos quando envia Tintim ao Congo Belga, o autor já se mostrou arrependido algumas vezes, citando sua imaturidade à época das escritas.

À parte das polêmicas que o envolveram, foi dono de um estilo pioneiro e, até então único de desenhar, com seu *ligne claire*, definido assim por Joost Swarte, contando com cores fortes e personagens contrastando com cenários realistas. Alcançou o sucesso global e o reconhecimento no meio artístico. Teve sua obra traduzida para diversos idiomas, publicada em vários países, adaptada para o cinema e para a televisão, além de uma infinidade de produtos voltados ao público infantil e aos fãs do repórter.

Sua criação, Tintim, é um personagem icônico dentre as HQs de origem europeia, um personagem “simpático” ao leitor. Jovem e vigoroso, está sempre pronto para mais uma aventura, para ajudar seus amigos, desvendar mistérios, derrubar ditadores, traficantes, sequestradores, e todo o tipo de malfeitor que cruzar o seu caminho, apesar de seu começo conturbado e cheio de momentos que externavam os olhos da sociedade europeia da época, como já foi citado neste texto.

“As Aventuras de Tintim” apresentam personagens que se complementam e criam um ambiente propício para que ocorram as histórias. Milu, Capitão Haddock e o Professor Girassol dão o tom familiar e de amizade que a obra transparece, enquanto outros personagens secundários, como os detetives Dupond e Dupont e a cantora lírica Bianca Castafiore, reforçam o estigma da comédia marcante em toda a obra.

Ao retratar momentos históricos de todo o século XX, por vezes até mesmo à frente de seu tempo, como é o caso do arco de HQs “Rumo a Lua” e “Explorando a Lua”, publicados cerca de quinze anos antes do homem realmente chegar ao satélite natural terrestre, “As Aventuras de Tintim” mostra toda a qualidade, estudo e esforço por informações, despendidos por seu autor, para que os quadrinhos pudessem ser encarados como algo que realmente retratasse a sociedade em que estavam inseridos, e não apenas uma coleção de histórias infanto-juvenis no intuito de se distrair.

O uso desse conjunto de histórias como uma linguagem auxiliar ao processo de ensino-aprendizagem pode ser muito útil se bem estudado e contextualizado com os alunos. Ao analisar cada álbum, é possível encontrar elementos que possibilitem o trabalho na Geografia, e também nas mais variadas disciplinas, podendo ser introduzidos tanto nos anos que contemplem o ensino fundamental quanto nos anos do ensino médio, uma vez que se trata de histórias com classificação etária livre.

As temáticas trazidas em cada álbum condizem com momentos marcantes da sociedade do século XX. Espelhando o tempo em que foram escritas, mesmo que algumas

histórias tenham sido produzidas na primeira metade do século, seus temas são facilmente transportados para os dias atuais, possibilitando o debate acerca de diversos conceitos que compõem a ciência geográfica.

Discussões sobre geopolíticas, socioeconomias, culturas de diferentes povos, visão eurocêntrica e colonial, recursos naturais e minerais, temas atrelados à astronomia, à arqueologia, à monarquia, ao socialismo, ao nazismo, aos regimes ditatoriais, são só algumas das possibilidades ofertadas pelos álbuns de Tintim.

Por fim, ousamos dizer que Hergé, e obviamente Tintim, é um daqueles casos em que a qualidade do trabalho, atrelado às inerentes polêmicas que envolvem a criação do mesmo, nos faz refletir sobre as possibilidades de análise de tais narrativas, seja aproveitando aquilo que lhe é caro, ou desconstruindo a visão, muitas vezes deturpada, de um homem que é produto de seu tempo histórico, mas, sem dúvida, muito bom no que faz.

Assim, por meio de seu talento, Hergé fez de “As Aventuras de Tintim” uma obra dos quadrinhos que entrega ao leitor não só boas histórias, mas reflexões sobre diversos fatos ocorridos em seu tempo, sob diferentes pontos de vista, abrindo um universo de possibilidades a quem se dispor a ler e aprofundar-se nessas HQs.

REFERÊNCIAS

- AMBROSE, G.; PAUL, H. *Cor: a sensação produzida por raios de luz de diferentes comprimentos de onda, uma variedade particular desta*. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). *Geografia: Conceitos e Temas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.
- COUVREUR, D.; SOUMOIS, F.; MARICQ, D. *Figuras de Tintin: A Coleção Oficial*. Espanha: Éditions Moulinsart, 2016. v. 1.
- COUVREUR, D.; SOUMOIS, F.; MARICQ, D. *Figuras de Tintin: A Coleção Oficial*. Espanha: Éditions Moulinsart, 2016. v. 7.
- COUVREUR, D.; SOUMOIS, F.; MARICQ, D. *Figuras de Tintin: A Coleção Oficial*. Espanha: Éditions Moulinsart, 2016. v. 22.
- HERGÉ. *A Estrela Misteriosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1942].
- HERGÉ. *A Ilha Negra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1938].
- HERGÉ. *As Joias de Castafiore*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1963].
- HERGÉ. *As Sete Bolas de Cristal*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1948].
- HERGÉ. *Explorando a Lua*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1954].
- HERGÉ. *O Caranguejo das Pinças de Ouro*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1941].
- HERGÉ. *O Caso Girassol*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1956].
- HERGÉ. *O Cetro de Ottokar*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1939].
- HERGÉ. *O Ídolo Roubado*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1937].
- HERGÉ. *O Lótus Azul*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1936].
- HERGÉ. *O Segredo do Licorne*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1943].
- HERGÉ. *O Templo do Sol*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1949].
- HERGÉ. *O Tesouro de Rackham, o Terrível*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1944].
- HERGÉ. *Os Charutos do Faraó*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1934].
- HERGÉ. *Perdidos no Mar*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1958].
- HERGÉ. *Rumo à Lua*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1953].

HERGÉ. *Tintim e a Alfa-Arte*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1983].

HERGÉ. *Tintim e os Pícaros*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1976].

HERGÉ. *Tintim na América*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1932].

HERGÉ. *Tintim no Congo*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1931].

HERGÉ. *Tintim no País do Ouro Negro*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1950].

HERGÉ. *Tintim no País dos Sovietes*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1930].

HERGÉ. *Tintim no Tibete*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1960].

HERGÉ. *Voo 714 para Sydney*; São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1968].

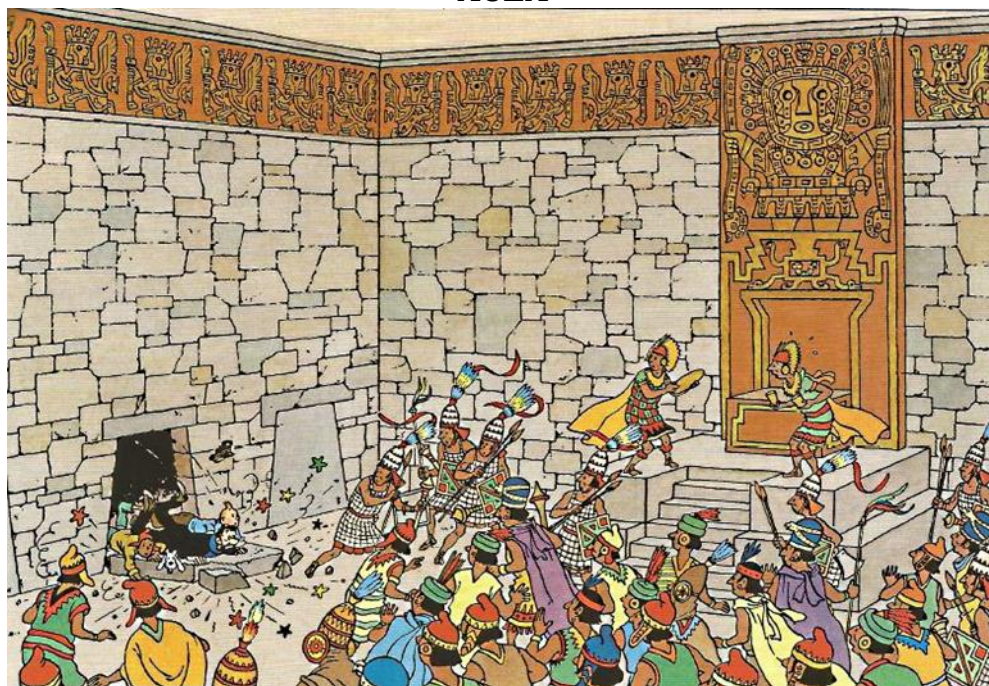
SADOUL, N. *Tintin et moi: entretiens avec Hergé*. Tournai/Bélgica: Flammarion, 2007.

THOMPSON, H. *Tintin: Hergé and his creation*. Sevenoaks/Inglaterra: Sceptre, 1991.

VERGUEIRO, W. Tintim 85 Anos: A história de Georges Remi e sua criação imortal As Aventuras de Tintim. *Omelete*, São Paulo, 10 jan. 2014. Disponível em: <<https://omelete.com.br/quadrinhos/artigo/herge-e-tintim/>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

ARTIGO 4

GEOGRAFIA QUADRO A QUADRO: REFLEXÕES DE PRÁTICA EM SALA DE AULA



“O Templo do Sol” (HERGÉ, 2008 [1949], p. 47).

RESUMO

A utilização de histórias em quadrinhos (HQ) nos estudos da disciplina de Geografia vai além da mera descrição de paisagens que, porventura, tal gênero possa proporcionar. Cada vez mais ambientadas em diferentes contextos, as HQs tratam de diversos temas que complementam o espaço geográfico, objeto de estudo da ciência geográfica. A coleção de histórias “As Aventuras de Tintim”, de Hergé, pode ser classificada como quadrinhos de aventura, uma temática que proporciona inúmeras oportunidades para a sua utilização em sala de aula, uma vez que aspectos sociais, econômicos, políticos e naturais fazem parte de sua essência. A utilização das HQs para o ensino em geral requer planejamento e conhecimento do material utilizado, fazendo-se necessária, dessa forma, uma descrição meticulosa do mesmo. Buscando compreender o potencial que as HQs possuem em auxiliar o processo ensino-aprendizagem, este artigo procura detalhar, quadro a quadro, uma prática desenvolvida em sala de aula, no contexto do ensino de Geografia. Fazendo uso de estratégias como a leitura compartilhada da história e produção final de um material lúdico por parte dos alunos envolvidos, a prática contempla ainda diferentes situações avaliativas, como a lição de casa e a prova conceitual. Permite também verificar o desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos e o despertar de habilidades adormecidas ou inexploradas que enriquecem o processo de aprendizagem e promovem um ambiente acolhedor, integrado e, por vezes, surpreendente. As HQs se revelam como uma linguagem auxiliar ao processo ensino-aprendizagem de grande valor, potencial e aceitação, se bem utilizado.

Palavras-chave: Geografia; Histórias em Quadrinhos; Leitura Compartilhada; Ensino-aprendizagem.

4.1 Quadrinhos em prática no ensino de Geografia

Muito se discute quanto à utilização, ou não, das histórias em quadrinhos (HQs) na prática docente como uma linguagem auxiliar ao ensino. Normalmente o uso desse artifício está ligado às disciplinas que abordam a linguagem, como a disciplina de Língua Portuguesa, ou as de Língua Estrangeira – Inglês e Espanhol como as mais comuns –, bem como na disciplina de artes, uma vez que as HQs são reconhecidamente uma forma de arte, e o ideário da linguagem imagética é inerente a esse tipo de expressão. Mas, cada vez mais, o uso das HQs ganha espaço dentre as demais disciplinas escolares, e seu uso é motivo de estudos acadêmicos, publicações científicas, incentivo pedagógico e legal por meio de textos normativos que regulamentam o ensino brasileiro. No âmbito do ensino de Geografia, não é diferente.

Quando se busca uma visão por meio dos livros didáticos disponíveis no mercado e, consequentemente, no ambiente escolar, pode-se concluir que a utilização de HQs no ensino de Geografia é tímida, apesar das variadas charges que podem ser encontradas nesses materiais didáticos, seja com o intuito de ilustrar os conteúdos dos capítulos, seja em uma atividade pedagógica, sendo bastante difundida essa prática na disciplina.

Passando por um processo de renovação, pautado na criticidade e no resgate da importância da leitura do mundo a partir da compreensão da leitura da paisagem, ou seja, do aspecto visível do espaço geográfico, a ciência geográfica encontra, na utilização das HQs, mais uma linguagem auxiliar para a potencialização de seu ensino.

A combatida Geografia tradicional, amparada na descrição do planeta Terra e dos aspectos que o compõem, utilizar-se-ia dos quadrinhos de maneira a simplesmente descrever as paisagens, não se atentando para os demais fatores que compõem e ajudam a compreender o espaço geográfico, abordando os meandros pedagógicos da ciência.

Segundo Ângela Rama (2016, p. 87), “Não devemos, no entanto, pensar que a principal contribuição dos quadrinhos para o ensino de Geografia seja a mera descrição das paisagens. O potencial dessa linguagem ultrapassa esse aspecto, podendo atender às mais recentes abordagens teóricas e pedagógicas da área”. Entende-se, desse modo, que o leque de possibilidades que as HQs oferecem à prática geográfica não se recolhe na leitura da paisagem.

Conceitos voltados para a cartografia, como a leitura de símbolos, escala cartográfica, visão oblíqua e vertical, são muito presentes nessas histórias. A abordagem de temas relacionados à economia, à diversidade cultural e aos sistemas e aos vieses político-sociais

são fartos nos enredos das HQs, não sendo difícil encontrar temáticas embasadas nas discussões quanto ao capitalismo, comunismo, globalização, urbanização, êxodo rural, metrópoles e cidades globais, continente africano, Guerra-fria, geopolítica, enfim, inúmeras possibilidades variando conforme a HQ escolhida.

A leitura da paisagem, como já destacado, é de suma importância, mas, na Geografia Crítica, faz-se necessária a compreensão da paisagem representada, o porquê desse espaço ser mostrado da maneira que aparece na HQ, sua história, importância econômica, cultural, social, seu lugar no mundo, sua representatividade natural, humana, enfim, as características que permitem compreender o lugar, sua existência, sua essência.

É importante lembrarmos que a utilização de HQs no ensino requer planejamento e cuidados, não tendo a pretensão de ser uma solução para os problemas pedagógicos enfrentados em sala de aula. Todavia, trata-se de um recurso pedagógico, de potencial enorme, e que, se bem empregado, pode gerar bons resultados.

Com foco nessa reflexão inicial e na compreensão das possibilidades que as HQs oferecem ao ensino de Geografia – não só a ele –, é que este texto descreve uma prática pedagógica na qual foram envolvidos alunos do ensino fundamental II, leitura de uma história em quadrinhos e ciência geográfica.

Oferecendo aos estudantes a oportunidade de expressarem seu conhecimento e preferências acerca das HQs, por meio da leitura dos quadrinhos e também da utilização de desenhos animados, um dos objetivos dessa prática foi o de verificar como a utilização da HQ em sala de aula pode despertar novos olhares para essa linguagem, muitas vezes, deixada de lado devido à falta de incentivo à leitura e sobrepujada pelas grandes produções cinematográficas e adaptações animadas das mesmas. Assim, como consequência desse primeiro objetivo, buscamos, então, compreender a percepção de qual tipo de linguagem (HQs ou desenho animado) agradou mais os alunos participantes da prática.

Dessa maneira, segue-se na busca por um ensino que atenda aos anseios dos estudantes e consiga retalar as cortinas do tradicionalismo. Um ensino que possa abrir um palco de possibilidades para o entendimento de que o aprendizado não necessita ser massivo, entediante, cansativo ou sem sentido, mas que, com participação e estudo coletivo, com temáticas que chamem a atenção do alunado e com o auxílio de uma HQ, é possível aprender.

4.2 Por dentro do Templo do Sol

Ao desenvolver a atividade que será detalhada neste texto, e que é o foco geral deste estudo, era necessário escolher com cuidado uma temática a ser abordada com os alunos convidados a participar da prática. Pensando nisso, o personagem Tintim, do belga Hergé (1907-1983) foi o escolhido. Tintim faz parte do enorme universo criado por Hergé e se encaixa no que se pode chamar de quadrinhos de aventura, um dos gêneros mais cativantes nos jovens leitores, uma vez que está associado a narrativas ou relatos atraentes que despertam curiosidade. Segundo Vilela:

O rótulo “aventura” abrange uma diversidade de histórias em quadrinhos, dos mais variados gêneros. Desde as aparentemente intermináveis “sagas” de super-heróis das poderosas editoras norte-americanas Marvel (detentora dos direitos de Homem-Aranha, X-Men, Quarteto Fantástico, Hulk e outros) e DC (de Super-Homem, Batman, Mulher-Maravilha e outros) quanto narrativas envolvendo personagens mais humanos (nem por isso menos interessantes, muito pelo contrário) encontrados especialmente nos quadrinhos de procedência europeia, como Corto Maltese, criação do italiano Hugo Pratt (1927-1995), e o mundialmente famoso Tintim, do belga Georges Remis, que assinava com o pseudônimo Hergé (1907-1983) (VILELA, 2016, p. 73).

Normalmente apresentando uma narrativa imprevisível, inesperada, a introdução dos quadrinhos de aventura no contexto escolar pode vir a incentivar o hábito da leitura entre os estudantes, despertar o interesse para novos assuntos que são retratados nos enredos, além de contribuir diretamente para o aumento da bagagem cultural e do vocabulário do aluno leitor.

Dentre as benesses já citadas que a utilização de HQs de aventura – e de todos os outros gêneros – pode trazer ao estudante, é certo dizer que o processo ensino-aprendizagem também se privilegia com tal prática. De acordo com Vilela (2015, p. 74), “aventura é o oposto de monotonia, é sinônimo de imprevisibilidade, de desafio. Exatamente o que gostaríamos que o processo ensino/aprendizado fosse para a maioria dos nossos estudantes”. Assim, a utilização de HQs na sala de aula pode colaborar para que o aprendizado se torne mais envolvente, despertando o interesse adormecido em grande parte dos alunos.

Acreditando no potencial dos quadrinhos de aventura e em seus possíveis benefícios, que vão desde a qualidade narrativa à fidelidade imagética empregadas por Hergé em sua obra, é que o décimo quarto álbum lançado pelo autor tornou-se o material principal para esta prática.

Em “O Templo do Sol (*Le Temple du Soleil*)”, de 1949, Tintim parte em busca de seu amigo, o Professor Girassol, em terras sul-americanas. O enredo se apresenta como um grande desfecho para o arco iniciado em “As Sete Bolas de Cristal (*Les Sept Boules de Cristal*)”, de 1948. Trata-se de uma história de caráter étnico, que envolve costumes incas centenários e a ilustração do território peruano diante da exploração de Tintim.

Com sua origem no século XIII, a civilização inca foi praticamente destruída pela invasão dos conquistadores espanhóis, já no século XVI, tendo como marco final o ano de 1533, com o estrangulamento de Atahualpa, o décimo terceiro e último imperador inca. Apesar dos massacres e da exploração, as insurreições incas perduraram durante décadas, sendo que a sobrevivência de sua cultura até o século XX é uma hipótese considerada por arqueólogos e estudiosos.

Publicado em 1949, a aventura narrada nesse álbum teve início em 26 de setembro de 1946, aparecendo pela primeira vez na revista *Tintin*. Quando se publicara a história no semanário, o formato das pranchas de ilustração era diferente, o que fez com que Hergé precisasse alterar a original para posterior publicação no formato de álbum.

Originalmente, a história desenhada por Hergé contava com 75 páginas, enquanto os álbuns que eram publicados pela editora Casterman, por convenção e acordo, dispunham de 62. Assim, foi preciso eliminar algumas sequências, num grande trabalho de adaptação.

Para essa tarefa, Guy Dessicy foi o escolhido de Hergé. Dessicy era um de seus mais jovens e talentosos assistentes e, juntos, recortaram a história, reenquadraram vinhetas, resumiram narrativas, modificaram cenas e reescreveram balões, fazendo com que todas as sequências que eram consideradas dispensáveis, e que não alterariam a compreensão e legibilidade do álbum, fossem eliminadas.

Enquanto desenvolvia a história para a revista, Hergé estudava a fundo o ideário inca. Uma das fontes de pesquisa para o desenvolvimento do álbum, e que fora revelado pelo autor, tratava-se do livro “*Bolívia e Peru*”, de Wiener.

Hergé também se inspirou em uma novela de 1912 publicada por Gaston Leroux, em formato de folhetim na revista *Je Sais Tout*. A novela em questão, nomeada de “A Esposa do Sol”, apresentava Oviedo Huaynac Runtu, o último rei dos Incas e, assim como na aventura de Tintim, havia ao lado do Inca um sumo-sacerdote, também integrado à civilização ocidental, trabalhando como capataz para desviar a curiosidade dos arqueólogos.

Concomitantemente à publicação da história, Hergé dispunha de textos didáticos, em formatos de fichas, para auxiliar na melhor compreensão de seus leitores sobre a trama que se desenrolava. Nessas fichas, o autor trazia informações quanto a alguns costumes incas e sobre

os reinados dos imperadores, desde Manco Capac até Atahualpa (COUVREUR *et. al.*, 2015, v. 27, p. 10).

Dentre os cuidados que Hergé teve com o desenvolvimento dessa história, ancorada no álbum anterior, foi o de demonstrar para o leitor a importância dos rituais de morte para essa civilização. Um dos principais motivos para que os povos incas condenassem a atividade dos arqueólogos era o fato de esses estarem sempre atrás da descoberta de novas múmias. Segundo Couvreur *et. al.* (2015, p. 6): “Para os Incas, que acreditam na reencarnação, tirar uma múmia do seu túmulo é uma violação que altera o devir do morto, ou seja, o regresso ao Sol, as origens, um facto que é simbolizado pelo raio que cai em casa de Bergamotte em *As 7 Bolas de Cristal*”.

Apesar de, no enredo da história, o leitor ter a sensação de que os índios locais, descendentes Incas, seriam vilões, ao final é possível compreender que, na verdade, o grupo indígena tinha o objetivo maior de defender sua cultura milenar e protegê-la de invasores, como os pesquisadores e arqueólogos do grupo Sanders-Hardmuth.

Essa HQ permite ao leitor visualizar cenários muito bem elaborados para a representação do território peruano. Apresentando pequenas cidades e vilas, com sua população de traços, trajes e costumes típicos do povo local, passando pelas montanhas da Cordilheira dos Andes, com sua vegetação e clima bem delineados, além de animais típicos do local como lhamas, alpacas e condores, e ainda passando pela Amazônia peruana, esse álbum emerge como um material de grande riqueza para auxiliar no estudo dessa região do planeta e do povo inca, que por lá viveu.

4.3 O nosso Templo do Conhecimento

Segundo dados do ano de 2018 disponíveis no *site* oficial do governo de São Paulo¹, existem 5,4 mil escolas estaduais ativas em todo o estado, nas quais estão matriculados cerca de 3,7 milhões de alunos e empregados 224,9 mil profissionais. Dentro desse universo, muitas são aquelas escolas que se encontram em periferias urbanas e atendem um público socialmente carente. Esse é o perfil da escola em que essa prática experimental foi desenvolvida.

¹ Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes-governo/educacao/>. Acesso em: 09 dez. 2018.

Embora a intenção não seja comprovar, por meio de dados quantitativos, as colocações deste trabalho, os mesmos podem ajudar a compreender o contexto no qual a prática foi desenvolvida. Assim, no interior paulista, na região norte do estado, a cidade sede da escola faz parte de uma região administrativa de apenas 19 municípios, ocupando 3,0% do território paulista. Com uma densidade demográfica em torno de 48,7% hab/km², a quarta menor do estado, a base da economia regional se pauta nas culturas de cana-de-açúcar e de laranja, além da criação de gado de corte e de leite, sendo que o setor industrial se distribui, principalmente, pela indústria de alimentos e bebidas e emprega cerca de 10 mil pessoas na região.

O município no qual ocorreu a prática possui uma população estimada em 121.344 mil habitantes, segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018. A área territorial é de 1.566,161 km², o que resulta numa densidade demográfica de, aproximadamente, 77,47 hab/km². Para melhor exemplificar as características socioeconômicas do município, apresenta-se a Tabela 1 que utiliza dados oficiais do IBGE:

Tabela 1: Dados socioeconômicos do município de desenvolvimento da prática.	
Área territorial	1.566,161 km ² [2017]
População estimada	121.344 pessoas [2018]
Densidade demográfica	71,60 hab/km ² [2010]
Escolarização 6 a 14 anos	97,8 % [2010]
Índice De Desenvolvimento Humano Municipal	0,789 [2010]
Mortalidade infantil	9,68 óbitos por mil nascidos vivos [2014]
Receitas realizadas	526.128 R\$ (×1000) [2017]
Despesas empenhadas	543.579 R\$ (×1000) [2017]
PIB per capita	36.842,26 R\$ [2016]

Fonte: <https://ww2.ibge.gov.br/home/>

Os dados revelam que, de maneira geral, trata-se de um município de qualidade de vida alta, uma vez que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) se encontra entre a faixa de 0,7 a 0,799, estando muito próximo do nível considerado como IDHM muito alto (Figura 1).

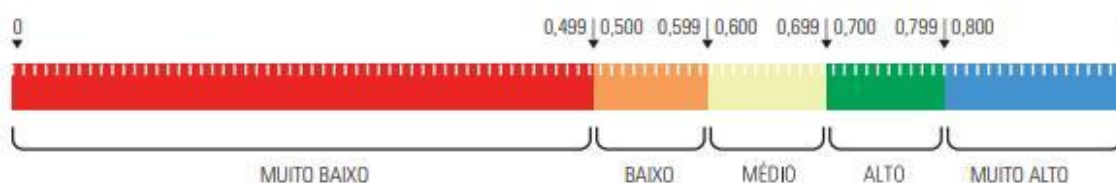


Figura 1: Faixas de Desenvolvimento Humano.

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 1997.

Segundo o “Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil”, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), é possível observar que o IDHM foi inspirado no IDH global, mas recebeu ajustes para se adequar à realidade brasileira. Embora considere as mesmas três dimensões do IDH global – longevidade, educação e renda –, o IDHM busca adequar sua metodologia à disponibilidade de indicadores nacionais, na tentativa de retratar a realidade dos municípios brasileiros da melhor maneira possível. Como podemos observar no infográfico abaixo, Figura 2, o cálculo do IDHM obedece a uma série de regras e médias geométricas para se chegar ao valor final:

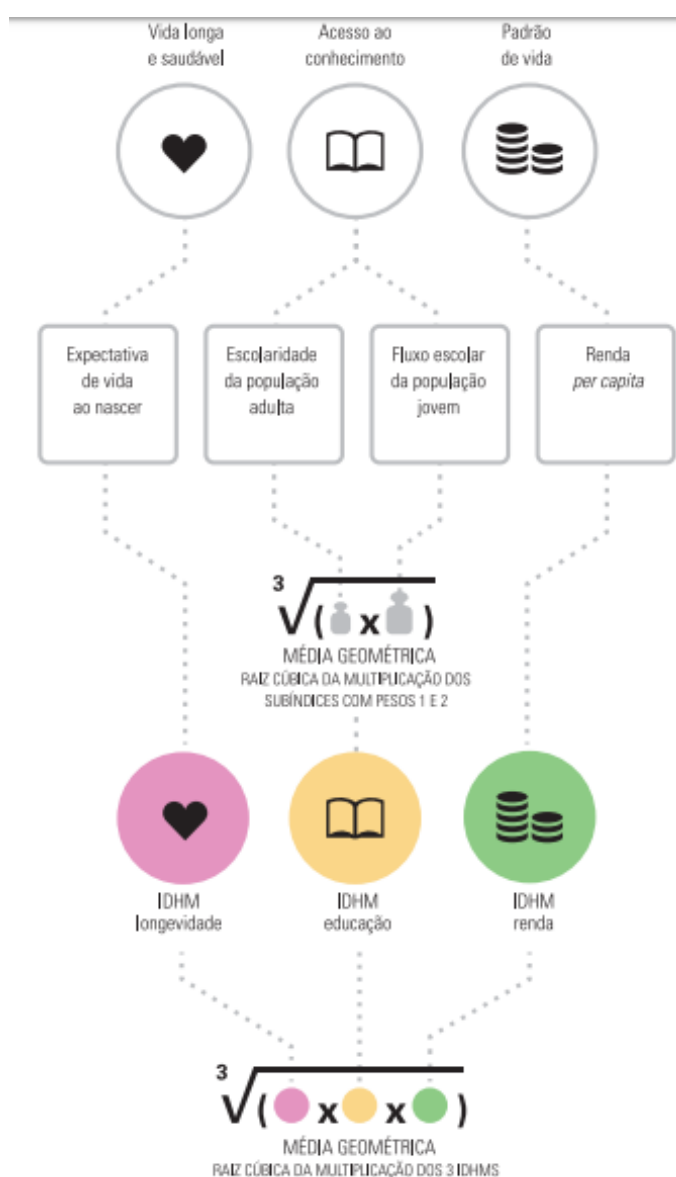


Figura 2: Como é Calculado o IDHM.

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 1997.

O infográfico nos mostra que um dos indicadores para o cálculo do IDHM é o “acesso ao conhecimento”, e esse mesmo indicador subdivide-se em duas categorias: escolaridade da população adulta e fluxo escolar da população jovem. O resultado do IDHM do município em que a prática foi realizada leva a crer que seu IDHM educação encontra-se em nível bom, uma vez que o IDHM geral se classifica como alto.

É necessário ressaltar que, assim como todo indicador social, econômico, cultural, ou outro qualquer que valha para a realização de análises gerais de populações e territórios, trata-se de amostragens gerais e, por mais que busquem retratar realidades de maneira mais fiel possível, muitas das desigualdades socioeconômicas se camuflam nesses dados, por isso, não se deve considerar esses indicadores como retrato da realidade absoluta do local, mas entender que se trata de uma visão generalizada e que muitas pessoas podem não fazer parte do nível social mostrado pelo índice.

Posto isso, apesar de o município apresentar uma qualidade de vida classificada como alta, a prática foi realizada em uma escola estadual de bairro periférico, composto por famílias, em sua maioria, de classe social média-baixa.

A estrutura da instituição de ensino atende uma comunidade escolar de aproximadamente três mil pessoas, entre alunos, professores, corpo gestor, demais funcionários e pais e responsáveis.

A escola possui a seguinte estrutura pedagógica: 11 salas de aula; uma sala de vídeo equipada com notebook (sem acesso à internet), caixa de som, retroprojektor e lousa digital; três equipamentos móveis de mídia, equipados com notebook, caixa de som e retroprojektor; um laboratório de informática com vinte e quatro desktops, sendo que apenas quatro possuem acesso à internet; uma sala de leitura/biblioteca com acervo de livros e pequeno acervo de filmes.

O corpo discente da escola, no ano de 2018, esteve composto por 774 alunos, sendo 393 no ensino médio, no período matutino, e 381 no ensino fundamental II, no período vespertino. Esse número é flutuante conforme o passar do ano letivo devido a casos de transferências e evasão.

O corpo docente é composto por 38 professores de Educação Básica II (PEB II) efetivos de cargo, sendo que 12 se encontram em situação de afastamento das atividades laborais e outros quatro foram readaptados para outras funções. Ainda compõem esse conjunto de profissionais sete professores categoria F (professores com aulas atribuídas nas escolas públicas do estado de São Paulo antes da entrada em vigor da Lei Complementar nº 1.010 de 01/06/2007, que dispõe sobre a criação do São Paulo Previdência-SPPREV), sendo

um readaptado; seis professores categoria O (professores que atribuíram aulas - contratados - após a entrada em vigor da Lei Complementar nº 1.093 de 16/07/2009); um professor coordenador; e quatro professores de Educação Básica I (PEB I).

A escola possui um perfil social de grande relacionamento com a comunidade escolar, oferecendo várias atividades em períodos diversos das aulas, como o “Programa Novo Mais Educação²”, bem como aos finais de semana com o “Programa Escola da Família³”.

É diante desse contexto, de escola pública de um bairro de periferia em um município do interior do estado de São Paulo, que a prática aqui descrita foi desenvolvida, observando todas as necessidades e especificidades do local, na intenção de proporcionar aos alunos uma nova visão sobre as HQs e sua relação com a aprendizagem.

4.3.1 Os Exploradores do Templo

Atualmente, quando se fala em escola pública de ensino fundamental e médio, a relação com as camadas mais pobres da sociedade se torna quase indissociável. Peregrino (2011) aponta, em entrevista concedida ao Observatório Jovem do Rio de Janeiro da Universidade Federal Fluminense (UFF), na qual debate detalhes de seu livro “Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres”, que a universalização, a expansão da escola pública, significou a circunscrição do ensino fundamental aos pobres.

Para justificar a afirmação acima, Peregrino aponta que as classes populares não passaram a conviver com outros grupos sociais nas instituições de ensino, já que, ao passo que a escola pública começou a se estabelecer com camadas mais pobres, a classe média saiu desse ambiente ou passou a ocupá-lo temporariamente. Assim, cada vez mais são raros os casos de estudantes que advêm de famílias com grande poder financeiro e que frequentam as instituições de ensino públicas nesse período da vida escolar.

² O objetivo do programa é o de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Mais informações em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

³ O programa proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes. Reunindo profissionais da Educação, voluntários e universitários, o Programa oferece às comunidades paulistas atividades que possam contribuir para a inclusão social tendo como foco o respeito à pluralidade e a uma política de prevenção que concorra para uma qualidade de vida, cada vez melhor. Cada escola organiza as atividades dentro de quatro eixos: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho. Mais informações em <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html>.

Como já relatado, a escola em que se passa a prática se enquadra nas características de escola pública de periferia, com um corpo discente variado, uma vez que a instituição é muito procurada por todas as famílias do bairro. Assim, em meio aos quase 800 alunos que compõem o corpo discente, encontramos diferentes tipos de pessoas, que se divergem em relação às suas crenças e fé, à situação de muita pobreza, às diferentes orientações sexuais; além disso, há também alunos em situação de liberdade assistida devido às contravenções penais, alunos talentosos nas mais diferentes áreas do conhecimento e na prática de esportes, dentre outras inúmeras características, formando um mosaico multicultural e diversificado no ambiente escolar.

Para a realização da atividade, foi selecionada uma classe de sétimo ano do ensino fundamental II no ano letivo de 2018. A escola conta com três classes nessa série/ano, e a classe escolhida para a atividade foi aquela que demonstrou média percentual inferior às demais na Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP)⁴ do primeiro bimestre do ano letivo anterior, quando eram alunos ingressantes no sexto ano do ensino fundamental II. Os dados foram usados como parâmetro, pois eram os únicos disponíveis pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Escolar Digital, sendo assim, oficiais. A Tabela 2 detalha tais percentuais:

Tabela 2: Dados do aproveitamento dos sextos anos na AAP do primeiro bimestre de 2017.

LÍNGUA PORTUGUESA				
Descrição Tuma	Participantes	Acertos	Percentual Acertos	Ver Acertos por Aluno
6º ANO A TARDE	30	158	43,89%	
6º ANO B TARDE	30	171	47,50%	
6º ANO C TARDE	31	160	43,01%	
Total Geral	91	489	44,78%	

MATEMÁTICA				
Descrição Tuma	Participantes	Acertos	Percentual Acertos	Ver Acertos por Aluno
6º ANO A TARDE	31	144	38,71%	
6º ANO B TARDE	29	135	38,79%	
6º ANO C TARDE	32	143	37,24%	
Total Geral	92	422	38,22%	

Fonte: Secretaria Escolar Digital; Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

⁴ Com o objetivo de diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino, a Avaliação de Aprendizagem em Processo apresenta um caderno de perguntas e respostas formado por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Mais informações em <http://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>.

Os resultados da AAP 2017 mostraram que o 6º ano C, do período da tarde, obteve as menores médias percentuais ao ingressarem no ensino fundamental II e, como as classes mantêm sua estrutura na escola de realização da prática, no ano de 2018, a sala passou a ser o 7º ano C, sendo assim escolhida para o desenvolvimento desta prática. Tal escolha justificase, uma vez que, ao menos na frieza dos números, a classe se apresentaria como um desafio maior para o exercício da prática, já que, em relação ao número de estudantes e a disciplina apresentada, todas as classes com alunos na mesma idade escolar apresentam certa homogeneidade.

No registro de matrícula disponível na Secretaria Escolar Digital do Estado de São Paulo, a classe conta com 39 registros de alunos, sendo que um aluno consta como remanejado para outra sala e outro consta como transferido de escola, totalizando 37 alunos regulares. Desses 37 alunos em situação regular, quatro alunos não participaram da prática proposta, por motivos de faltas sequentes, ou por não terem conseguido a autorização do pai ou responsável por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/ Resolução 510/2016)⁵, posteriormente encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (UNESP), totalizando, por fim, 33 alunos participantes.

Para a realização da atividade, os 33 alunos foram divididos em três grupos homogêneos entre si. Cada grupo, contando com 11 alunos, foi formado a partir de um levantamento que considerou a média final, demonstrada pelos mesmos, na disciplina de Geografia no ano anterior, quando formavam o 6º ano, bem como um questionário preliminar no qual expunham suas preferências, conhecimentos e características acerca de HQs (APÊNDICE A).

Seguindo essas condições, os grupos que se formaram ficaram constituídos da seguinte maneira:

Tabela 3: Levantamento de dados para formação dos grupos de alunos.

	MÉDIAS FINAIS 2017			TOTAL	PREFERÊNCIA		TOTAL
	0 – 5	6 – 7	8 – 10		HQ	DESENHO ANIMADO	
GRUPO 1	4	4	3	11	3	8	11
GRUPO 2	5	2	4	11	0	11	11
GRUPO 3	4	4	3	11	0	11	11

⁵ CAAE: 84657518.0.0000.5466

A fim de conhecer as preferências e influências dos alunos acerca da leitura de HQs, o questionário preliminar tratou de outras questões que não foram levadas em consideração para o estabelecimento dos grupos de trabalho, mas não deixam de ser importantes ao passo que são informações que revelam o perfil do aluno que está sob a tutela do professor, podendo auxiliar para um melhor desenvolvimento da prática proposta.

4.3.2 Da leitura compartilhada ao conhecimento compartilhado

No plano de ações para essa prática, foram previstas atividades como o já citado “questionário preliminar” (Apêndice A); a leitura da HQ escolhida; e a sessão da adaptação animada da história, ambas acompanhadas por um questionário denominado de “acompanhamento da história” (Apêndice B), o qual possuía a função de auxiliar os alunos no registro de suas observações, dúvidas e no estudo do conteúdo e contexto retratado nos meios utilizados; uma lição de casa em modelo de pesquisa com a função de auxiliar no aprofundamento dos estudos (Apêndice C); uma prova conceitual (Apêndice D); a produção final de uma história em quadrinhos por parte dos alunos; e uma “reflexão” final proposta aos alunos com o intuito de verificar suas percepções quanto à atividade realizada (Apêndice E).

As atividades já descritas para essa prática estão representadas no Quadro 1, a fim de auxiliar o leitor na compreensão do desenvolvimento das mesmas.

Quadro 1: Descrição das atividades realizadas no exercício da prática.			
FASES	GRUPOS		
	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Questionário Preliminar	Todos os grupos realizaram na mesma aula no período de 20 minutos.		
Leitura da HQ	Realizado no período de quatro aulas de 50 minutos, sendo feita a leitura de 15 páginas por aula.	Realizado no período de quatro aulas de 50 minutos, sendo feita a leitura de 15 páginas por aula.	Não realizou a leitura da HQ.
Sessão de desenho animado	Não assistiu ao desenho animado.	Assistiu uma vez ao desenho animado durante uma aula de 50 minutos	Assistiu duas vezes ao desenho animado durante duas aulas de 50 minutos.
Questionário de acompanhamento da história	Realizada durante as quatro aulas juntamente com a leitura da HQ.	Realizada durante as quatro aulas juntamente com a leitura da HQ, e revisada durante a aula de acompanhamento ao desenho animado	Realizada durante a primeira aula de acompanhamento do desenho animado e revisada durante a segunda vez que assistiram ao desenho.
Tarefa	Todos os grupos tiveram o mesmo prazo de quatro dias.		
Prova	Todos os grupos realizaram na mesma aula de 50 minutos.		
Produção final de uma HQ.	Realizada em grupos de dois a quatro alunos aleatórios, de diferentes grupos, durante o período de três aulas de 50 minutos.		
Reflexão final sobre as atividades desenvolvidas	Todos os grupos responderam em um período de 20 minutos.		

Cada uma das fases apresentadas no Quadro 1 serão melhor detalhadas ao decorrer do texto.

Pensando no processo que seria desenvolvido, e se amparando em reflexões como as ensinadas por Freire (2018, p. 47) em que relata que ao docente é necessário “*saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (grifo do autor), é que com a formação de três grupos de 11 alunos cada, a atividade estava pronta para se iniciar, mas, para isso, era preciso determinar a qual(is) linguagem(s) os grupos seriam expostos.

Levando em consideração a preferência pelas HQs demonstrada por três alunos no questionário preliminar e apontada na Tabela 3, os mesmos foram escolhidos para participarem do Grupo 1, que ficou encarregado de realizar a leitura da HQ “O Templo do Sol”. Os demais alunos foram sorteados dentre seus pares com médias finais no ano de 2017 no intervalo estabelecido na Tabela 3. Assim, mais oito alunos se juntaram ao Grupo 1 e outros 22 formaram os Grupos 2 e 3.

Os alunos dos outros dois grupos apresentaram uma configuração de preferência exatamente igual, não contando com estudantes que disseram preferir as HQs frente aos desenhos animados. Dessa maneira, como pôde se ver no Quadro 1, o Grupo 2, além da leitura da mesma HQ, também assistiu à versão animada da história, enquanto o Grupo 3 teve acesso somente à versão animada da HQ, ocorrendo essa determinação por meio de sorteio aleatório dos grupos.

A versão animada utilizada foi a de 1991. Nomeada como “As aventuras de Tintim”, foi dirigida por Stéphane Bernasconi e produzida pela Ellipse Animation (França) em parceria com a Nelvana (Canadá) em nome da Hergé Foundation. Essa versão fez muito sucesso e consagrou o personagem em animação, sendo considerada a versão animada mais fiel às histórias das HQs de Tintim.

A utilização da versão animada da HQ escolhida para essa prática se deu com a intenção de apresentar a determinado grupo de alunos uma linguagem diferente da textual, mas complementar à mesma. Segundo Napolitano (2015, p. 30) “[...] o filme será trabalhado para a educação do olhar do espectador (formas narrativas e linguagens) ou interagindo com outras linguagens, na manipulação e decodificação de linguagens diversas como verbais, gestuais ou visuais”, permitindo que se proponha uma comparação aos dois estilos de representação da história e à sua apreensão por parte dos estudantes envolvidos.

No Brasil, essa animação foi lançada em DVDs, que foram utilizados na atividade, além de ser transmitida pela TV Cultura (Fundação Padre Anchieta), alcançando grandes

índices de audiência, o que a levou, posteriormente, a ser transmitida pelo Canal Futura, pertencente ao Grupo Globo de Comunicações, pelo canal de televisão por assinatura *HBO Family* e, mais recentemente, a integrar o catálogo da empresa de transmissão por *streaming*, NETFLIX. A Figura 3 demonstra os alunos do Grupo 3, que acompanharam o desenho animado, e também sua projeção:

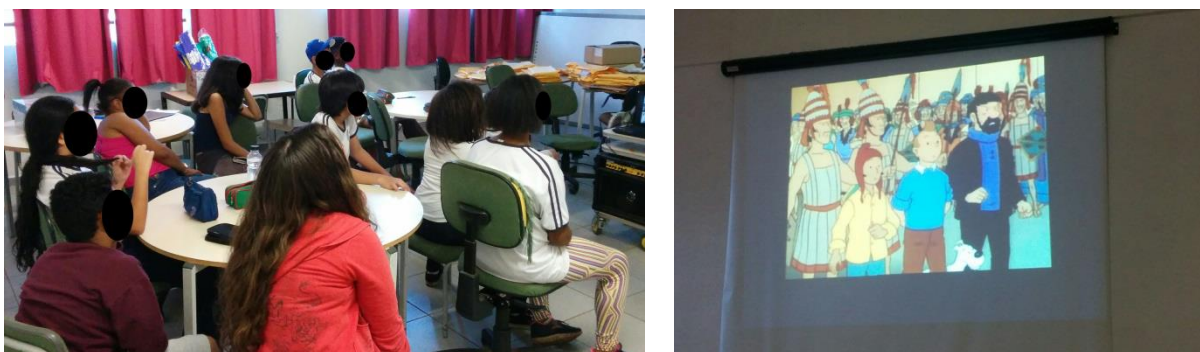


Figura 3: Alunos assistindo à animação. / Trecho da animação “O Templo do Sol”, exibida em um retroprojetor.

Fonte: arquivo do autor (2018).

O desafio que se apresentava era o de como conseguir que um grupo de 11 alunos realizasse a leitura de uma HQ, mantendo atenção, sem distrações, com imersão na história, com apenas uma revista disponível. A leitura compartilhada seria a melhor alternativa.

A ideia de leitura compartilhada parte do princípio de que todos os leitores participem ativamente da leitura realizada, seja assumindo o papel de um personagem, seja fazendo as vezes de narrador, ou até mesmo participando de efeitos sonoros e onomatopeias que, porventura, apareçam durante o enredo. Segundo aponta Vilela (2015, p. 83), “essa prática é mais recomendável para alunos do ensino fundamental, especialmente os que estão cursando o ciclo 1 (equivalente ao antigo primário) e os dois primeiros anos do ciclo 2 (equivalente ao antigo curso ginásial)”. Por se tratar de uma turma de sétimo ano, ou seja, segundo ano do ciclo 2 do ensino fundamental, a prática da leitura compartilhada seria algo cabível.

A participação ativa dos alunos na atividade desenvolvida corrobora com a ideia de protagonismo do aluno no processo ensino-aprendizagem. Straforini (2008, p. 69) destaca que, “o aluno precisa ser inserido na educação não como uma ‘tábua rasa’ ou como um elemento que apenas reage a estímulos vindos de fora [...], o aluno deve executar a ação”.

É por meio desse protagonismo que o aluno não mais permanece inativo, o que acaba lhe prejudicando, pois lhe dificulta a aprendizagem e o consequente desenvolvimento intelectual. No mesmo sentido, Freitag (1999 *apud* STRAFORINI, 2008, p. 69) propõe que

"no processo de ensino aprendizagem não é o mundo que age sobre o organismo e sim é o organismo vivo [...] que age sobre o mundo".

Recorrendo aos ensinamentos de Freire (2018. p. 28), destaca-se que “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

A prática proposta, em que o protagonismo do aluno se expande para o desenvolver da atividade, procura combater a visão “bancária” de educação, como bem orienta Freire (2017, p. 80). O autor deixa claro que o educador que em lugar de comunicar-se com os alunos opta por fazer “comunicados e depósitos” apenas compactua com um ensino pautado na memorização e repetição de conteúdos didáticos.

Com esse pensamento em mente é que para a realização da leitura compartilhada, foi necessário que todos os alunos tivessem acesso à HQ e acompanhassem sua leitura. Com o auxílio de um *scanner*, a HQ foi digitalizada, tornando possível sua reprodução por meio de um *notebook* acoplado a um retroprojetor, como demonstra a Figura 4:

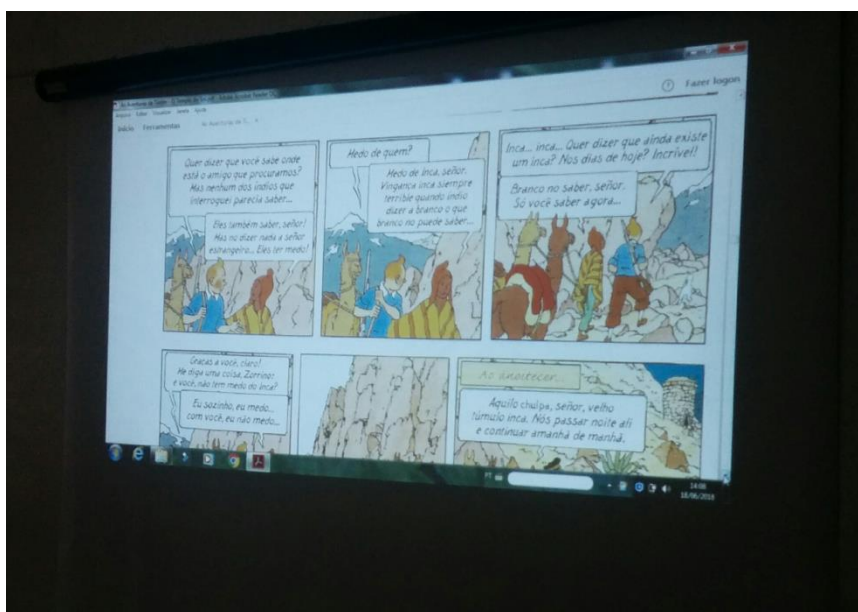


Figura 4: Trecho da HQ “O Templo do Sol”, digitalizada e exibida em um retroprojetor.

Fonte: arquivo do autor (2018).

A projeção da história foi providencial para que todos os alunos tivessem acesso à leitura, uma vez que a grande maioria dos participantes não dispunha de dinheiro para comprar a HQ.

Visando proporcionar uma leitura agradável e um ambiente de coleguismo e bem-estar, a leitura realizada pelos grupos ocorreu ora na sala de leitura da escola, ora na sala de

coordenação, sendo utilizada qual estivesse disponível, pois ambas possuem mesas redondas e cadeiras suficientes para que os alunos se acomodem de forma confortável, além de o retroprojektor eo *notebook* utilizados serem equipamentos móveis.

A versão que foi digitalizada também ficou à disposição dos alunos para folhearem conforme realizavam a leitura, como é possível notar na Figura 5.



Figura 5: Aluno folheando a HQ para acompanhar a leitura.

Fonte: arquivo do autor (2018).

A leitura compartilhada permitiu que todos os alunos participassem ativamente da prática, mas as vantagens que esse tipo de leitura pode oferecer vão além do acesso à história. Vilela pondera que:

Esse tipo de leitura oferece certas vantagens: é uma forma de garantir que todos estejam de fato acompanhando a história apresentada e permite ao professor ajudar certos alunos a superar dificuldades de leitura. Por meio dessa leitura compartilhada, o aluno vindo de um lar em que livros e revistas são raros ou ausentes tem a chance de familiarizar-se com a sequência da leitura dos quadrinhos (exemplo: qual balão deve ser lido primeiro numa cena em que ocorre um diálogo) e de escutar a pronúncia correta de palavras que ele jamais havia ouvido. (VILELA, 2015, p. 83).

Interessante observar que o autor supracitado fala no papel do professor em ajudar alunos a superar dificuldades de leitura, algo muito comum na faixa etária em que a atividade se desenvolveu. Outra observação fica por conta dos alunos vindos de lares com livros e revistas ausentes, maioria dos casos dos alunos envolvidos, o que se pôde comprovar por

meio do questionário preliminar (Apêndice A), com parentes pouco, ou não, leitores, sem esse hábito no ambiente familiar, muitas vezes tendo acesso à leitura somente no ambiente escolar.

Outro item que merece atenção quando se promove uma prática de leitura compartilhada é a quantidade de falas e personagens disponíveis na história. Sempre existem aqueles personagens que são mais queridos pelos alunos, o que, às vezes, pode causar algum tipo de discussão para determinar quem fará a leitura daquele personagem. Uma das maneiras mais fáceis de resolver a demanda é promovendo um rodízio dos personagens entre os alunos.

Nessa prática, o álbum “O Templo do Sol” apresenta muitas falas dos personagens principais, Tintim e Capitão Haddock, algumas falas secundárias dos irmãos detetives Dupond e Dupont, do Professor Girassol, do cãozinho Milu e do índiozinho Zorrino, também falas de personagens esporádicos como alguns membros do império inca, policiais, e arqueólogos da expedição Sanders-Hardmuth, além do narrador. Dessa maneira, muitos foram os alunos que quiseram assumir os papéis principais na leitura.

Para que todos pudessem participar de forma ativa e assumir o papel dos personagens principais, foi realizado um rodízio. A leitura do álbum foi dividida em quatro aulas, com 15 páginas por aula. Dessa maneira, a cada aula, os alunos se revezavam nos papéis, dando oportunidade para todos serem os personagens principais. As Figuras 6 e 7 retratam momentos de leitura dos alunos participantes:

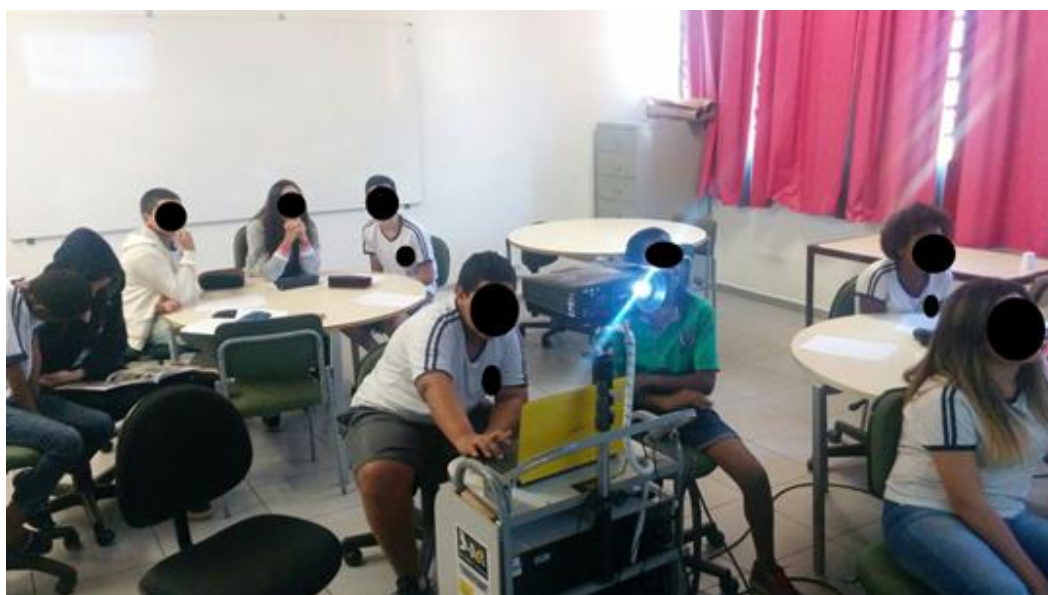


Figura 6: Alunos⁶ realizando a leitura compartilhada da HQ.

Fonte: arquivo do autor (2018).

⁶ Embora providenciada a autorização prévia dos pais por meio de documento oficial, além de contar com o assentimento verbal dos alunos em participar da prática relatada neste artigo, a opção por cobrir o rosto dos mesmos, e qualquer outro símbolo ou característica que pudesse identificá-los, surge com o intuito de preservar suas identidades, uma vez que se trata de alunos com menoridade penal.



Figura 7: Alunos realizando a leitura compartilhada da HQ.
Fonte: arquivo do autor (2018).

A leitura compartilhada promoveu um ambiente interessante, contribuindo para a imersão na história, além de tornar a prática divertida com os alunos entoando vozes para representar a fala dos personagens. A HQ escolhida, uma história de aventura e com diversidade de personagens, ajudou nessa prática, mas isso não significa que somente as HQs de aventura tenham espaço nesse modelo de leitura, sendo que outros tipos de histórias em quadrinhos também podem ser foco de leitura compartilhada.

4.3.3 Acompanhando a aventura e estudando em casa

Para auxiliar no estudo e na compreensão da história, seja por meio da leitura da HQ ou pelo episódio animado, os grupos de alunos envolvidos receberam uma ficha de acompanhamento (APÊNDICE B) com questões que versavam sobre detalhes importantes do enredo e do foco de estudo, ou seja, o império inca e as características naturais e sociais do país peruano.

Dessa maneira, enquanto a história se desenrolava, os alunos respondiam às perguntas e, por vezes, a história era interrompida para que dúvidas fossem esclarecidas, algumas referentes às perguntas presentes na ficha de acompanhamento e outras que surgiam durante a atividade. Nesses momentos, o papel do professor mediador se torna essencial para o bom desenvolvimento da atividade.

O professor que se propor ao desenvolvimento de uma prática com algum tipo de linguagem auxiliar, que sejam as HQs, o cinema, a televisão, as revistas, os jornais etc., deve

ter um conhecimento prévio do material escolhido e do conteúdo que ele aborda. O domínio do meio de comunicação utilizado com os alunos é primordial para alcançar resultados satisfatórios.

A partir desse conhecimento, é possível desenvolver materiais auxiliares à prática, visando enriquecer a experiência que os alunos estão vivenciando. A ficha de acompanhamento da história, como a que foi elaborada nessa atividade, é um exemplo de material para auxiliar os alunos na interpretação do enredo e também para instigá-los a novas descobertas e dúvidas que possam observar. O professor deve estar apto para sanar as dúvidas que possam surgir, ou pelo menos a maioria delas, seja em relação ao material utilizado ou ao conteúdo abordado pelo material. A Figura 8 mostra os alunos respondendo às questões elaboradas para a ficha de acompanhamento:



Figura 8: Alunos respondendo as fichas de acompanhamento da história.

Fonte: arquivo do autor (2018).

O preenchimento das fichas de acompanhamento permitiu observar algumas percepções dos alunos quanto à história, aos pontos e às características que mais lhe chamaram a atenção e serviu como material auxiliar para o desenvolvimento da lição de casa proposta na atividade.

A lição de casa é uma maneira de o aluno estudar novamente o conteúdo visto em sala de aula e reforçar seu aprendizado. Ao mesmo tempo em que é um artifício muito utilizado por diversos professores, a lição de casa segue tendo uma grande taxa de rejeição por parte dos alunos. É comum que diversos alunos não realizem a tarefa de casa, e, assim, fiquem com o aprendizado prejudicado em relação ao restante da turma que a realizou.

Nessa prática, a lição de casa (APÊNDICE C) contou com 11 questões dissertativas com foco na vida e costumes da civilização inca. Para realizá-la, os alunos poderiam consultar suas anotações na ficha de acompanhamento da história, além de pesquisarem em livros didáticos e na internet.

À parte da quantidade de erros ou acertos que os alunos tiveram na execução dessa tarefa, uma vez que ela foi corrigida posteriormente em sala de aula, o ponto mais interessante ocorreu na adesão da realização da tarefa. Apenas dois alunos, dentre os 33 participantes, não entregaram a tarefa no prazo estipulado, um período de quatro dias, o que demonstra que a motivação para a sua realização era alta, provavelmente impulsionada pela atividade que estava se desenvolvendo e pelo contato com a HQ.

4.3.4 Colocando os exploradores à prova

O processo avaliativo não deve ser dissociado dos demais aspectos da prática educacional, tendo consciência de sua importância para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Também carrega consigo uma área de autoritarismo do professor frente aos alunos, algo que o acompanha em praticamente toda a história da educação brasileira, e fomenta a rejeição destes, frente aos momentos de avaliação.

Segundo Luckesi (2003), a avaliação tradicional centraliza o ensino na figura do professor, uma vez que, com a função prática de exames, em que os resultados obtidos por meio de provas orais ou escritas são verificados, acabam por valorizar apenas os aspectos cognitivos com ênfase na memorização de conteúdos. Assim, numa perspectiva tradicional, a avaliação:

[...] tem a função de exame, pois valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização; a verificação dos resultados se dá através de provas orais ou escritas, nos quais, os alunos devem reproduzir exatamente aquilo que lhe foi ensinado. A tradição dos exames escolares que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzida pelos padres Jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do séc. XVII). (LUCKESI, 2003, p. 16).

A avaliação não deve ser utilizada como forma de punição ou exposição dos discentes, mas sim para potencializar o processo ensino-aprendizagem, verificar as dificuldades que os alunos possam vir a apresentar, traçar novos planos pedagógicos para suprir as dificuldades que venham surgir. Também não deve se resumir a uma prova, por exemplo, mas contemplar

todo o processo de ensino-aprendizagem, mesmo que exames e provas sejam utilizados como parte da avaliação do aluno.

Prosseguindo com as palavras de Luckesi (2002), a avaliação permite compreender o estágio no qual o aluno se situa em relação ao seu aprendizado, se este aprende de uma determinada forma e se reconhece as suas próprias dificuldades. É visando superar essas dificuldades que o contraponto da avaliação tradicional se apresenta, prezando por um processo de ensino-aprendizagem significativo e contínuo, que envolva o professor e os alunos por meio da interação, da troca constante de conhecimentos e do aprimoramento dos saberes.

Dessa maneira, a avaliação passa a ser compreendida como um instrumento verificador do estágio de aprendizagem em que o aluno se enquadra, visando a tomada de decisões para um avanço em seu processo de aprendizagem. Cumpre a função de oferecer ao educador subsídios para averiguação do estágio de evolução do aluno para que possa auxiliá-lo no avanço de seu conhecimento (LUCKESI, 2002).

No desenvolvimento dessa prática, a avaliação dos alunos é constante, observando suas impressões sobre a história e seus conteúdos durante a leitura compartilhada e também na ficha de acompanhamento, com a realização da lição de casa que os incita à pesquisa, e, por fim, com duas atividades realizadas em sala de aula: uma prova dissertativa contemplando o conteúdo visto nas anotações e tarefas anteriores e a produção final de uma história em quadrinhos em que os alunos, em grupos de três, relataram os aspectos que mais lhe chamaram a atenção durante o acompanhamento da história.

Quanto à prova realizada em sala de aula (APÊNDICE D), os alunos tiveram, em sua maioria, um resultado satisfatório. A Tabela 4 detalha os resultados numa correção valorativa de notas 0 a 10:

Tabela 4: Resultados das provas conceituais por grupos, frequência observada.

NOTAS	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
0 – 1			
1,1 – 2			
2,1 – 3			2
3,1 – 4	1		
4,1 – 5	2	1	2
5,1 – 6		2	1
6,1 – 7	1	3	3
7,1 – 8	2	2	3
8,1 – 9	3	2	
9,1 – 10	2	1	
MÉDIA:	7,54	7,27	6,00

Os resultados da avaliação realizada nessa fase da prática permitem algumas análises quanto ao desempenho dos alunos envolvidos, à linguagem a qual foram expostos e à participação ou atenção ao desenvolvimento da atividade.

De maneira mais específica, podemos detalhar as notas dos alunos e fazer algumas considerações:

➤ Grupo 1:

- Os alunos desse grupo tiveram uma participação muito ativa durante toda a atividade;
- O tempo de quatro aulas foi suficiente para a leitura compartilhada, realização de anotações no “Acompanhamento da história”, retirada de dúvidas, comentários do professor e dos alunos;
- O grupo apresentou a maior média na somatória das notas de todos os participantes, com 7,54 pontos;
- Apenas um aluno apresentou nota abaixo da média da escola pública; outros dois alunos ficaram no limite da média, com 5,00 pontos;
- Quatro alunos apresentaram notas entre 9,00 e 10,00 pontos, sendo que dois alcançaram a nota máxima.

➤ Grupo 2:

- Os alunos desse grupo realizaram a leitura compartilhada da HQ, com uma participação ativa durante a atividade, e também assistiram à versão animada da HQ.
- O Grupo 2 assistiu ao desenho animado uma vez, durante uma aula;
- Um destaque apresentado por esse Grupo foram as comparações realizadas entre o que haviam lido com o desenho que assistiram, o que provavelmente teve uma influência direta no aproveitamento do grupo ao se atentarem para diversos detalhes da trama;
- A média das notas do grupo foi de 7,27, a segunda maior;
- Nenhum aluno apresentou nota abaixo da média e somente um ficou no limite da média com 5,00 pontos;
- Dois alunos apresentaram notas entre 9,00 e 10,00 pontos, sendo que um alcançou a nota máxima.

➤ Grupo 3:

- Esse grupo teve acesso somente à versão animada da HQ.
- A animação foi apresentada aos alunos por duas vezes, em duas aulas diferentes, e contando com momentos de pausa no vídeo para comentários, anotações no “Acompanhamento da história”, e debates quanto às dúvidas que surgiam;
- O desenho animado tem duração aproximada de 42 minutos, sendo que os alunos demonstraram uma maior atenção durante os 20 primeiros minutos e, na metade final, foi possível observar alunos sonolentos, outros dispersos e com conversas paralelas, sem muita atenção à animação, fato ocorrido nas duas vezes em que assistiram ao desenho animado.
- A média das notas do grupo foi de 6,00 pontos. Mesmo acima da média de 5,00 pontos imposta para a escola pública, ficou abaixo dos demais grupos envolvidos na atividade;
- Dois alunos apresentaram nota abaixo da média 5,00 e outros dois ficaram no limite da média, com nota 5,00;
- Nenhum aluno atingiu notas entre 9,00 e 10,00 pontos, sendo que as três maiores notas do grupo foram 8,00.

Muitos são os componentes que podem interferir em uma avaliação como, por exemplo, a dedicação ao estudo, o interesse pelo assunto, o estado psicológico do aluno,

dentre outros. Por isso, essa prova conceitual foi apenas uma fase da avaliação geral dos alunos na atividade.

Em uma comparação entre os resultados apresentados pelos grupos, podemos verificar que os grupos com acesso à HQ obtiveram melhores resultados nessa fase, enquanto o grupo que apenas assistiu ao desenho animado apresentou a menor média. É interessante observar que o Grupo 2 não apresentou nenhuma nota abaixo da média. Esse fato pode, em parte, ser decorrente da contribuição das discussões e debates acerca dos detalhes e diferenças entre a história apresentada na HQ e a história mostrada na animação, o que pode ter auxiliado no melhor entendimento de alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

É possível também verificar que o Grupo 3, que foi exposto somente ao desenho animado, apresentando momentos de desinteresse pela atividade, figurou com as notas médias mais baixas. O desinteresse pelo vídeo pode ter diferentes motivações, mas há que se ressaltar que na cultura escolar a utilização de vídeos é vista, muitas vezes, por alunos e professores, como algo para cobrir um tempo de aula, ou como enrolação.

Moran (2013) identifica diferentes usos do cinema e vídeo na escola, elencando aqueles que considera como inadequados. O autor levanta a concepção de: vídeo-tapa-buraco (utilizado na ausência de um professor); vídeo-enrolação (exibição de vídeo sem ligação com a matéria); vídeo-deslumbramento (professor passa vídeo em todas as aulas); vídeo-perfeição (professor que questiona todos os defeitos dos vídeos), dentre outros. Segundo o autor, este tipo de uso desvaloriza o filme e diminui sua eficácia nas aulas.

Práticas como as supracitadas contribuem para uma visão distorcida da utilização do cinema no ambiente escolar, uma discussão extensa e que foge ao objetivo proposto nesse texto, mas que merece ser ponderada como sendo, possivelmente, um dos motivadores do desinteresse apresentado pelo Grupo 3, exposto somente ao desenho animado.

Levando em consideração os materiais aos quais os alunos foram expostos nessa atividade e os resultados gerados pela prova conceitual, temos um indício de que a leitura compartilhada da HQ conseguiu prender mais a atenção dos estudantes para os detalhes da história, resultando em um melhor desenvolvimento da atividade avaliativa da prova.

4.3.5 Explorando a criatividade e descobrindo talentos

A última atividade desenvolvida nessa prática consistiu na produção de uma história em quadrinhos por parte dos alunos. O objetivo da atividade era o de proporcionar a eles um momento lúdico de criação, em que pudessem expressar os temas que mais lhe agradaram na

história que acompanharam, nas anotações e dúvidas que ocorreram e nas pesquisas para a realização da lição de casa.

Também se apresentou como uma oportunidade para os alunos desenvolverem um pouco mais a “alfabetização” na linguagem específica dos quadrinhos, contribuindo para ampliar a capacidade dos mesmos em decodificar as mensagens presentes nesse tipo de arte, principalmente o sistema narrativo interativo entre os códigos imagéticos e verbais das histórias.

Dessa maneira, os alunos se organizaram em grupos que variavam de duplas, até quatro pessoas, livremente, não respeitando, necessariamente, os grupos formados para a realização das fases anteriores da prática. Essa decisão foi tomada com o intuito de permitir, nesse momento de descontração e criação, que alunos submetidos a diferentes linguagens, a leitura compartilhada da HQ ou o desenho animado, trocassem informações, experiências, observações, impressões, contribuindo para o aprendizado mútuo sob diferentes pontos de vista. A Figura 9 mostra um panorama da sala de aula com alguns dos alunos participantes em grupos produzindo suas HQs.



Figura 9: Alunos em grupos para a produção das próprias HQs.

Fonte: arquivo do autor (2018).

Os alunos utilizaram os materiais disponíveis, levando em consideração que se trata de uma escola com alunos de classe social média-baixa, produziram suas HQs com lápis de cor, canetas esferográficas coloridas, canetas hidrocor e caneta com glitter.

Os resultados foram diversos, mas o tema relacionado com a floresta amazônica acabou predominando. Talvez isso tenha ocorrido pela familiarização dos alunos com a

temática que já havia sido estudada durante o ano letivo, ou pelo fascínio que animais causam na maior parte das crianças, o que, de maneira alguma, desqualifica a atividade ou o produto final, já que o objetivo era o de desenvolver a alfabetização na linguagem dos quadrinhos e expressarem aquilo que mais lhe chamou a atenção.

As produções dos alunos voltadas à floresta amazônica se pautaram, principalmente, na narrativa de características de sua flora e fauna, mostrando elementos que puderam observar na HQ, como diversidade de plantas, e animais, como jacaré, macaco, cobra e o urso-de-óculos, único urso que habita a América do Sul, retratado, na HQ de 1949, como habitante da floresta amazônica peruana e da Cordilheira dos Andes, mesmo que, atualmente, a espécie esteja praticamente toda concentrada na região da cordilheira. A Figura 10 retrata algumas das HQs produzidas pelos alunos com a temática da floresta amazônica.



Figura 10: HQs produzidas pelos alunos com temática da floresta amazônica.
Fonte: arquivo do autor (2018).

Temáticas relacionadas aos costumes e às tradições do povo peruano e inca também tiveram espaço na produção dos alunos. Em uma das HQs, os alunos retrataram o ritual da mumificação de imperadores e sacerdotes incas. O genocídio inca promovido pelos conquistadores espanhóis também foi tema de uma HQ. A domesticação da lhama e seu uso como meio de transporte, e como animal fornecedor de carne e lã, foi tema de outra história. As três HQs descritas estão representadas na Figura 11.

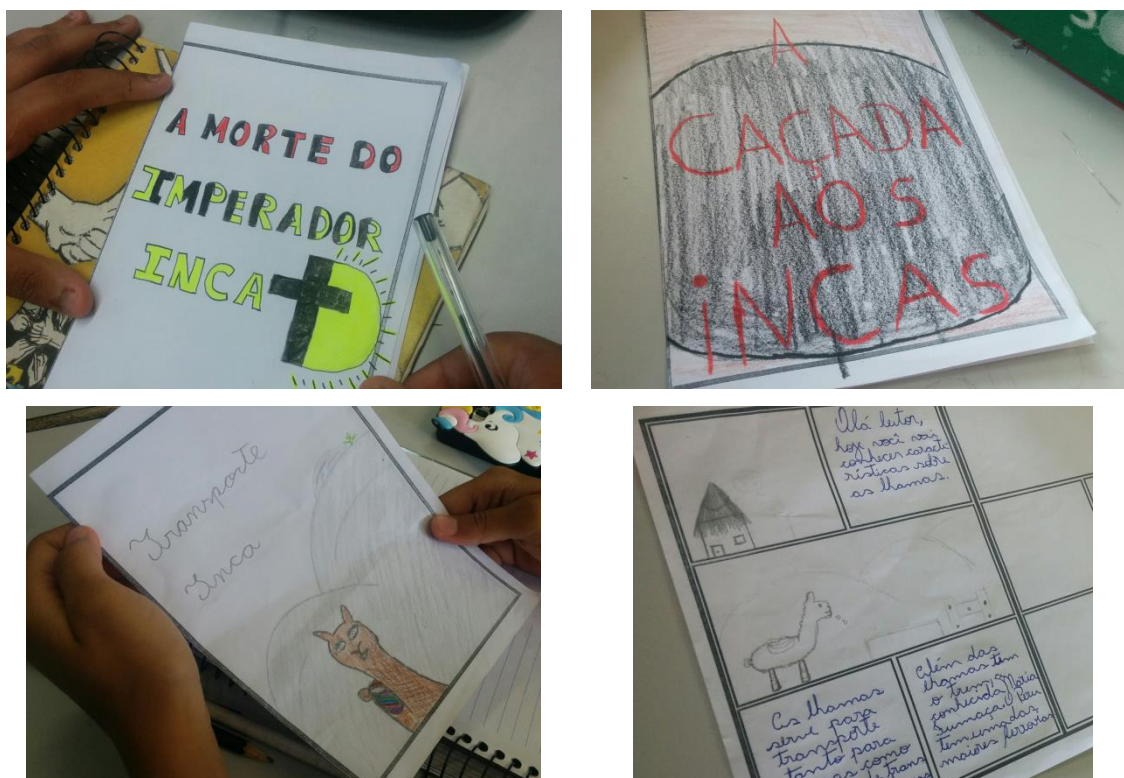


Figura 11: HQs produzidas pelos alunos com temáticas sobre costumes e tradições peruanas e incas.
Fonte: arquivo do autor (2018).

Uma observação que pôde ser feita nas produções dos alunos foi a mistura de objetos culturais e tradições do seu cotidiano com as que puderam conhecer na história. Na HQ que um grupo de alunos produziu para retratar o ritual de mumificação de imperadores e sacerdotes incas, foi utilizada uma cruz em sua capa. A cruz, um símbolo cristão, não era utilizada pelos incas, que mumificavam seus líderes e os embalsamavam nos templos que construíam. Mesmo com a utilização da cruz cristã, os alunos não deixaram de relacioná-la com o Sol, principal divindade inca, como se pode observar na Figura 11.

Nesse momento, de produção e aprendizagem dos alunos, somente foi explicado aos mesmos os diferentes significados da mumificação e da cruz, mas não foi solicitada a mudança no desenho, isso porque o mais importante era a demonstração de como eles

compreenderam o que viram na história. Vale ressaltar que após a breve explicação do significado da simbologia da cruz para as religiões cristãs e sua relação com a morte, os alunos desenvolveram sua história e a encerraram com a seguinte reflexão: “A morte tem diferentes significados para os diferentes povos”.

Por fim, alguns alunos se destacaram na produção das HQs, seja pelo texto produzido, discorrendo sobre muitas coisas que foram vistas durante toda a prática, pela riqueza de suas pesquisas, que auxiliaram na escrita do enredo de suas histórias, e pela grata surpresa que uma aluna proporcionou ao demonstrar todo o seu talento para o desenho e pintura. A Figura 12 retrata o processo de produção da HQ do grupo da referida aluna.

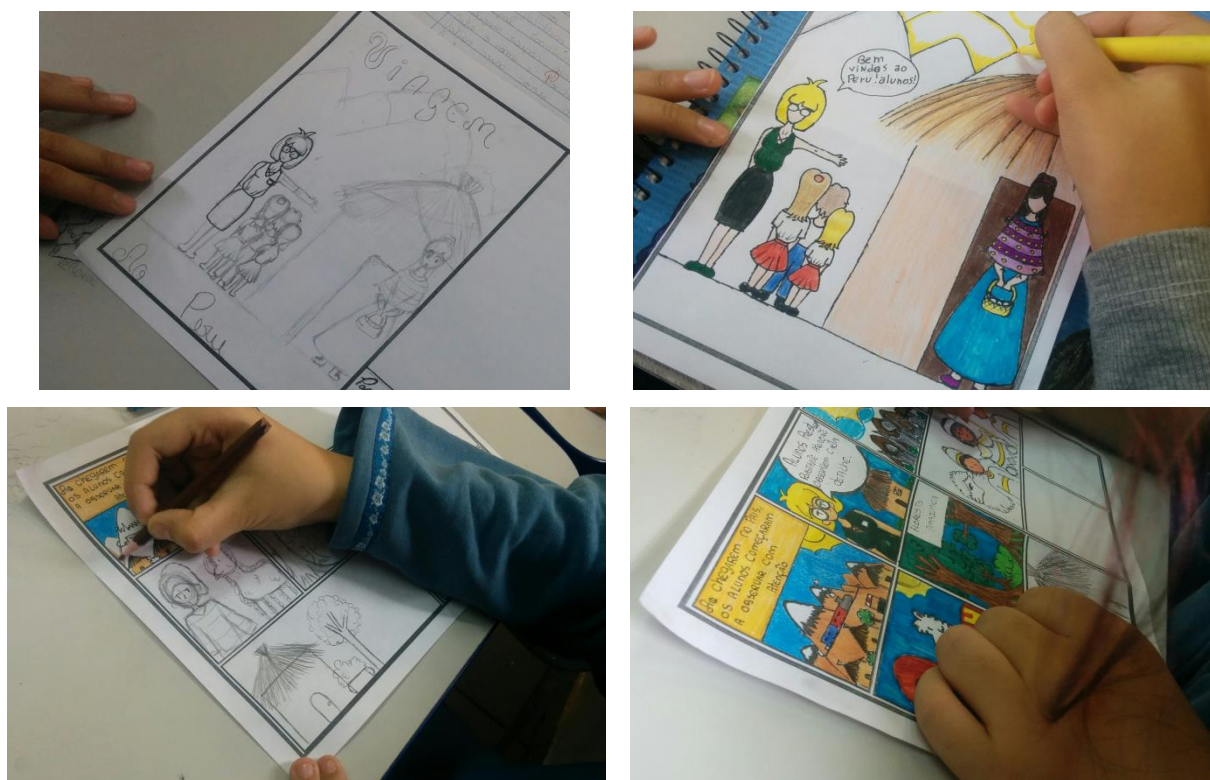


Figura 12: HQ produzida por um grupo de alunas que se destacaram pela qualidade dos textos e desenhos.
Fonte: arquivo do autor (2018).

O grupo da citada aluna, composto por outras duas colegas, teve participação no desenvolvimento da HQ com o auxílio na criação do texto e na pintura de alguns desenhos, porém o talento para o desenho demonstrado pela aluna foi surpreendente.

Casos como esse abrem precedentes para a investigação de alunos que possam apresentar altas habilidades em diferentes áreas, sendo que, no caso específico, o desenho e a pintura seriam o foco de investigação. Virgolim (2007, p. 19) faz o alerta de que “a criança entra na vida escolar, em geral, sem consciência de seus talentos”.

O ambiente escolar deve cumprir o papel de incentivador para o desenvolvimento dessas potencialidades. Ainda nas palavras de Virgolim (2007, p. 19), “muitas crianças não têm a oportunidade de explorar suas potencialidades em seus anos iniciais de vida e seus talentos podem ficar escondidos ainda durante os anos escolares e, às vezes, por toda a sua vida”.

A identificação de alunos que apresentem traços de altas habilidades ou superdotação (Lei nº 9.394, 1996, p. 41) deve ser cuidadosa, para que se possa praticar o melhor estímulo e desenvolvimento para o mesmo. As escolas, juntamente com a família e a sociedade em geral, devem guiar os jovens alunos na descoberta de traços de personalidade e atitudes que venham a identificar, estimular e potencializar ao máximo o desenvolvimento do talento.

Alencar alerta para a importância de gerar um ambiente estimulante para o desabrochar da criatividade:

[...] de fundamental importância é investir na promoção de condições no ambiente, seja na família, instituição escolar ou no ambiente de trabalho, para que a criatividade possa de fato florescer e produzir os frutos desejáveis em prol não apenas do indivíduo, mas também das demandas do mundo do trabalho e da sociedade (ALENCAR, 2015, p. 19).

O caso apresentado pode demonstrar indícios de se tratar de uma aluna com altas habilidades para o desenho e a pintura, mas, como observado anteriormente, essa investigação deve ser feita de maneira metódica, com o auxílio de especialistas e prezando pelo desenvolvimento da aluna.

Um tema delicado e que mereceria uma maior atenção, podendo ser objeto de outro estudo, gerando um novo texto. Acreditamos que a expressão para a criatividade deve ter espaço sempre que possível e, ao tratar desse caso específico, o objetivo foi o de demonstrar que atividades como o desenvolvimento de uma HQ podem contribuir para gerar o estímulo necessário.

4.3.6 Explorando novos sentidos

Como dito anteriormente neste texto, os alunos participantes desta prática foram expostos a um questionário preliminar com o intuito de conhecer melhor suas características e preferências. A Tabela 3 nos mostrou que apenas três alunos do Grupo 1 demonstraram preferência pela leitura de um quadrinho, enquanto todos os alunos dos Grupos 2 e 3 declararam possuir a preferência pelos desenhos animados em detrimento das HQs.

O Grupo 2, escolhido nessa prática para ser exposto às duas linguagens disponíveis, proporciona-nos uma visão interessante quanto à utilização da HQ em sala de aula, o que nos mostra como essa prática pode ser benéfica não só como linguagem auxiliar ao aprendizado mas também como um incentivo à leitura, uma vez que desperta o interesse nos alunos ao proporcionar uma leitura prazerosa e divertida.

Ao final da realização de todas as atividades propostas, os alunos do Grupo 2 responderam a duas questões, chamadas aqui de “Reflexão” (APÊNDICE E), analisando e opinando sobre o que haviam acabado de desenvolver.

Abordando a preferência dos alunos entre as HQs e os desenhos animados, a primeira questão da “Reflexão” alcançou a unanimidade entre os alunos ao responderem que, diante da prática desenvolvida, os mesmos preferiram a leitura da HQ do que a audiência ao desenho animado. O mesmo grupo de alunos que, antes de serem iniciados nessa prática, responderam preferir aos desenhos animados com 11 votos contra nenhum para a HQ, depois de experimentarem essa atividade e a leitura compartilhada, e realizarem a comparação da obra em quadrinhos com sua adaptação animada, inverteram a lógica inicial e o placar de preferência, optando por 11 votos a zero na leitura da HQ em detrimento do desenho animado.

A Figura 13 demonstra as considerações de um aluno do grupo envolvido. A imagem foi digitalizada e optamos por não realizar as devidas correções gramaticais para não interferir ou influenciar na resposta do aluno.

1 – Você fez parte do grupo 2, e teve a oportunidade de conhecer a história “O Templo do Sol” de As Aventuras de Tintim, de duas maneiras diferentes. Você leu a história em formato de História em Quadrinhos e também conheceu a história em seu formato de desenho animado. Faça um breve relato explicando qual formato da história lhe agradou mais, qual você considera que lhe forneceu mais informações, enfim, explique qual formato você preferiu, destacando as qualidades de cada um dos estilos e os defeitos também.

Em questão de informação preferi logicamente em forma de leitura em quadrinhos porque fornece mais informações e é uma história mais simplificada e menor simplificada, diferente do desenho animado que não usa a leitura e por isso não tem bem e é mais interpretativa (mais fácil de se entender) isso os quadrinhos não tem por isso de áudio, mas mesmo mostrando os detalhes e qualidades os quadrinhos seriam muito bons caso queria obter informações e entretenimento.

Figura 13: Resposta de um aluno do Grupo 2 à questão 1.

Fonte: arquivo do autor (2018).

Podemos observar pelas considerações do aluno que o fato de poderem comparar a leitura da HQ com a adaptação animada da história foi crucial para perceberem que a leitura da obra original oferecia mais recursos e informações para desenvolverem o entendimento acerca do assunto trabalhado. Ao se referir ao entretenimento, entendemos que o aluno demonstrou que a prática da leitura compartilhada foi bem vinda ao grupo, que, além de estudar, também se divertiu.

Já a segunda questão da “Reflexão” procurou abordar o aluno, verificando se o mesmo gostou da prática desenvolvida e o porquê de gostar ou não. Tal tarefa apresenta-se quase como um complemento à questão anterior, mas oferece uma oportunidade para o aluno fazer novas considerações e reflexões sobre o tema.

Como ocorrido na primeira questão, a resposta da segunda questão foi positiva por parte dos alunos do Grupo 2. A Figura 14 demonstra as considerações do mesmo aluno já abordado anteriormente, com o intuito de proporcionar uma visualização de sua linha de raciocínio nas respostas. Assim como a imagem anterior, a Figura 14 também foi digitalizada e não realizamos as devidas correções gramaticais para não interferir ou influenciar na resposta do aluno.

2 – Você gostou desse tipo de atividade? Explique o porquê de sua resposta.

Sim, porque como mostrei acima esse
meio de atividade trata muito bem sua
capacidade de interpretação, fornece
também conteúdo informativo e entreteni-
mento mas para funcionar tudo isso
necessita que se prefira escolher a história
que contenha esses requisitos assim
como a história que eu li e assis-
ti a "Temple do Sol".

Figura 14: Resposta de um aluno do Grupo 2 à questão 2.

Fonte: arquivo do autor (2018).

Diante da resposta, é possível observar que o conteúdo informativo e o entretenimento proporcionado pela HQ ainda são destaque frente às preferências do aluno. O aluno também ressalta que a leitura aguça a capacidade de interpretação do indivíduo e termina sua reflexão fazendo considerações sobre a importância da escolha do material utilizado por parte do professor. Essa resposta ressalta a atuação do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

As respostas escolhidas como exemplo retratam a opinião geral dos demais alunos do grupo. Cada qual, à sua maneira, respondeu de forma semelhante ao que se pôde observar nas figuras anteriores.

Um fato que merece descrição nesse momento do texto é a fala do aluno, aqui utilizado no exemplo, ao abordar o professor ao final da última aula da prática descrita. Em meio aos seus pensamentos e reflexões de aluno do sétimo ano do ensino fundamental II, Ricardo (nome fictício) dialogou com o professor da seguinte maneira:

Ricardo:

- Professor?

Professor:

- Fala Ricardo.

Ricardo:

- Eu achei muito legal a atividade que fizemos.

Professor:

- Que bom. Um dos objetivos era esse. Que além de aprender, vocês também se divertissem aprendendo.

Ricardo:

- Sabe, eu estive pensando. Nós temos oito matérias esse ano, e então oito professores. Se cada um dos professores fizesse uma atividade parecida com essa, com gibis e desenhos, nós teríamos pelo menos uma vez nos meses de aula uma atividade assim, e aprenderíamos muito mais.

Professor:

- Que bom que você pensa assim Ricardo!

- Quem sabe um dia a escola passa a ser dessa maneira, hein?

Ricardo:

- É professor, quem sabe? Mas tá difícil!

Essa fase final de reflexão dos alunos sobre suas vivências na prática sugerida e, também, na possibilidade de externar suas satisfações, frustrações ou anseios, se torna muito importante para o estabelecimento de uma relação mais respeitosa e eficiente entre professor e educando.

Segundo Freire (2018, p. 111), por meio da fala impositiva, de cima para baixo, não alcançaríamos os resultados almejados por quem vive um sonho de educação democrática e solidária. “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*”.

Dessa maneira, a sinceridade estabelecida nesse diálogo demonstra que os alunos anseiam por novidades no seu cotidiano escolar. A percepção de conteúdos curriculares que oferecem a oportunidade de serem enriquecidos com materiais e linguagens auxiliares é fruto de estudo e preparo por parte do professor.

O profissional pode buscar em diferentes fontes e propostas de materiais disponíveis, como filmes, revistas, jornais, teatro, séries televisas, e as HQs, ideias para desenvolver uma prática com o intuito de promover um maior envolvimento dos alunos, buscando potencializar o processo ensino-aprendizagem, de maneira agradável para ambas as partes e sem demasiadas despesas, uma vez que materiais digitais possuem fácil acesso e baixo, ou nenhum, custo.

O aluno quer e precisa de um ensino crítico, reflexivo, lúdico, divertido, responsável e mediado por profissionais que necessitam cada vez mais assumir sua posição enquanto educadores e enxergar que os alunos estão no espaço escolar para serem lapidados, ou ao menos ajudados e impulsionados a acreditar, não no futuro, mas neles mesmos, independentemente de classe ou nível social.

4.4 Uma prática, muitos aprendizados

Pensando a utilização dos quadrinhos como uma linguagem auxiliar ao processo ensino-aprendizagem e, nesse caso específico, voltado para o ensino de Geografia, é certo que a sua contribuição vai além da mera descrição de paisagens, no sentido mais embrionário do termo, mas oferece recursos mais do que suficientes para uma potencialização da compreensão do espaço geográfico como um todo, de seus aspectos naturais, sociais, econômicos, enfim, das relações construídas pela sociedade humana com a natureza que o circunda.

A criticidade buscada no estudante de Geografia, e de ciências humanas como um todo, tem, na utilização de linguagens auxiliares, um aliado que, se bem utilizado, pode ajudar na conquista da aprendizagem esperada.

Também merecem destaque as possibilidades oferecidas para a aprendizagem acerca de leitura de símbolos, escala cartográfica, visão oblíqua e vertical, além de temas relacionados à economia, diversidade cultural, sistemas e vieses político-sociais, capitalismo, comunismo, globalização, urbanização, êxodo rural, metrópoles, cidades globais, continente africano, Guerra-fria, geopolítica, e mais uma infinidade de temas e aspectos pertinentes ao estudo geográfico conforme a HQ escolhida.

Ao utilizar linguagens auxiliares como filmes, desenhos animados, séries, jornais, *sites*, HQs etc., o papel do professor como mediador da relação que se constrói entre o aluno e

o material que lhe é apresentado é de fundamental importância, requer planejamento e cuidado.

A HQ “O Templo do Sol”, de 1949, e utilizada nessa prática, bem como sua versão em desenho animado, permitem ao aluno visualizar cenários que retratam de forma fidedigna o território peruano, sua população, a fauna, flora e o relevo da região andina e amazônica, além de traços culturais dos povos incas que por lá viveram.

Fruto de um trabalho meticoloso de Hergé, que buscava informações e referenciais realistas e verdadeiros sobre a área, “O Templo do Sol” é uma história de aventura que consegue abordar as características da região peruana de maneira lúdica, pautada em realidades locais, servindo como uma fonte complementar de informações e estudo para quem a utiliza com tal finalidade.

As características do município onde a prática foi realizada foram apresentadas com o intuito de mostrar ao leitor deste texto que o espaço para a aprendizagem é diverso. Apesar de se apresentar como um município de IDH com padrão médio-alto, a escola de realização da prática se encontra em um bairro periférico e com alunos que, em sua grande maioria, advêm de famílias com renda baixa (um retrato infeliz do contexto brasileiro), o que, de maneira alguma, interferiu na prática, aquém das adaptações que foram necessárias para superar a falta de estrutura e dinheiro disponível na própria escola.

A alternativa de digitalizar a HQ e propor a leitura compartilhada com os alunos acabou por ser um ponto positivo na prática, uma vez que o envolvimento dos mesmos na leitura, a imersão na história e a empatia com os personagens aumentaram muito, principalmente se comparado com o grupo que apenas assistiu à adaptação animada da HQ.

A prática demonstrou que a proposta que desviava do viés tradicional de aula obteve êxito, inspirando os alunos há dedicar-se à realização das atividades, podendo ser observado, por exemplo, na adesão quase total na realização da tarefa, algo que não é corriqueiro em escolas públicas, ao menos nessa em que a atividade foi realizada.

O envolvimento dos alunos pôde ser verificado não só com a maciça realização da tarefa proposta, mas também com o comprometimento na realização da prova conceitual e com a elaboração da atividade final constituída pela produção de uma HQ.

A prova conceitual mostrou uma média geral maior por parte dos alunos que foram expostos à leitura compartilhada, dando indícios, assim, que o envolvimento proporcionado por esse tipo de leitura foi muito maior do que o dos alunos que apenas assistiram ao desenho animado. Isso pode ser explicado, ao menos em parte, pelo comportamento ativo que a leitura compartilhada proporciona aos alunos.

Vale lembrar que o Grupo 2, que além da leitura compartilhada também assistiu à adaptação animada, levantou muitos questionamentos durante a prática, comparando as duas formas de linguagem, o que certamente contribuiu para uma média positiva na prova conceitual e para que fosse o único grupo a não apresentar notas individuais abaixo da média 5, vigente na escola pública.

Quanto à produção final de uma HQ baseada nos temas e assuntos que os alunos mais se familiarizaram durante a prática, podemos considerar que se trata de uma oportunidade para que eles expressem sua criatividade e seu aprendizado de uma maneira que lhes pareçam familiares, tornando-se assim, uma ferramenta para o professor verificar aquilo que ficou no íntimo da aprendizagem do aluno durante o processo.

Ao se verificar o alto número de histórias produzidas e que apresentaram a floresta amazônica como enredo principal, é necessário levar em consideração que, na idade escolar dos alunos participantes, todos do sétimo ano do ensino fundamental II, o currículo da disciplina de Geografia trabalha exaustivamente temas relacionados aos conceitos dos biomas brasileiros, divisão regional proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, divisão regional por complexos regionais, domínios morfoclimáticos, divisão regional proposta pelo professor Milton Santos, contemplando a formação da região concentrada, todos com a denominação da Amazônia presente, ora no sentido de região natural, ora no sentido de região política, tornando-se, assim, familiar e, porque não, uma “área de segurança” para os alunos participantes.

A produção textual e artística dos alunos também demonstrou importantes traços que devem ser levados em consideração, não somente para os professores específicos dessas áreas, mas a todos os demais, quando lançam mão de atividades diferenciadas. Alguns alunos apresentaram uma grande facilidade para o desenvolvimento textual, atentando-se aos detalhes do que foi visto durante a prática, dando a entender que a leitura da HQ se apresentou como uma importante fonte de informação, ou, ao menos, como um “gatilho” para o seu envolvimento com o assunto, mais tarde complementado por meio da tarefa e das pesquisas para a realização da prova conceitual e produção de sua HQ.

Do ponto de vista artístico, a atividade permitiu verificar que, ao menos, um dos alunos envolvidos apresenta uma habilidade acima da média de seus pares para o desenho de personagens, paisagens e formação de uma HQ, podendo ser o indício de se tratar de um aluno com traços de altas habilidades ou superdotação na área específica. Como ressaltado anteriormente, esse não é o objetivo principal deste texto, sendo necessário um estudo mais elaborado e aprofundado sobre tal assunto para poder verificar sua pertinência.

Por fim, foi muito interessante para o professor perceber a satisfação dos alunos com a prática. Ao verificar as respostas apresentadas pelo Grupo 2 na “Reflexão” sobre a atividade, ficou claro que o incentivo à leitura esteve presente na prática e que atividades de cunho lúdico e com o auxílio de linguagens familiares aos alunos, como uma HQ, podem contribuir para que o aluno exerça um aprendizado prazeroso, sem se descuidar dos conceitos fundamentais da matéria, potencializando e aguçando seus sentidos, suas vontades e perspectivas em relação ao ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. Promoção da criatividade em distintos contextos: entraves e desafios. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C.; WECHSLER, S. M. (Org.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2015.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Regiões Administrativas de Ribeirão Preto, Franca e Barretos.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. *O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)*. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/>. Acesso em: 13 dez. 2018.
- BARBOSA, A. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. In: BARBOSA, A. et al. (Org.). 4. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. (Coleção Como usar na sala de aula).
- BRASIL. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: 2013.
- COUVREUR, D.; SOUMOIS, F.; MARICQ, D. *Figuras de Tintin: A Coleção Oficial*. Espanha: Éditions Moulinsart, 2016. vol. 27.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREITAG, B. *Aspectos filosóficos e sócio-antropológico do construtivismo pós-piagetiano*. In: GROSSI, E.P. & BORDIN, J. (orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano: um paradigma sobre aprendizagem*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HERGÉ. *O Templo do Sol*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1949].
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- MORAN, J. M. *Os vários usos do cinema e vídeo na escola*. In: NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2013. (Coleção Como usar na sala de aula).
- NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2013. (Coleção Como usar na sala de aula).

PEREGRINO, M. Trajetórias Desiguais: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 239-246, set./dez., 2011. Entrevista concedida ao Boletim do Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF.

RAMA, A. Os quadrinhos no ensino de Geografia. In: BARBOSA, A. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. Barbosa, A. et. al. (Org.). 4. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. (Coleção Como usar na sala de aula).

RENZULLI, J. S. *The Three-Ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity*. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 246-279.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence*. 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

STRAFORINI, R. *Ensinar Geografia: O Desafio da Totalidade-Mundo Nas Séries Iniciais*. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

VILELA, T. *Quadrinhos de aventura*. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

VIRGOLIM, A. M. R. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a.

VIRGOLIM, A. M. R. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, A. M. R. (ed.). *Talento Criativo: Expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Editora UnB, 2007b. p. 159-185.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez., 2014.

EXCELSIOR¹

O ingresso na pós-graduação com um projeto de pesquisa que visava acompanhar uma prática em sala de aula, com a utilização de histórias em quadrinhos, foi algo desafiador. Confesso que, num primeiro momento, fiquei cético quanto à realização desta pesquisa, receoso com uma possível rejeição por parte dos alunos envolvidos, ainda mais se tratando de pré-adolescentes que estão intimamente ligados ao meio digital, aos *smartphones*, à internet, aos vídeos de *Youtubers*, às séries televisivas ou de empresas de *streaming*, enfim, materiais e linguagens comunicativas que ganham cada vez mais espaço no cotidiano das novas gerações.

Confesso também que, ao mesmo tempo em que a dúvida pairava no início das atividades, o seu desenrolar trouxe a certeza de que o caminho certo estava sendo trilhado. Fiquei surpreso com a aceitação, com a participação, com os resultados.

Perpassando por cada texto que compôs esta dissertação, algumas conclusões e ponderações foram evidenciadas, começando pela clara necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e que atendam aos anseios dos jovens estudantes. Ao menos na Geografia, a vertente tradicional não tem mais o apelo de outros tempos, e a criticidade buscada em cada estudante, ao desenvolver conteúdos da disciplina, pode ser potencializada com o uso de linguagens como a oferecida pelas HQs. Os alunos leram, compararam, refletiram, indagaram e compreenderam o porquê de determinados atos e costumes dos povos estudados nessa prática, suas relações e apropriações do meio em que vivem, além das principais características naturais e sociais do ambiente retratado.

A criticidade buscada na Geografia se pauta no espaço social que se reinventa aos olhos dessa ciência. Estudar a natureza e a compreender como um recurso apropriado pela humanidade, de dimensão histórica, política, e que perfaz um caráter de ciência social, posta-se como uma arma no processo de transformação social. Demonstra-se uma Geografia militante, um instrumento de libertação do homem, assim como deve ser todo o processo de ensino, libertador.

Ao questionar, no início deste trabalho, a efetividade de meios inovadores de ensino frente aos meios tradicionais, a linha de pensamento da Geografia crítica nos ajudou a encerrar essa reflexão. A busca por novas metodologias de ensino é um dos desafios da

¹ Excelsior é uma palavra de origem latina (*excelsior*) que significa algo que seja ilustre, grandioso, majestoso. A expressão se popularizou entre os fãs de quadrinhos por meio do trabalho de Stan Lee (1922-2018), quadrinista, escritor, empresário e ator norte-americano. Stan Lee foi o editor-chefe e presidente da *Marvel Comics*, famosa editora de quadrinhos que deu a origem a diversos personagens como os X-Men, Homem-Aranha, Quarteto Fantástico, Homem de Ferro, etc. O quadrinista era conhecido por sempre exclamar “Excelsior”, seja nas suas colunas dentro das HQs, nos eventos para os fãs ou sempre que tinha oportunidade.

Geografia em sua vertente mais crítica, e a utilização dos meios de comunicação de massa e das novas tecnologias que ditam o ritmo do mundo acabam possibilitando a inserção, no meio escolar, de práticas pautadas por obras do cinema, pela televisão, pelas histórias em quadrinhos, por *softwares*, *games*, aplicativos, *board games* etc., não só sendo efetivos no objetivo de auxiliar a aprendizagem, mas também na aceitação pelos estudantes, desde que bem elaborados e planejados em seu uso.

À parte da discussão levantada pela definição da origem das HQs, é importante destacar que, apesar da desconfiança quanto ao uso dessa linguagem no ambiente escolar, baseada principalmente nas críticas levantadas pelo Dr. Fredric Wertham em seu livro “Sedução dos Inocentes”, com o tempo, a sociedade, de forma geral, percebeu que as HQs poderiam oferecer diferentes possibilidades, inclusive com potencial para serem utilizadas de maneira pedagógica nas salas de aula.

Nas escolas brasileiras, as regulamentações provenientes da LDB e dos PCN abriram caminho para que o gênero dos quadrinhos adentrasse o ambiente escolar e, posteriormente, com a distribuição das HQs às escolas por meio de programas governamentais como o PNBE, a sua popularização se viu amparada entre alguns jovens estudantes.

Apoiando-se nessa possibilidade aberta no meio escolar brasileiro, é que a prática descrita neste trabalho foi realizada e obteve resultados satisfatórios. Como dito anteriormente, a participação ativa dos alunos e o envolvimento com a prática demonstraram que, ao menos, o interesse pelos temas abordados foi potencializado pelo uso da linguagem da HQ escolhida. Com o interesse sendo aguçado, conseqüentemente, as fases propostas nas atividades alcançaram maior êxito. A entrega de tarefas, o baixo índice de notas abaixo da média nas provas conceituais e a produção final das HQs, com alunos se destacando positivamente na atividade, aparecem para comprovar essa visão aqui relatada.

É necessário destacar que a prática de leitura compartilhada foi muito bem quista por alunos e professor, proporcionando momentos de grande interesse, de debates, dúvidas, comparações com a sessão de desenho animado, e também de diversão. É possível apontar, pelo resultado final e com base nos relatos dos alunos envolvidos, alguns registrados no documento nomeado “Reflexão”, que, ao menos nessa atividade específica, o gênero das HQs superou o do desenho animado em preferência para o fim de estudo.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é o fato de que a prática com os grupos de estudantes foi realizada em períodos diversos das aulas, com os grupos em separado, contando com a colaboração de outros professores que concediam que os alunos de cada grupo fossem dispensados de suas aulas para que pudessem participar da atividade,

contando assim com um número de 11 participantes por período de leitura ou sessão de desenho. Ao analisar os resultados obtidos, o envolvimento dos alunos com as atividades e os comentários positivos por parte dos mesmos à prática desenvolvida, acreditamos que a realização da leitura compartilhada com todos os estudantes participando, ou seja, na sala de aula regular, é possível de ser realizada sem maiores contratempos.

É claro que existem e existirão dificuldades no desenvolvimento de práticas pedagógicas, ainda mais ao se trabalhar com crianças e adolescentes que se encontram em fase de descobertas e passando por inúmeras agitações e estímulos em suas vidas. As questões estruturais do ambiente escolar também podem ser consideradas entraves para o decorrer das atividades. A falta de verbas para adquirir livros ou ainda a falta de equipamentos de vídeo e projeção pode dificultar ou comprometer a realização de práticas como a descrita neste trabalho.

Nesse caso específico, como já informado anteriormente, a HQ escolhida como base conceitual para o trabalho dos alunos foi inteiramente digitalizada e, posteriormente, projetada para que todos pudessem acompanhar a leitura, bem como o desenho animado foi transmitido por meio de *notebook* e projetor, sendo que os materiais (HQ e DVD com desenho animado) são de propriedade do professor.

Os problemas surgem e são obstáculos que dificultam, porém não são obstáculos intransponíveis. O bom preparo do material, o estudo acerca da temática trabalhada, a criatividade e versatilidade do professor podem compensar muitos dos atos falhos das estruturas disponíveis em nossas escolas públicas. De maneira alguma, essas palavras procuram incentivar o professor para a prática fazendo com que o mesmo feche os olhos para as dificuldades impostas por um sistema educacional deficitário, mas a atitude positiva é algo que se faz necessário, caso contrário, na realidade da escola pública brasileira, dificilmente se fará educação.

Quanto a Hergé e sua obra, o reconhecimento mundial que alçou com seu trabalho não foi por acaso. Quadrinista desde muito jovem, colecionou polêmicas em que esclareceu alguns fatos, declarou-se arrependido em outros e fez mea-culpa em mais alguns, deixando um legado com o desenvolvimento de seu estilo *ligne claire*, de cores fortes e personagens contrastando com cenários realistas.

Com Tintim, alcançou o sucesso global, tendo sua obra traduzida para diversos idiomas, publicada em vários países, adaptada para o cinema e para a televisão, além de uma infinidade de produtos voltados ao público infantil e aos fãs do repórter.

“As Aventuras de Tintim”, ao retratar momentos históricos que perfizeram o século XX, mostra toda a qualidade, estudo e esforço por informações, despendidos por seu autor para que os quadrinhos pudessem ser encarados como algo que realmente retratasse a sociedade em que estava inserido. Por vezes, as histórias se apresentavam à frente de seu tempo, como no caso do arco de HQs “Rumo a Lua” e “Explorando a Lua”, publicados cerca de quinze anos antes do homem realmente chegar ao satélite natural terrestre.

Cada álbum relatando as aventuras do jovem repórter apresenta elementos que possibilitam o trabalho na Geografia, e também nas mais variadas disciplinas, podendo ser introduzidos tanto nos anos que contemplem o ensino fundamental quanto nos anos do ensino médio, devido à riqueza de temas, locações, detalhes e verossimilhança com diversos aspectos da história da humanidade. Um universo de possibilidades a quem se dispor a ler e aprofundar-se nessas HQs.

A realização dessa prática e, conseqüentemente, deste trabalho acadêmico, criam inúmeras possibilidades de análises que ainda podem ser debatidas, tabuladas, refletidas, pesquisadas. Dessa maneira, é possível verificar, por exemplo: as potencialidades da leitura das HQs para o incentivo e desenvolvimento artístico e textual de alunos; a comparação da prática desenvolvida com uma prática pedagógica apartada em modelos tradicionais de ensino; os diferentes conceitos geográficos específicos de cada álbum da coleção “As Aventuras de Tintim”; enfim, muitas outras possibilidades podem surgir, sendo este um trabalho que não se encerra em si.

Com essas reflexões, encerro este texto com a certeza de que a prática proposta e desenvolvida teve o seu traço de *Excelsior*, e, mais ainda, de que a educação é um agente social transformador que precisa ser transformado em si, para que, assim, consiga cumprir a sua função de educar para a vida, para a sociedade, para as realidades em que diferentes crianças e jovens estão inseridos, cada qual com seus desafios, com suas dores, mas também com seus sonhos de, quem sabe, um dia, se tornar um repórter aventureiro para viajar o mundo, ou viajar o mundo por meio do conhecimento proporcionado pela educação de forma geral e, claro, pela Geografia.

APÊNDICE A - Questionário preliminar

NOME: _____ GRUPO: _____

LEIA ATENTAMENTE AS QUESTÕES E MARQUE UM X NA OPÇÃO QUE VOCÊ MAIS SE IDENTIFICA, E RESPONDA AS DEMAIS QUESTÕES QUE SE SEGUEM:

1 – VOCÊ GOSTA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS?

() SIM () NÃO

2 – VOCÊ GOSTA DE DESENHOS ANIMADOS?

() SIM () NÃO

3 – QUAL GÊNERO VOCÊ GOSTA MAIS?

() HISTÓRIAS EM QUADRINHOS () DESENHOS ANIMADOS () NENHUM

4 – COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ HISTÓRIAS EM QUADRINHOS?

() SEMPRE () ÀS VEZES () NUNCA

5 – SE VOCÊ ASSINALOU A OPÇÃO “NUNCA” NA QUESTÃO ANTERIOR PULE PARA A QUESTÃO Nº 14. SE VOCÊ LÊ HISTÓRIAS EM QUADRINHOS QUAL GÊNERO MAIS LHE AGRADA? PODE ASSINALAR MAIS DE UMA RESPOSTA.

() AVENTURAS () MISTÉRIO/SUSPENSE () ROMANCE () COMÉDIA
() SUPER-HERÓIS () FÁBULAS/CONTOS () TERROR () MANGÁS

6 – DE QUE MANEIRA VOCÊ COSTUMA LER HISTÓRIAS EM QUADRINHOS? PODE ASSINALAR MAIS DE UMA RESPOSTA.

() EU COMPRO PRA LER () INTERNET () BIBLIOTECAS () TIRAS EM JORNAL

7 – VOCÊ COSTUMA PEGAR HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA SALA DE LEITURA DA ESCOLA?

() SIM () NÃO () NÃO SABIA QUE HAVIA UMA SALA DE LEITURA NA ESCOLA

8 – SEUS FAMILIARES TEM O HÁBITO DE LER?

() SIM () NÃO () NÃO SEI

9 – SEUS FAMILIARES LEEM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS?

() SEMPRE () ÀS VEZES () NUNCA

10 – SEUS AMIGOS TEM O HÁBITO DE LER?

() SIM () NÃO () NÃO SEI

11 – SEUS AMIGOS LEEM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS?

() SEMPRE () ÀS VEZES () NUNCA

12 – CITE O NOME DE ALGUNS QUADRINHOS QUE VOCÊ GOSTA OU CONHECE:

13 – CITE ALGUNS DOS PERSONAGENS PRINCIPAIS DOS QUADRINHOS QUE VOCÊ LÊ:

14 – SOMENTE RESPONDA ESSA QUESTÃO SE VOCÊ ASSINALOU A OPÇÃO “NUNCA” NA QUESTÃO Nº 4. VOCÊ FAZ ALGUM OUTRO TIPO DE LEITURA QUE NÃO SEJA QUADRINHOS? QUAL? CITE EXEMPLOS DE HISTÓRIAS, PERSONAGENS OU GÊNEROS TEXTUAIS QUE VOCÊ COSTUMA LER.

APÊNDICE B - Acompanhamento da história**NOME:** _____ **GRUPO:** _____**ACOMPANHAMENTO DA HISTÓRIA**

1 – Para qual país Tintim, Milu e o Capitão viajam para procurar o professor Girassol? Em qual continente fica esse país?

2 – Como Tintim chama os povos nativos do país que visitou?

3 – Qual animal aparece na história relacionado ao povo peruano e qual a sua importância para essa população?

4 – Descreva as roupas que você viu o povo peruano utilizando. Porque você acha que eles utilizam esse tipo de roupa?

5 – Cite paisagens naturais que você identificou na história “O Templo do Sol”:

6 – Na parte da história que os personagens visitam a floresta, liste o nome dos animais que aparecem e cite quais animais mais lhe chamaram a atenção? Você saberia dizer o nome dessa floresta?

7 – Conhecendo a história “O Templo do Sol”, como você explicaria quem foram os povos Incas?

8 – Qual é o ritual que o povo Inca utiliza para os seus mortos e que é retratado na história “O Templo do Sol”?

9 – Os Incas acreditavam em alguma divindade? Qual?

10 – Qual evento ocorre na história e que é determinante para que Tintim e seus amigos sejam salvos?

11 – Você consegue destacar alguns aspectos culturais e outros característicos da civilização Inca?

12 – Cite características culturais que você conseguiu identificar ao conhecer essa história:

13 – Cite características naturais que você conseguiu identificar ao conhecer essa história:

APÊNDICE C - Tarefa

NOME: _____ **GRUPO:** _____

TAREFA – PESQUISA SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DOS INCAS:

- 1 – Quem eram e onde viviam os Incas?**
- 2 – Como surgiu a civilização Inca?**
- 3 – Como era chamado o imperador Inca?**
- 4 – Os Incas possuíam grandes construções, templos, cidades. Cite duas das mais importantes construções Incas.**
- 5 – Como era formada a sociedade Inca?**
- 6 – Cite outras características da arquitetura Inca.**
- 7 – Como era economia dos Incas?**
- 8 – Qual era a importância das lhamas para os Incas?**
- 9 – Como se dava a religião Inca?**
- 10 – Quando terminou o império Inca?**
- 11 – Quais características podemos citar da Cordilheira dos Andes?**

APÊNDICE D - Avaliação (Prova)

NOME: _____ GRUPO: _____

AVALIAÇÃO DE GEOGRAFIA

1 – O mapa abaixo representa o continente e também o país em que a civilização Inca se desenvolveu. Dessa maneira, escreva na linha o nome desse continente, pinte o principal país que foi “berço” da civilização Inca e o país que você vive.



2 – Os Incas se concentraram em terras peruanas, e também espalharam seu império por grande parte das terras montanhosas do continente. Qual é o nome da principal cadeia de montanhas do continente sul-americano na qual os Incas viviam? Cite duas características dessa cadeia montanhosa.

3 – A civilização Inca tinha por característica religiosa o culto politeísta natural, ou seja, a vários deuses ligados a natureza, mas existia um Deus principal. Qual era o Deus principal dos Incas? Cite exemplos de como eles cultuavam esse Deus.

4 – Os Incas eram governados por um líder. Como era chamado esse líder? Cite outros níveis sociais que compunham a civilização Inca.

5 – Os Incas utilizavam um animal característico da região que eles viviam para diversas finalidades. Qual era esse animal e qual a sua importância para a civilização Inca?

6 – As antigas cidades Incas e seus templos foram construídos em áreas de altas montanhas e também em áreas de floresta. Qual é a principal floresta que existe no país dos Incas? Cite algumas características de sua fauna (animais) e flora (plantas).

7 – Os Incas possuíam um ritual próprio para seus mortos. Qual ritual é esse, ou seja, como os Incas tratavam os seus mortos? Explique.

8 – O povo peruano, assim como seus ancestrais Incas, utiliza um tipo de roupa específico para viver nas regiões montanhosas. Qual roupa é essa e qual é a justificativa para usarem tal vestimenta?

9 – Descreva as características da organização econômica dos Incas.

10 – Em linhas gerais, escreva um pequeno texto (síntese), de 5 a 7 linhas, destacando as principais características que você aprendeu sobre os Incas, destacando o surgimento e o fim dessa antiga civilização.

APÊNDICE E - Reflexão dos alunos quanto à atividade realizada: Grupos 1 e 3

NOME: _____ **GRUPO:** _____

1 – Você realizou uma tarefa onde teve que pesquisar características sobre a civilização Inca. A história “O Templo do Sol”, de As Aventuras de Tintim, lhe ajudou de alguma maneira a realizar essa tarefa? Explique.

2 – Utilizando informações que você pesquisou em sua tarefa e que você conheceu na história “O Templo do Sol”, de As Aventuras de Tintim, produza um pequeno texto, entre 10 e 15 linhas, apresentando a civilização Inca.

3 – Você gostou desse tipo de atividade? Explique o porquê de sua resposta.

APÊNDICE F - Reflexão dos alunos quanto à atividade realizada: Grupo 2

NOME: _____ **GRUPO:** _____

1 – Você realizou uma tarefa onde teve que pesquisar características sobre a civilização Inca. A história “O Templo do Sol”, de As Aventuras de Tintim, lhe ajudou de alguma maneira a realizar essa tarefa? Explique.

2 – Utilizando informações que você pesquisou em sua tarefa e que você conheceu na história “O Templo do Sol”, de As Aventuras de Tintim, produza um pequeno texto, entre 10 e 15 linhas, apresentando a civilização Inca.

3 – Você fez parte do grupo 2, e teve a oportunidade de conhecer a história “O Templo do Sol” de As Aventuras de Tintim, de duas maneiras diferentes. Você leu a história em formato de História em Quadrinhos e também conheceu a história em seu formato de desenho animado. Faça um breve relato explicando qual formato da história lhe agradou mais, qual você considera que lhe forneceu mais informações, enfim, explique qual formato você preferiu, destacando as qualidades de cada um dos estilos e os defeitos também.

4 – Você gostou desse tipo de atividade? Explique o porquê de sua resposta.