

## LER E ESCREVER COM A BANDA DESENHADA

CRISTINA MANUELA SÁ \*

Novos fundamentos do ensino da leitura e da escrita

1.1. O aparecimento do conceito de literacia e a publicação de trabalhos com ele relacionados (cf. Benavente et al., 1996) apontam para uma necessidade cada vez maior de desenvolver a capacidade de tratamento do texto escrito a todos os níveis, tanto em compreensão como em produção.

1.2. A didáctica da leitura e da escrita não podiam ficar indiferentes a esta necessidade, que se manifesta de forma cada vez mais premente na sociedade actual.

Assim (cf. Weaver, 1980), ler continua a implicar a decifração de palavras num texto, a sua identificação, a sua integração num contexto e a conseqüente atribuição de um sentido nesse contexto. Mas o acto de ler é também cada vez mais associado à capacidade de compreender, isto é, de extrair sentido do texto e de "emprestar" sentido ao texto, invocando a propósito deste os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitiram adquirir.

Tal como a leitura, também a escrita é cada vez mais vista como uma actividade fundamental para a integração social do indivíduo e encarada não como um "dom natural", mas sim como algo a ensinar e a aprender.

Esta concepção leva ao interesse pelo objecto "língua", na sua vertente oral e na sua vertente escrita, mas também pelo desenvolvimento de competências no âmbito da leitura e da escrita, ou seja, da compreensão e da produção (cf. Reuter, 1995).

Segundo a mesma fonte, assiste-se ainda a um considerável aumento das exigências sociais e escolares, que contribui para uma alteração das expectativas, no que se refere ao desempenho dos indivíduos, quer em leitura, quer em escrita.

1.3. Em conseqüência de tudo isto, afirmam-se novos princípios didácticos, que vão orientar o ensino da leitura e da escrita.

Por um lado, nota-se um interesse crescente por descrições teóricas dos actos de ler/compreender e de escrever/produzir textos, fornecidas por disciplinas científicas como a Psicologia Cognitiva e a Psicolinguística.

Por outro, assiste-se ainda à afirmação de determinadas orientações pedagógicas, que estão na base dos novos programas para o ensino da Língua Portuguesa, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, passando ainda pelo 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

1.3.1. No caso da leitura (cf.: Giasson, 1993; Weaver, 1980), afirmam-se princípios como a necessidade de desenvolver a capacidade de compreensão a vários níveis, abrangendo as dimensões globais e as dimensões mais elementares dos vários tipos de discursos presentes na sociedade, que se complementam entre si.

Sente-se ainda a necessidade de associar o desenvolvimento da capacidade de leitura e compreensão a outras capacidades ligadas ao domínio da linguagem tais como: ouvir, falar e escrever.

Considera-se ainda indispensável treinar o aluno em vários tipos de leitura como, por exemplo, a leitura com fins recreativos (que manterá, no indivíduo, o gosto de ler, pela vida fora) e a leitura em vários domínios de conteúdo. Este último tipo de leitura contribui para o reforço da dimensão transdisciplinar do ensino da Língua Materna, em constante relação com as restantes áreas disciplinares do currículo dos alunos.

1.3.2. No que se refere à escrita (cf. Reuter, 1996), salienta-se a importância de os indivíduos desenvolverem activamente saberes e competências, construindo as novas aquisições a partir de competências, representações e saberes anteriores e no âmbito de várias formas de interacção social (com os adultos - nomeadamente, os professores e os pais/educadores - ou com os seus pares - por exemplo, os colegas da mesma turma ou de outras turmas da mesma escola ou ainda de outras escolas).

1.4. Um importante ponto em comum entre as novas didácticas da leitura e da escrita é o facto de ambas atribuírem um papel fulcral ao contacto com os mais variados tipos de textos, no desenvolvimento das competências dos jovens alunos - não descurando, obviamente, o texto literário.

Assim, em leitura, fala-se em ler muito e textos muito variados (Weaver, 1980).

Em escrita, refere-se a importância de instaurar na sala de aula práticas de escrita sistematicamente programadas e orientadas para a aquisição e consolidação da capacidade de uso escrito da língua. Estas

devem abranger a análise e a avaliação crítica dos diferentes tipos de discurso presentes na sociedade, desde os mais utilitários aos de uso mais formal (cf. Fonseca, 1994).

2. O papel da banda desenhada no âmbito do ensino da leitura e da escrita segundo estas novas directrizes

2.1. Entre os textos presentes no quotidiano dos nossos alunos, situa-se a banda desenhada.

No entanto, o interesse da escola portuguesa por esta forma de expressão manifestou-se apenas muito recentemente, como salientei noutra texto da minha autoria (cf. Sá, 1998).

Com efeito, após uma fugaz manifestação de interesse, nos finais da década de 70 (1), assiste-se, actualmente, a uma recuperação desta forma de expressão por parte da escola.

Daí podermos encontrar, nos programas de Língua Portuguesa para o 3º Ciclo do Ensino Básico, uma referência importante ao estudo da banda desenhada como texto representativo de outras linguagens. Daí podermos também recorrer a manuais escolares de Língua Portuguesa para o 3º Ciclo do Ensino Básico, onde encontramos unidades consagradas ao estudo desta forma de expressão.

2.2. O estudo da banda desenhada cinge-se, normalmente, a aspectos tais como:

- a análise de alguns termos específicos com ela relacionados (por exemplo: vinheta, balão, legenda);
- o estudo de alguns pontos de gramática que parecem vir a propósito (por exemplo: onomatopeias, discurso directo e indirecto);
- a análise das categorias da narrativa que é possível encontrar nela (personagens, caracterizadas pela imagem que nos é dada delas e ainda através das suas atitudes e do seu discurso, encerrado nos balões; espaço, representado pela imagem e definido pelas deambulações das personagens, sobretudo do herói; tempo, apresentado pela sequência das vinhetas, cronológica ou não, e afectado por anacronias e elipses, tal como nas outras narrativas; acção, compreendendo, geralmente, uma situação inicial de equilíbrio, uma situação intermédia de ruptura desse equilíbrio e uma situação final de restabelecimento do equilíbrio perdido; narrador, geralmente extradiegético, sendo a sua presença denunciada pelas legendas; narratário, normalmente identificado com o leitor).

2.3. Nada tenho contra esta forma de estudar a banda desenhada, que tem certamente os seus pontos positivos. Serve, por exemplo, para dar a conhecer aos jovens alunos as características de um texto que eles lêem habitualmente, mas sobre a natureza do qual, provavelmente, nunca reflectiram.

No entanto, parece-me que já é tempo de os professores de Português se aperceberem da riqueza da banda desenhada como material didáctico, partindo mesmo do princípio de que ela não é mais fácil de trabalhar do que os outros textos (cf. Sá, 1997).

É também tempo de se estabelecerem definitivamente pontes entre a banda desenhada e as outras formas de discurso estudadas na aula de Língua Materna, o que contribuirá certamente para que os professores adquiram uma outra dinâmica de abordagem desta forma de expressão.

Esse objectivo pode atingir-se, por exemplo, integrando a banda desenhada num programa de desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos jovens alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico.

2.4. No que diz respeito à leitura, o professor pode, mediante o recurso a certas estratégias (cf.: Giasson, 1993; Sá, 1996; Weaver, 1980), utilizar a banda desenhada como um material didáctico para desenvolver as competências dos seus alunos a este nível, aproveitando as suas experiências de leitura.

Assim, o professor pode (cf. Weaver, 1980):

- estimular os alunos a partilharem as suas experiências de leitura no âmbito da banda desenhada com o resto da turma, trazendo para a aula os álbuns que lêem habitualmente e falando deles para os seus colegas e professor, lendo passagens destes para justificarem os seus comentários sobre eles;
- trabalhar com os alunos o sentido de histórias de banda desenhada, realizando exercícios de lacunas ou actividades de substituição sintáctica, expansão, redução e transformação; basta, por exemplo, mudar o ponto de vista adoptado para contar a história;
- relacionar as informações veiculadas pelas histórias de banda desenhada estudadas na aula com conhecimentos adquiridos noutras disciplinas; e a banda desenhada presta-se muito a isso pela variedade de temas que pode tratar;

- cruzar a leitura de bandas desenhadas com outras actividades relativas ao tratamento da língua ou de outras formas de expressão; pode-se, por exemplo, proceder à dramatização de uma história de banda desenhada ou organizar debates em torno de temas tratados ou parodiados por ela.

O professor pode ainda utilizar a banda desenhada como um material didáctico para desenvolver a capacidade de compreensão de textos escritos a vários níveis (cf. Giasson:1993; Sá:1998):

(a) ao nível da microestrutura (2), isto é, da simples identificação das ideias expressas no texto, analisando as legendas da história de banda desenhada para estudar a importância de certas categorias gramaticais para a estruturação do discurso narrativo (advérbios, conjunções, locuções adverbiais e conjuncionais); ou treinando com os seus alunos a capacidade de fazer inferências de vários tipos a partir das histórias de banda desenhada estudadas nas aulas; ou ainda levando os seus alunos a reconstruírem passagens de histórias de banda desenhada a partir de sequências de vinhetas previamente baralhadas, com a obrigatoriedade de justificarem cuidadosamente a reconstituição feita;

(b) ao nível da macroestrutura (3), isto é, da determinação das ideias principais do texto, levando os seus alunos a identificarem o tema das histórias de banda desenhada estudadas na aula; ou ainda trabalhando com eles a elaboração de resumos dessas histórias (4); ou ainda, levando-os a fazer corresponder enunciados por ele produzidos a sequências de vinhetas da história estudada, cujo conteúdo estes resumem;

(c) ao nível da superestrutura (5), isto é, da análise da estrutura característica de um texto narrativo, levando os alunos a delimitarem as sequências de vinhetas correspondentes a cada uma das categorias da narrativa na história de banda desenhada que está a ser estudada na aula; ou propondo aos seus alunos que completem histórias de banda desenhada, escolhendo, de entre várias sequências de vinhetas dadas, a única que apresenta as características da categoria da narrativa que foi suprimida; ou ainda fazendo perguntas de interpretação sobre a história de banda desenhada que está a ser estudada que os levem a identificar as diversas categorias da estrutura da narrativa e a sua organização.

2.5. No que se refere à escrita, é necessário ter-se em conta o facto de que a moderna didáctica da escrita insiste muito na prática da escrita colectiva e na reescrita de textos como formas de melhorar o desempenho dos alunos neste domínio específico (cf. Fonseca, 1994).

O estudo de uma história de banda desenhada na aula de Português pode servir de pretexto para uma actividade extremamente rica em termos de desenvolvimento da escrita: reescrever uma história de banda desenhada sob a forma de uma narrativa convencional.

Tal actividade tem, por um lado, a utilidade de levar os alunos a aperceberem-se do modo de funcionamento da narrativa em geral e ainda das diferenças que separam estes dois tipos específicos de narrativa.

Além disso, conduz ao desenvolvimento da competência escrita dos alunos por lhes permitir treinar aspectos elementares da escrita (tais como a ortografia e a pontuação), sem esquecer outros aspectos mais complexos mas igualmente importantes para a estruturação dos textos escritos (por exemplo, a organização sintáctica, semântica e pragmática do discurso).

Tal exercício pode ainda levar à articulação do ensino da gramática com o ensino da escrita, levando os alunos a reflectir sobre a importância de determinadas categorias gramaticais e as funções textuais que estas desempenham. É o caso dos conectores (advérbios, conjunções e locuções adverbiais e conjuncionais), que, como já vimos em relação à leitura, desempenham um papel importantíssimo na banda desenhada, aparecendo normalmente em destaque nas legendas.

### 3. Conclusões

Com este texto, pretendi apenas apresentar algumas sugestões de trabalho em torno da banda desenhada, integradas numa moderna pedagogia da leitura e da escrita e devidamente justificadas em termos teórico-práticos.

Creio que utilizar a banda desenhada com estas finalidades contribuirá para a ligar mais intimamente às actividades que se devem realizar na aula de Língua Materna, fazendo com que ela deixe de ser encarada como um corpo estranho introduzido no universo escolar.

Por outro lado, fará com que ela, enquanto experiência habitual de leitura dos nossos jovens alunos, contribua para o desenvolvimento de duas competências essenciais: ler e escrever correctamente.

---

**Notas:**

(1) Como exemplo desse interesse, podemos referir a publicação, em 1979, pela Editora Atlântida, de Coimbra, da obra *Contrapicado: banda desenhada e ensino do Português*, da autoria de Maria Helena Duarte Santos, Lucinda Lopes Galveias e Rita Dantas Lacerda (SANTOS et al.:1979).

(2) De acordo com a definição de Kintsch e Van Dijk (cf. KINTSCH & VAN DIJK:1975, 1984; VAN DIJK & KINTSCH:1983), a microestrutura é uma base de texto abstracta, composta por proposições retiradas da superfície textual e organizadas entre si de modo hierárquico. A microestrutura é construída a partir de conceitos, representados na superfície textual por palavras isoladas ou por frases inteiras. As proposições que constituem a microestrutura do texto estão ligadas entre si por um mecanismo de coerência - de natureza linear -, parcialmente assegurado por inferências.

(3) Segundo os mesmos autores (cf. KINTSCH & VAN DIJK:1975, 1984; VAN DIJK & KINTSCH:1983), a macroestrutura corresponde a um nível global de descrição que ultrapassa a estrutura semântica linear do discurso (i. e. a microestrutura), se bem que a sua significação dependa das proposições da base de texto explicitada e da sua referência e também das relações que estas estabelecem entre si. A macroestrutura é constituída por macroproposições, que podem estar directamente expressas na superfície textual ou ser construídas com base em proposições da base de texto explicitada através da aplicação das macro-regras: (a) supressão, ou seja, eliminação de tudo o que não é indispensável para a interpretação de nenhuma proposição da base de texto; (b) generalização, ou seja, substituição de sequências de proposições por uma proposição geral que denote um conjunto imediatamente superordenado; (c) construção, ou seja, substituição de uma sequência de proposições por uma só proposição que denota um facto global de que as proposições que ela substitui representam componentes ou consequências normais. A macroestrutura implica uma coerência global, que confere ao texto a sua unidade, assegurando as ligações entre as várias partes que o constituem.

(4) No entanto, é necessário ter em conta o facto de que os alunos deste nível aplicam com relativa facilidade a regra da supressão, mas que precisam de ajuda para aplicarem as regras da generalização e da construção. Por conseguinte, a elaboração de resumos requer grande apoio por parte do professor.

(5) Kintsch e Van Dijk (cf. KINTSCH:1977; KINTSCH & VAN DIJK:1975, 1984; VAN DIJK & KINTSCH:1983) designam pelo termo "superestrutura" a estrutura característica de um tipo de texto, normalmente constituída por um certo número de categorias regidas por um conjunto de regras que definem a sua ordem habitual de sucessão. A superestrutura do texto narrativo é uma das mais estudadas. Segundo Kintsch e Van Dijk, ela é constituída pelas seguintes categorias: (a) exposição, momento inicial da

história em que são descritos elementos como as características dos agentes da acção e do lugar onde esta se desenrola e indicados o tempo e as circunstâncias físicas e sócio-culturais do seu início; (b) complicação, momento intermédio da acção que corresponde a um acontecimento ou a uma sequência de acontecimentos que vêm perturbar o seu estado inicial, gerando um desequilíbrio; (c) resolução, momento final da história que corresponde às reacções do agente (ou dos agentes) subsequentes à complicação e que, geralmente, conduz ao restabelecimento do equilíbrio inicial; (d) moral, categoria optativa que indica as consequências possíveis da história.

### **Bibliografia:**

- \* BENAVENTE, A., ROSA, A., COSTA, A. F. & AVILA, P. (1996). A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional da Educação.
- \* FONSECA, F. I. et al. (1994) - Pedagogia da escrita. Porto: Porto Editora.
- \* GIASSON, J. (1993). A compreensão na leitura. Porto: Edições ASA (trad.).
- \* KINTSCH, W. (1977). On comprehending stories. In M. A. Just and P. A. Carpenter (eds.). Cognitive processes in comprehension. Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- \* KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langue Française*. 40, 98-116.
- \* KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. (1984). Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes. In G. Denhière (ed.). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- \* REUTER, Y. (1995) - "Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique", *Pratiques*, 86, 5-23.
- \* REUTER, Y. (1996) - Enseigner et apprendre à écrire. Paris: ESF.
- \* SÁ, C. M. (1996) - O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de Língua Materna face aos novos programas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- \* SÁ, C. M. (1997) - Can we teach with comics? In Fco. José Cantero, Antonio Mendoza e Celia Romea (eds.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Actas do IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Universidade de Barcelona/Seddl.

\* SÁ, C. M. (1998) - Sobre o papel da banda desenhada no desenvolvimento da competência de leitura. Comunicação apresentada no V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, Coimbra (Portugal).

\* SANTOS, M. H. D., GALVEIAS, L. L. & LACERDA, R. D. (1979). *Contrapicado: banda desenhada e ensino do Português*. Coimbra: Editora Atlântida.

\* VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

\* WEAVER, C. (1980). *Psycholinguistics and reading: from process to practice*. Cambridge (Massachusetts): Winthrop.