

# EPOPÉIAS MODERNAS: HQS, RPGS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Hugo Augusto Vasconcelos Medeiros

Mestrando em História - UFPE

Palavras-chave: HQ, RPG, ensino de História.

Os jogos eletrônicos, as histórias em quadrinhos e os *Role playing games* ganham cada vez mais espaço no dia-a-dia das crianças, despertando o interesse dos educadores para a utilização destes materiais no contexto da sala de aula. Aqui, fitamos analisar algumas das possibilidades de trabalhar com HQs e RPGs no ensino de história, a partir da, não muito vasta, bibliografia lançada até então sobre os dois temas e da nossa experiência de trabalho com essas duas linguagens em turmas de 6º e 9º anos. Dessa forma, esperamos contribuir com a discussão sobre a utilização de novas linguagens no ensino de História, pois entendemos que as HQs e os RPGs, sobremaneira, podem ser úteis, pois representam formas de contar histórias que estão mais próximas dos alunos.

## **O Role Playing game e as histórias em quadrinhos**

Devido a nossa proposta, falaremos brevemente das Histórias em quadrinhos e dos Role playing game, pois uma abordagem onde se tente compreender e explicar as histórias destes dos produtos culturais, das modificações que sofreram na estrutura, linguagem, etc., seria assunto mais que suficiente para um artigo inteiro.

Em relação às HQs, muito embora elas tenham surgido nos jornais ainda no início do século XX, foi somente recentemente, durante os anos 1980 e 1990, que se popularizou no Brasil junto com a importação das histórias de super-heróis e o fôlego para algumas histórias nacionais que já eram produzidas desde as décadas anteriores.

Hoje, ao contrário, alguns especialistas já falam em um momento de inflexão na produção; o que é interessante já que neste momento também começam a aparecer trabalhos analisando sua utilização nos ambientes escolares como uma ferramenta pedagógica (RAMA e VERGUEIRO, 2007).

Para um bom uso, as HQs necessitam que o professor tenha sempre em mente a sua linguagem, que é composta por elementos verbais e textuais não diretamente hierarquizados, mas organizados dentro de estruturas muito particulares, que podem variar de quadrinho para quadrinho. Se o professor perder de vista tais características, pode enfrentar problemas para lê-las com seus alunos.

Já o RPG, que apareceu entre as décadas de 1970 e 1980, e começou a se tornar popular no Brasil no fim dos anos 1990, vem sendo utilizado há alguns anos como ferramenta pedagógica, havendo uma produção de livros teórico-metodológicos e práticos – com aventuras prontas voltadas para a sala de aula, como a série Mini-GURPS (RINCON, 1999), que traz uma

temática históric – sobre o assunto, além de congressos e encontros sobre RPG e educação.

Para o RPG, o principal que o professor precisa saber é que este é um jogo de interpretação de personagens, diferente do teatro, por exemplo, devido à mediação realizada pelo *mestre*, que propõe e conduz as ações (o que se chama *aventura* ou *narração*) e pelos *dados*, que arbitram em relação ao sucesso ou fracasso das ações (RODRIGUES, 2004).

Assim, quando utilizado em sala de aula, normalmente, o papel do mestre ficará nas mãos do professor, que deve ter claro os objetivos (tanto da ordem da narrativa propriamente dita, quanto didáticos, pedagógicos, localizados, portanto, fora dela) que norteiam, sem se revelarem, as ações dos personagens, como numa trama teatral, onde o drama e a incompletude motivam e influenciam as ações dos personagens (REIN-HAGEN, 1999).

A utilização de ambos enquadra-se, portanto, numa perspectiva mais moderna de educação, que pensa a relação ensino-aprendizagem de uma maneira mais completa, e que, portanto, procura introduzir novas linguagens no ensino, mais próximas dos alunos, esperando que assim estes sintam-se mais motivados, participem e aprendam melhor (BITTENCOURT, 2005).

Contudo, cabe sempre alertar que a utilização destas linguagens não deve ser observada como panacéia. Existem limitações muito grandes com qualquer linguagem escolhida. No caso do RPG e das HQs, deve-se ter cuidado, especialmente, com as possibilidades de massificação, visto que estes são produtos da indústria cultural, voltados mais para o entretenimento, e que, por isso, não costumam se caracterizar por elementos de reflexão, crítica social, etc., podendo levar os alunos a reproduzirem lugares comuns da cultura popular. Há ainda o perigo dos RPGs e que, se trazem a crítica, o fazem de maneira estritamente caricata, podendo, igualmente, induzir os alunos a representações estereotipadas e preconceituosas. E o perigo do lúdico pelo lúdico, que reduz o aporte, mas que pode muito bem ser utilizado em atividades recreativas ou dos primeiros anos da educação, onde é mais importante o processo do que o conteúdo (BITTENCOURT, op. cit.: 109; RAMA e VERGUEIRO, op. cit.).

O professor deve estar consciente destas dificuldades e limitações para não acreditar, ingenuamente, que o simples transporte destas duas linguagens para a sala de aula resolverá todos os seus problemas.

### **As aplicações: *Role playing game***

Existem três formas clássicas de aplicação do RPG em sala de aula (ZANINI, 2004): a primeira delas é o *lúdico pelo lúdico*[1], ou seja, o professor, durante o jogo, não se propõe a passar conhecimento algum, não quer que a aula tenha um formato de aula, deseja apenas fazer com que os alunos relaxem por meio de uma atividade recreativa e diferente; mas que também pode ser utilizado para, por exemplo, desenvolver a sociabilização de seus alunos ou trabalhar com eles a capacidade de se expressar em público.

A segunda forma de aplicação é a *transmissão de conteúdo*[2] através da narrativa. O que permite, inclusive, incentivar durante o jogo a criticidade dos seus alunos a partir do confronto com as informações e motivações provenientes dos diferentes grupos envolvidos na aventura.

Outra aplicação possível para o RPG é o *instrumento de avaliação*[3], como uma ferramenta que auxilie o professor na percepção da apreensão e desenvolvimento do conteúdo, das competências e habilidades do aluno.

Contudo, nunca é demais lembrar, há sempre a possibilidade de fazer usos “mistos” das aplicações acima sugeridas, com aventuras que utilizem as três variantes.

Vejamos exemplos de narrativas estruturadas dentro daqueles três modelos (LIMA e MEDEIROS, 2007: 6-7):

[1] O professor pode construir uma aventura cujo problema proposto só se resolve com a cooperação entre os personagens de dois alunos que têm problemas de sociabilização: o *personagem A* possui as habilidades para conduzir os barcos através do mar, chegando às Índias, entretanto, apenas o *personagem B* possui o capital necessário para o empreendimento;

[2] O professor pode construir uma aventura cujo problema envolve a apreensão de um conteúdo pelos jogadores: os personagens são agentes norte-americanos que têm de resgatar um jornalista seqüestrado por grupos terroristas árabes. Para melhor fazer o plano de resgate, eles terão de pesquisar quem são os inimigos, quais suas motivações, a geografia do lugar onde atuam, etc., procurando pistas que possam auxiliá-los. Claro que durante esse processo, os personagens podem se deparar com oficiais superiores que não lhes permitem o acesso a determinadas informações “confidenciais”, que envolvem torturas a supostos terroristas, por exemplo;

[3] O professor pode construir uma aventura onde os personagens dos alunos têm as informações para o desenrolar da trama. Observando como eles passam as informações, poderemos avaliar a apreensão do conteúdo ou, caso seja esse o objetivo, a capacidade de argumentação do aluno.

O professor pode ainda pedir para que os alunos construam fichas de personagens tendo por base aos atores sociais estudados em sala e perceber, a partir dos atributos elencados na ficha, o que os alunos esperam daquele ator social e como o representam. O exemplo mais clássico é a construção da ficha de um escravo.

As aventuras, por sua vez, podem ser agrupadas em alguns estilos, de acordo com a quantidade de mestres/professor e jogadores/alunos.

Uma das possibilidades de aventura é fazer cada aluno interpretar um personagem, o que exige muitos mestres, ou que o professor/mestre tenha tempo para resolver todas as ações, como numa atividade extra-classe, onde, semanalmente, os alunos mandam suas contribuições e, na semana seguinte, o professor/mestre diz o que aconteceu. Com esta opção, os alunos/jogadores têm maior liberdade para agir, mas vários mestres são necessários, pois, em média, um

professor/mestre pode articular de 4-6 alunos/jogadores.

Outra alternativa é fazer com que cada fileira fique com um personagem, que pode ser interpretado coletivamente, a partir de votação das ações, por exemplo, ou aleatoriamente, com apenas um aluno/jogador da fila interpretando por vez o personagem. A vantagem deste tipo de atividade é que reduz consideravelmente o número de mestres e exige maior integração dos alunos.

É possível também variar esta última opção, fazendo com que todos interpretem – por votação ou por sorteio – o mesmo personagem. Fazer com que os alunos/jogadores respeitem as decisões dos outros pode ser uma atividade árdua, mas recompensadora, pois ela pode contribuir para a construção do *saber ser*.

Em nossa experiência no 6º ano de uma escola pública no Recife, como demonstraremos melhor em seguida, optamos por uma atividade mista entre as aplicações [1] e [2].

### **As aplicações: histórias em quadrinhos**

No tocante às HQs, há um número grande de formas de aplicação, porém, por hora, nos concentraremos naquelas mais interessantes para o ensino de história (RAMA e VERGUEIRO, op. cit.: 105-129).

Devido aos recursos de representar em um mesmo quadrinho ou num grupo de quadrinhos capturados num mesmo olhar o *flashback*, simultaneidade, sucessão e a duração temporal, podemos utilizar esta linguagem como uma forma de discutir com os alunos o conceito de tempo e de memória, sobretudo na suas acepções cronológica e consciente.

De maneiras como esta, as HQs podem ser utilizadas como instrumento instigador de questionamentos acerca de conceitos caros à História [1], como anacronismo, por exemplo, que aparece, de forma proposital, em HQs como *Asterix*, em *Hagar, o Terrível* ou nos quadrinhos históricos da *Turma da Mônica*.

Mais um uso normalmente empregado é “Para ilustrar ou fornecer uma idéia de aspectos da vida social de comunidades do passado” (idem: 109), com os quadrinhos considerados históricos [2], como na série *Marvel 1602 – Fantastick Four* (DAVID e ALIXE, 2007), que traz elementos da Idade Moderna, podendo facilitar a visualização dos alunos destes conteúdos.

Uma das dificuldades deste tipo de utilização é que, em geral, as “HQs históricas”, são construídas por roteiristas e desenhistas, que, quase sempre, não possuem uma formação voltada para a pesquisa em História (embora, ao seu modo, a realizem), e que constroem representações a partir do conhecimento histórico que possuem, indo, muitas vezes, para o espetacular ou o lugar comum, quer para chamar a atenção sobre determinado personagem, quer para se fazer melhor entender. Por isso, acabam dizendo mais sobre o período em que foram produzidas do que sobre o período que desejam retratar. O que nós leva a outro tipo possível de análise.

HQs também podem ser utilizadas em sala como documentos históricos [3], ou seja, “para serem lidos e estudados como registros da época em que foram produzidos” (RAMA e VERGUEIRO, op. Cit.: 110).

As HQs do *Capitão América*, a exemplo do que fizemos na nossa experiência em uma sala de 9º ano de uma escola pública em Recife, podem ser utilizadas como documentos históricos, já que a forma de desenhar/representar os personagens, sobretudo o que dá título às histórias, sofreu uma influência muito grande dos incidentes ao redor do nazismo, da Segunda Guerra Mundial, da Guerra Fria e, mais recentemente, do 11 de setembro de 2001.

Cabe, todavia, um adendo: esta perspectiva não deve ser encarada como um simples ilustração ou complemento a outros documentos, normalmente, considerados mais dignos do estudo historiográfico. A hierarquização dos documentos não é interessante, pois desqualifica alguns em preferência de outros, o que, de certa maneira, demonstra a preferência por certos temas/atores sociais que podem ser mais bem estudados através de uma série documental do que por meio de outra. Menosprezar o papel do entretenimento, e das HQs em particular, como instrumentos ideológicos e de propaganda é uma leitura que parece não ter mais lugar nas novas pesquisas em história e em comunicação.

As HQs, como dissemos anteriormente, exigem o desenvolvimento de habilidades específicas de leitura e análise. Um bom esquema de leitura, que aparece em Rama e Vergueiro (op. Cit.: 112-115), é composto por (a) análise dos autores (b) da época e local de produção (c) é possível identificar mensagens meta-narrativas (ideológicas, culturais, políticas)? (d) qual o público alvo (e) qual a finalidade?. Obviamente, este é um modelo ideal, que demanda tempo e pesquisa, nem sempre disponíveis. Contudo, propor a identificação destes itens pode muito bem funcionar como uma atividade extra-classe, por exemplo.

Por fim, outra utilização possível é instigar os alunos a confeccionarem suas próprias HQs [4], o que pode se encaixar melhor em uma avaliação, onde o professor pode conferir as formas como seus alunos comunicam e representam o conteúdo. Entretanto, devemos ter em mente que o que está em jogo aqui é a apreensão e a representação dos alunos e não sua capacidade artística, quer como desenhista, quer como roteirista. Deve-se levar em consideração as capacidades individuais dos alunos enquanto “artistas”, e cobrar-se um mínimo que permita apenas identificar e entender o que os alunos desejam passar com a história (RAMA e VERGUEIRO, op. Cit.: 128-129).

Um uso, que não aparece no livro, é a discussão de atitudes e do saber ser a partir do quadrinho. Um exemplo interessante são os quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, onde questões do cotidiano dos alunos – como filar – são abordadas, ou os *X-Men*, que retratam discussões como racismo, preconceito, meio-ambiente, etc.

Como dissemos anteriormente, em relação ao RPG: estes usos não são fechados. Há diálogo entre eles, e, muitas vezes, na prática nos utilizamos de forma híbrida a maior parte das

HQs.

### **Relatos de experiência: *Role playing game***

Nossa experiência no 6º ano começou com um convite do professor daquela turma e da estagiária, que estavam enfrentando problemas para manter a atenção dos alunos e para integrar dois deles à turma. A idéia da estagiária era fazer alguma atividade mais dinâmica e próxima dos alunos, que pudesse, da mesma forma, tornar mais suave a relação entre a turma e uma aluna que era excluída pelos outros por gostas de leituras esotéricas (aluno A) e de um aluno que era temido pelos outros alunos, que o consideravam violento e inquieto (aluno B). Como conteúdo a ser trabalhado, foi escolhido o capítulo sobre os fenícios.

Inicialmente, minha idéia foi realizar um estilo de aventura onde todos os alunos representam um mesmo personagem, com cada um deles jogando por vez. Preferi escolher os alunos que controlariam o personagem de acordo com a condução da aventura, de maneira que os alunos que estavam sendo excluídos pudessem participar mais ativamente das decisões. Além disso, informei para eles que os que não respeitassem as ações dos outros, ficariam 10 minutos “na geladeira”, sem poder participar da aventura.

Para mediar as ações e decidir se eles eram ou não bem-sucedidos através do “dado de 20 faces”, estabelecendo um número-alvo, que eles teriam de superar na rolagem. Eu poderia ter resolvido as disputas simplesmente a partir de meu julgamento, mas queria que eles sentissem um pouco da emoção dos lances de dados, pois acreditava (e acabou ocorrendo desta forma) que eles seriam seduzidos por eles.

No tocante ao roteiro, construí uma aventura centrada nas ações de um talassocrata contratado pelo rei de Biblos (a estagiária definiu de que cidade eles partiriam) para levar um barco com papiro para ser trocado por madeira na Península Ibérica.

A partir daí, achei interessante que eles encontrassem mercadores egípcios na costa da África, para que eles tivessem oportunidade de obter suprimentos, e que, já perto da península Itálica, seriam atacados por “piratas”, tendo, após o ataque, de reabastecer o barco em uma colônia fenícia.

Inicialmente, propus que eles escolhessem nome, roupas, cor dos cabelos, etc. do personagem, que seria desenhado pelo aluno B (que desenhava muito bem), como forma de aproximá-lo dos outros. Por meio desta descrição, estabeleci uma discussão acerca do anacronismo e do transporte de representações ocidentalizadas para os fenícios.

Em seguida, perguntei para eles o que achavam adequado levar numa viagem como esta, além do barco. Para tanto, eles tiveram de falar com mercadores de escravos, com um sacerdote de Melcart, dentre outros personagens. Assim pude discutir a religião dos fenícios, a presença da escravidão, o alfabeto, a escrita, as atividades náuticas que tornaram-nos bastante conhecidos, etc.

Enfim, partiram com o barco. Os conflitos passaram para as dificuldades enfrentadas por navegadores daquela época, sem astrolábios, bússolas, etc. Perguntei-lhes: “como vocês vão se orientar?”. E das respostas fui trabalhando anacronismos e conteúdos concernentes ao tema: “será que naquela época já havia bússola para você se orientar?”. Também discuti com eles geografia, aproveitando para trabalhar com eles a localização das civilizações antigas e para estabelecer uma crítica aos livros didáticos, que, em geral, fazem uma apresentação dos conteúdos que tende a conduzir os alunos a pensarem que um povo “substituiu”, “aniquilou” o outro. Assim, eles puderam perceber que, apesar dos egípcios terem “vindo antes” e os gregos “depois” dos fenícios, era possível encontrá-los no mar Mediterrâneo.

A interação com os mercadores egípcios (que só queriam pagar com jumentos!) permitiu discutir com eles o comércio, a utilização de moedas, as dificuldades de interagir com alguém que não fala a mesma língua (eles não haviam contratado um “intérprete”), etc. Além disso, discutimos questões de ética, quando um dos alunos disse que seria adequado atacar os egípcios pelas costas, depois de ter trocado mercadorias com eles.

O combate com os piratas girou em torno da própria embarcação, das armas que eles tinham trazido, dos alimentos que havia à disposição, do número de escravos a bordo, etc. Trabalhamos com imagens e plantas de navios fenícios, estabelecendo comparações entre estes, os atuais e os a imaginação que eles tinham destas embarcações, construída a partir do contato com jogos eletrônicos (*Civilization*, *Age of empires*) e com filmes e desenhos.

Ao final do período de estágio, nós realizamos uma avaliação formal sobre a experiência de ensino como um todo, e muitos alunos destacaram a atividade de RPG como uma das mais interessantes e instigantes. De fato, após aquela aula, o problema foi não deixar o RPG cair no “lúdico pelo lúdico”, pois os alunos ficavam pedindo que a dinâmica fosse repetida em todas as aulas.

### **Relatos de experiência: histórias em quadrinhos**

A nossa experiência com HQs aconteceu no 9º ano da mesma escola em que trabalhamos com o RPG. À primeira vista, nosso objetivo era trabalhar os conteúdos relativos à Guerra Fria de uma maneira que pudesse ir adiante das polarizações entre bons marxistas e ruins capitalistas e vice-versa. Além disso, nós queríamos que os alunos tivessem uma vivência o mais próximo possível daqueles anos, que, para eles não estavam tão distantes culturalmente, pois muitos dos ícones ainda estavam presentes, como alguns dos grandes cantores de *rock n' roll*, os heróis dos filmes, etc., e que pudessem relacioná-los com os eventos mais recentes. Para mim, era importante ainda que eles notassem que muito da produção cultural e contra-cultural não tinha sido realizada à toa, e que boa parte atendia a interesses políticos e ideológicos.

Como o livro deles já trazia documentos e questões suficientes para criticar o lado da U. R. S.S., eu pensei em uma forma de realizar uma crítica aos Estados Unidos utilizando justamente

documentos produzidos por estadunidenses, para estadunidenses.

Logo quando começamos o trabalho com a turma, nosso projeto era trabalhar as mudanças na representação e no discurso de outro personagem: James Bond, o espião 007. Contudo, a análise de uma série de filmes seria muito difícil de ser realizada com o tempo que tínhamos, quer em classe, quer fora dela. Foi essa impossibilidade que nos conduziu até o Capitão América.

Ler todas as revistinhas – mesmo as consideradas mais “significativas” – de cada período, de cada autor, era uma tarefa igualmente improvável. Então, o que pudemos realizar foi uma análise mais macro das mudanças no visual, na representação, no uniforme, nos roteiros, etc. do personagem a partir de um texto de apoio e de algumas poucas páginas e/ou revistinhas que podiam ser facilmente encontradas na internet.

Para tanto, escolhemos o texto de Nano Souza (2003), que, segundo o próprio autor, é uma “retrospectiva da carreira do Sentinela da Liberdade” à luz da grande “polêmica sobre o *status quo* do famoso personagem nos dias de hoje”, passando por todas as fases do herói e pelos autores e desenhistas responsáveis pelo personagem em cada uma delas.

Antes de continuar, é preciso dizer que, para quase todos os alunos, identificar o Capitão América foi uma tarefa muito fácil: “é aquele cara que tem um escudo e veste um uniforme com as cores da bandeira dos Estados Unidos!”. O que, naquele momento, reafirmava que o personagem ainda estava atendendo muito bem às expectativas de seus criadores.

Um primeiro passo importante foi discutir as razões desta forma de representar o herói e tentar desfazer alguns dos mitos acerca dele, como o de que ele, desde sempre, era um inimigo da U.R.S.S. Depois, se nos mostrava necessário analisar criticamente os principais vilões e personagens secundários que apareceram, ao longo das décadas, notando as formas como eles eram representados e tentando rastrear algumas das motivações para o serusurgimento/desaparecimento das revistas.

O *Caveira Vermelha* é um exemplo interessante disso. Por muito tempo foi o principal vilão das histórias do Capitão América, e simbolizava, com as roupas, discursos, armas, etc., os ideais nazistas. Percebe-se que, diferente do Capitão América, que, em sua identidade civil, é um homem alto, atlético, sadio mental e fisicamente, louro e de olhos claros, o Caveira Vermelha é um homem doentio, abalado psicologicamente e deformado fisicamente. Como se não bastasse, o Capitão América tem suas origens atreladas a uma tentativa de governo de transformar homens comuns em super-soldados, tendo sido escolhido, portanto, não por suas habilidades, mas por seu senso de justiça, sua honra e seu patriotismo, e que simboliza com seu escudo a *autodefesa* daquele que só ataca quando preciso; ao passo que o Caveira Vermelha é um homem que se corrompeu, que definiu, que perdeu seu autocontrole.

A partir de análises como esta é que fomos discutindo conceitos como esquerda, direita, patriotismo, etc. E foi aí que as HQs tornaram-se importantes, porque, por meio delas, os alunos



puderam perceber, num exemplo extremamente próximo ao cotidiano deles, como os Estados Unidos se valeram da indústria cultural

No final daquele semestre, construí uma avaliação que tinha por base as discussões em sala, o texto do Nano Souza e as imagens retiradas das HQs. Estas foram as questões:

1. Explique a relação existente entre o Capitão América e o exército estadunidense. Exemplifique com trechos do texto.
2. O Capitão América passou por maus bocados na década de 1940, reaparecendo nos anos 1950 para lutar contra novos inimigos. Quais inimigos eram estes? Por que a *Timely Comics* optou por essa nova linha editorial?
3. A empreitada anti-comunista do Capitão não deu certo e nos anos 1960, ele mudou novamente de caráter. Por quê?
4. Com exemplos do texto, faça um comparativo entre os elementos presentes nos quadrinhos do Capitão América e os elementos presentes na realidade norte-americana.
5. Houve ligação entre a crise vivida pelo Capitão América nos quadrinhos e a vivida pelo *american way of life*? Justifique.
6. E atualmente, como se encontra a imagem do Capitão América? Que impactos teve o 11 de setembro na construção do “novo” Capitão América?

Como podem ver, procurei questões que não pudessem ser respondidas apenas com a consulta ao texto, pois naquele momento eu entendia que o objetivo do texto, além de discutir o conteúdo, era aproximar aqueles alunos que achavam uma perda de tempo ler seis ou sete páginas do livro didático, mas que liam com considerável interesse e profundidade as mesmas seis ou sete páginas de um artigo sobre um super-herói! E, talvez, partindo deste interesse, pudesse fazer com que eles pesquisassem mais sobre a Guerra Fria, para entenderem melhor as coisas que liam nas HQs e no texto de apoio. O resultado foi muito bom, uma vez que alguns alunos que se mostravam dispersos responderam bem à prática e os outros, que não gostavam tanto de HQs, acharam divertido lê-las e estudá-las.

### **Considerações finais**

Duas práticas são muito pouco para poder falar do assunto com profundidade, e mesmo essa brevidade me demonstrou que a utilização destas linguagens como aparece nos livros teóricos demanda tempo e recursos que dificilmente temos à mão. Entretanto, ficou claro para mim que tais iniciativas atendem muito bem ao seu objetivo central, que seja realizar um encontro mais brando entre os alunos e os conteúdos a serem trabalhados, além de repensar um campo da cultura que tem sido desprestigiado e relegado por ser entendido ordinariamente como *cultura de massa*, o que, por si só, inviabilizaria qualquer transporte dele para a academia ou a sala de aula.

Ficou evidente também que a utilização destas e de quaisquer outras linguagens exige preparação diferenciada do professor, que deve, num ambiente extra-classe tomar contato com elas e familiarizar-se; coisa que dificilmente temos a oportunidade de fazer durante a graduação. O esforço, entretanto, compensa.