



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
UFSC

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGENS E
NARRATIVAS HISTÓRICAS

Fabio Aquino de Almeida

PARA LER A MÔNICA:

**Reflexões sobre quadrinhos, indústria cultural e ensino
de história**

FLORIANÓPOLIS

2017

Fabio Aquino de Almeida

PARA LER A MÔNICA:

**Reflexões sobre quadrinhos, indústria cultural e ensino
de história**

Dissertação apresentada
como requisito para
obtenção do título de
Mestrado Profissional
em Ensino de História.

Orientador: Henrique
Luiz Pereira Oliveira

FLORIANÓPOLIS

2017

Fabio Aquino de Almeida

Para Ler a Mônica: Reflexões sobre quadrinhos, indústria cultural e ensino de história

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Ensino de História, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA.

Florianópolis, 18 de Agosto de 2017.

Profa. Dra Mônica Martins da Silva.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Henrique Luis Pereira Oliveira
PROFHISTÓRIA/PPGH/UFSC

Membros:

Prof Dr Grégori Michel Cizewski
UFSC

Prof Dr Giuliano Sanesh
UFSC

Prof^a Dr^a Mônica Martins da Silva
PROFHISTÓRIA/UFSC

Prof^a.Dr^a Jane Bittencourt
PROFHISTÓRIA/UFSC
(Suplente)

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Almeida, Fabio Aquino

Para ler a Mônica : Reflexões sobre quadrinhos,
indústria cultural e ensino de história / Fabio
Aquino Almeida ; orientadora, Henrique Luiz Pereira
Oliveira, 2017.
206 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
História, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. História. 2. Indústria Cultural. 3.
Quadrinhos. 4. Educação histórica. I. Luiz Pereira
Oliveira, Henrique. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em História.
III. Título.

AGRADECIMENTOS

Para agradecer a todas pessoas que colaboraram comigo direta ou indiretamente eu deveria fazer uma lista bem grande. Mesmo sabendo que serei injusto vou citar algumas pessoas. Um principal obrigado pela atenção da família: Pai, mãe e irmão.

Um agradecimento aos amigos pelo sempre papo reto e companhia tanto para todas as cervejas e biritas que meu fígado possa processar, quanto para estar nas ruas (E não em gabinetes ou pelegando) em momentos de lutas sociais:

Rodrigo Spinoza Adriano, Simone Rengel, Felipe Hippy Wegner, Clarissa Grahl, Roni Pereira, Felipe Potter Zimermam, Guilherme da Silva, Aninha Claudia França, João Gabriel, Suzana Uliano, Mariana Knierin Correia, Sabrina Schulcets, Tiago Cenoura (Melhor revisor), Mateus Pinho Bernardes, Marina Pinho Bernardes, Pedro Germano Cervi, Gabriella Gomes, Carlos André, Ana Paula Bazi, Ricardo Gesser, Angelo Aguiar, Fernando Calheiros (Pinhão), Verônica Orlandi, Diane Southier, Esteban Gabriel Zapata, Rogério Marques, Tiago Kawata, Samuel Pereira Marcolin, Michele Moraes (Vai Flamengo!) Pedro Henrique Cardoso (O cara mais legal de Tijuca), Marlon Southier, Rodrigo Briza Brizolla e Cheryl McCann.

Um agradecimento também a paciência e orientação do professor Henrique Pereira Oliveira e a atenção prestada por Justina Sponchiado na secretaria do curso PROF.História.

Pra bem da verdade gostaria de agradecer a todos que ainda, mesmo em tempos de GOLPE, se posicionam pela

democracia (Que não é a democracia burguesa) e pela justiça e igualdade social. Agradecer a todos que ainda tem em mente uma sociedade menos cretina do que a sociedade imposta pelo capital.

Por fim:

FORA TEMER!

FORA

GOLPISTAS!



- Quino

RESUMO

Este trabalho constitui-se em um conjunto de reflexões sobre histórias em quadrinhos, como produto da indústria cultural e sua relação com o ensino de história. Para isso são usadas como base as leituras e análises das práticas do uso dos quadrinhos como fonte histórica ou como material de apoio didático relatadas em estágios ou artigos. Nele também se faz um estudo de caso sobre a coleção *Você Sabia* da Turma da Mônica, a respeito não apenas da história ensinada pela coleção, mas também das relações materiais estabelecidas pela história em quadrinhos que ultrapassam a construção de uma consciência histórica para moldarem outras relações de consumo e ideologia com o leitor. Este estudo se dá a partir de uma aproximação da perspectiva de consciência histórica de Jörn Rüsen, com a pedagogia crítica baseada em Paulo Freire. Como resultado prático deste estudo foi gerada uma pequena revista em quadrinhos experimental. Esta revista procura debater, pautada em Paulo Freire e Adorno, de modo acessível para estudantes, o conceito de indústria cultural, estabelecendo um olhar crítico sobre a mesma e debatendo sua relação social com o mundo e a formação ideológica dos mesmos.

Palavras-chave: Indústria Cultural; Quadrinhos; Educação histórica.

ABSTRACT

This work made a set of reflections about comics, like a culture industry product, used to teach history. These reflections about comics had made on readings and analysis of experiences about the comics used as a historical source or as a teaching support material reported in stages or articles. Here was made a study case about the “*Você Sabia*” (*Did you know*) collection of Monica’s Gang. The study is about not only the history that was told, but the material relations imposed by the comic. These relations go beyond the construction of a historical consciousness to construct another relation of consumption and ideology with the reader. This study approaches the historical consciousness view of Jörn Rüsen with a critical pedagogy based in Paulo Freire studies. Like result of this work, a comic book was create dealing with the cultural industry theme, in a pedagogical and accessible way for students. This comic book look to teach a critical view about the ideology questions included in the cultural industry.

Key Words: Culture Industry; Comics; Historical education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Partida da família real portuguesa - Spacca....	58
Figura 2 – Morte do Coronel Moreira Cesar – André Diniz	63
Figura 3 – Tiradentes Preso – Inconfidência Mineira – Laudo	65
Figura 4 – Tiradentes e Silvério – Inconfidência Mineira – Laudo	67
Figura 5 – Capa – Adeus Chamigo Brasileiro - Toral	70
Figura 6 – Português e as mulheres índias e negras – Casa Grande e Senzala - Wash	74
Figura 7 – Mônica e a abolição – Capa – Maurício de Sousa.....	112
Figura 8 – Mônica e as leis do Ventre Livre e sexagenário – Maurício de Sousa	114
Figura 9 – Agentes históricos da proclamação da república	117
Figura 10 – Bandeira Nacional e Cascão – Maurício de Sousa	120

Figura 11 – Cebolinha como Cristóvão Colombo - Maurício de Sousa	123
Figura 12 – Cebolinha como Dom Pedro. Independência do Brasil - Maurício de Sousa.....	125
Figura 13 – Independência ou Morte – Releitura de Pedro Américo – Maurício de Sousa.....	129
Figura 14 – Independência ou Morte – Pedro Américo, 1888	129
Figura 15 – Produtos diversos – Marca com imagem licenciada da Turma da Mônica.....	157
Figura 16 – Jotalhão – Marca licenciada como extrato de tomate	159
Figura 17 – Esboço primário de minha autoria	175
Figura 18 – Página da revista – Alexia Araújo	176
Figura 19 – Experiência imagética em aula – Não decifrada pelos estudantes – Minha autoria.	179
Figura 20 – Experiência imagética em sala de aula - Desta vez como signo estruturado reconhecido pelos estudantes – Minha autoria.....	179
Figura 21 – Cebolinha como Cristóvão Colombo – Maurício de Sousa	184

Figura 22 – Cebolinha com o mesmo sorriso como marca
licenciada de macarrão instantâneo – Maurício de
Sousa..... 184

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1. PEQUENA REVISÃO NECESSÁRIA	16
1.1 TEORIA SOBRE QUADRINHOS E EDUCAÇÃO	16
1.2 OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA.....	34
1.3 QUADRINHOS COM CONHECIMENTO HISTÓRICO.....	55
2. HQs E OS PROCESSOS DE COMPREENSÃO HISTÓRICA	78
2.1 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E QUADRINHOS	78
2.2 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA – QUADRINHOS X CONSCIÊNCIA CRÍTICA	83
2.3 COLEÇÃO VOCÊ SABIA – UM ESTUDO DE CASO	109
2.4 IMPACTO DO PERSONAGEM MARCA E LICENCIAMENTO	174
3. UMA DIMENSÃO PROPOSITIVA/PEDAGÓGICA	169
3.1 A REVISTA.....	173
3.2 EXERCÍCIOS COM IMAGENS.....	177
3.3 TRABALHANDO HQS EM SALA DE AULA..	182

3.4. O CONJUNTO DA OBRA	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS.....	201

INTRODUÇÃO

O Super-homem das histórias em quadrinhos, parece-nos poder concluir que esse herói superdotado usa das suas vertiginosas possibilidades operativas para realizar um ideal de absoluta passividade, renunciando a todo projeto que não tenha sido previamente homologado pelos cadastros do bom senso oficial, tornando-se o exemplo de uma proba consciência ética desprovida de toda dimensão política: o Super-homem jamais estacionará seu carro em local proibido, e nunca fará uma revolução (ECO, 2006, p.13).

Como contribuição didática ao ensino de história, este trabalho busca explorar algumas lacunas que dizem respeito ao uso de histórias em quadrinhos (HQs) para a educação e ensino da história. Para avançar um pouco dentro desta contribuição é necessário saber como estão sendo utilizados esses quadrinhos. É necessário compreender quais as relações para além do ensino que estes quadrinhos podem trazer.

Para manter uma perspectiva um pouco distinta em relação à maioria dos trabalhos já produzidos na área de ensino de história que versam sobre quadrinhos, foi necessário algumas vezes reelaborar alguns movimentos durante a pesquisa. Com as transformações que foram

necessárias ao longo do percurso, o que se iniciou com uma ideia de desenvolver um material pedagógico focado em esclarecer conceitos históricos, que vão desde questões urbanas até conceitos-chave para o desenvolvimento de um pensamento crítico, teve de transformar-se em um modelo pedagógico de crítica aos caminhos deste conhecimento. Ou seja, foi necessário olhar esta relação entre quadrinhos e educação e problematizar as influências estruturadas da indústria cultural sobre estes quadrinhos que são usados para educação.

Conforme o exercício da crítica foi consolidando um conhecimento das relações entre quadrinhos e ensino, um conhecimento sobre as relações entre indústria cultural e ensino, começou a ser possível elaborar uma contribuição consistente e eficaz no sentido de considerar esses quadrinhos como ferramenta pedagógica para trazer reflexões históricas com certa profundidade dialógica. Isso quer dizer que não se trata mais de dar um conceito pronto ao estudante por via de um artefato cultural utilizado para o ensino, mas de desconstruir a via por onde esse conceito chega ao estudante. Deste modo o processo se torna mais dialógico e pautado nas reflexões imediatas entre o estudante e as relações concretas que o cercam. Por isso, o nome dessa dissertação, apesar de se referir à obra de Maurício de Sousa, que será estudada aqui, também é uma

pequena homenagem ao livro *Para Ler o Pato Donald - Comunicação de Massa e Colonialismo*, de Ariel Dorfman e Armand Mattelart. Embora não empreguem aqui, de todo, a mesma metodologia, buscamos manter o mesmo senso de desconstrução e desnaturalização das relações dadas na revista em quadrinhos.

Um dos primeiros problemas encontrados no processo de aprendizado pautado no uso de quadrinhos é a questão de como explorar conceitos historiográficos em uma narrativa de quadrinhos sem necessariamente trabalhar com a construção de uma verdade “pronta”. Isto é, sem impor ao leitor/estudante um conhecimento não dialogado por via de um artefato pedagógico que já está dotado de uma narrativa histórica já tem um caráter de verdade histórica frente aos olhos do leitor/estudante, dado que está recebendo essa narrativa por vias escolares, por via do professor, dotando-a de um caráter de “verdade”.

Em seguida, e por consequência lógica ao primeiro, o outro problema que se apresenta é como trazer uma proposta de ensino de história crítica contemplando revistas em quadrinhos como ferramentas didáticas. Isto é, como os quadrinhos podem ajudar no processo de ensino (se é que podem) e aprendizagem para que o leitor tenha um ganho qualitativo em conhecimento histórico e criticidade.

Estas questões foram, a princípio, estabelecidas como norteadores válidos, dado que ao longo do tempo desta pesquisa foi notória a confirmação de que o uso dos quadrinhos na educação e ensino, não apenas de história, tem implicado muitas vezes na aceitação, naturalização e introdução de elementos de uma cultura de massa enraizada na sociedade e capaz de falsear uma série de relações sociais.

Uma das motivações para pensar sobre o ensino de história e sua relação com quadrinhos está na demanda de sala de aula, com a percepção, ao longo dos anos de magistério, de que os estudantes possuem uma dificuldade de problematizar o grande conjunto de informações midiáticas que recebem. O bombardeio de informações cotidianas torna necessário uma material que problematize conceitualmente e teoricamente o universo informativo do estudante. Por isso, a proposta de um artefato cultural, a HQ, capaz de auxiliar nessa tarefa, trazendo reflexões a partir de seu local de produção, a indústria cultural, para a sala de aula.

Com este material pautado em HQs, capaz de trazer um debate conceitual sobre as mesmas, usando o conhecimento histórico para isso, espera-se dar um passo colaborativo em um processo de formação de consciência histórica crítica instrumental na qual o estudante tenha mais

possibilidades de leitura de mundo a partir de seu universo informativo, sabendo dar sentido plausível não apenas ao passado, mas desenvolvendo a criticidade em relação ao presente.

Em alguns momentos durante a pesquisa, foi possível perceber que o uso de quadrinhos para a educação carece de uma perspectiva mais crítica, não apenas de história, mas de sociedade, e principalmente sobre o campo ideológico das relações que o cercam e da linguagem que o envolve. Por isso coloco a citação de Umberto Eco, do livro *Apocalípticos e Integrados*, como abertura para lembrar que qualquer criação fictícia do universo dos comics carrega consigo toda uma carga de significados que fazem sentido em um determinado contexto político e social passíveis de serem problematizados, para pensar o tempo e o local em que são construídas essas mesmas ficções.

Esta dissertação procurou organizar-se primeiramente a partir de uma revisão bibliográfica que começa explorando os autores que trabalham especificamente com os quadrinhos no ensino de história. São observadas as avaliações primeiramente de Luís Fernando Cerri, depois em sequência as contribuições de Marcelo Fronza, Waldomiro Vergueiro e Túlio Vilella, além de algumas luzes retiradas de conceitos de quadrinistas

que teorizam a arte sequencial como Scott McCloud, Will Eisner e Alan Moore.

Este exercício estrutura uma base teórica antes de desenvolver uma leitura de relatos de trabalhos com quadrinhos realizados por docentes e estagiários dentro de sala de aula. Estas leituras servem para se estabelecer uma direção mais clara dos limites e vantagens do uso da arte sequencial no processo de ensino e aprendizagem, pautadas em um conhecimento empírico do que se passa no ambiente escolar. Em última instância nos ajuda a saber como, de fato, os quadrinhos são utilizados no ensino, e quais são as distâncias entre estas práticas e o conjunto teórico existente sobre elas.

Há também uma parte dedicada a observar produções nacionais de quadrinhos feitas especificamente para o ensino do conhecimento histórico. Um exercício de observação de imagens na busca de compreender que tipo de reflexão histórica essas revistas ajudam a trazer e como estas imagens se articulam com o conhecimento histórico.

No segundo capítulo é feita uma discussão teórica sobre princípios norteadores de ensino que devem ser levados em conta ao introduzir algum material didático. Ao pensar as escolhas e caminhos para a produção desse material, procura-se problematizá-lo a partir de possibilidades de uma educação emancipadora, buscando

encontrar um diálogo possível entre o que seria uma proposta de ensino crítica e uma prática escolar a partir do uso de quadrinhos como ferramenta pedagógica.

Para esta tarefa, procurou-se estabelecer um diálogo entre as proposições de Paulo Freire e Adorno, buscando um debate sobre autonomia intelectual e consciência crítica a partir do processo de ensino e aprendizagem. É feita uma aproximação destes autores com o pensamento de Jörn Rüsen, tendo em conta não apenas a construção de uma consciência histórica, mas de uma consciência crítica da história. Permitindo, assim, pensar quais parâmetros são necessários para que um dado processo de ensino e aprendizagem possa caminhar nessa direção de consciência crítica.

Logo em seguida, tendo em mente o debate e as perspectivas dadas por estes três autores, é feito um estudo de caso sobre possíveis aspectos do uso de uma coleção de quadrinhos para o ensino de história. Por já ter sido citado em outros trabalhos acadêmicos e em muitos sites na internet (em formato não acadêmico) como opção didática, ou seja, por possuir certa difusão, a escolha mais relevante a ser estudada foi a coleção *Você sabia* da Turma da Mônica, obra de Maurício de Sousa que versa sobre diversas disciplinas de ensino escolar. Para o melhor estudo do ensino de história a partir dessa coleção, foi necessário

manter o foco em números ou edições que tratem de temas especificamente históricos. Esse estudo procurou observar a “construção” narrativa de um passado ideologicamente inserido em uma cultura histórica por via da HQ como material pedagógico. Foram identificadas nele as nuances de um presente que está inserido nesse passado construído, e como se dá, nesse presente, a visão que ele forma sobre o passado a partir do artefato cultural¹ que é esta coleção. Quais discursos, quais relações estão inseridas nessa revista.

Após este momento a dissertação gasta alguma energia desenvolvendo observações sobre os aspectos mercadológicos destes quadrinhos. Isso significa observar quais os desdobramentos e a influência que estes podem ter para além de sala de aula onde a HQ é mostrada ao estudante como artefato cultural e pedagógico.

¹ O termo “artefato cultural” que adotamos aqui para pensar os quadrinhos é sustentado pela ideia de que toda obra de arte é um artefato cultural dado que ela é a materialização de experiências a partir de mediações sociais e das formas de organização social nas quais estas materializações são ligadas em seu desenvolvimento. Em outras palavras a obra de arte se desenvolve, assim como outros artefatos, a partir de relações sociais concretas, esteja ela produzida como mercadoria ou não. Para Raymond Williams (1979, p. 162-163 Apud FRONZA, 2007, p.16) a produção e a mediação destes artefatos são consideradas práticas sócias.

Acrescento aqui que quando trabalho os quadrinhos, dificilmente analiso estas práticas sociais como construções autônomas, mas como práticas sociais sujeitas não apenas as experiências que trazem sua materialização, mas também a uma série de demandas da ordem de mercado e ideologia que se “materializam” junto com o artefato cultural em si.

Por fim, a outra parte desta dissertação dedica-se a trabalhar uma dimensão propositiva do uso de quadrinhos para o ensino de história, trazendo sugestões de uso baseadas em critérios didáticos que buscam fugir ou contornar os problemas encontrados por esta pesquisa no uso de quadrinhos, como o licenciamento, a exploração comercial sobre o público infanto-juvenil, a autonomia do aluno em relação ao processo e os possíveis rasgos de positivismo histórico presentes em algumas produções.

De todo modo, espera-se que as informações colocadas sobre essa pesquisa sirvam de ajuda para reflexões didáticas e possam ajudar a desenvolver modos e projetos críticos de ensino de história utilizando quadrinhos.

1. PEQUENA REVISÃO NECESSÁRIA

1.1 – TEORIA SOBRE QUADRINHOS E EDUCAÇÃO

Este capítulo trata de uma breve revisão do que se tem publicado referente ao uso de quadrinhos no ensino de história. Longe de esgotar todas as visões e publicações da área, nele se resume e se problematiza uma parcela relevante desse “campo”. Entende-se aqui a importância de tentar ligar prática com teoria, por isso, em um primeiro momento, vemos um pouco dos autores que teorizam esse uso dos comics com intenções pedagógicas, para num segundo instante explorar as informações dadas pelos relatos e oficinas dos que tentam na prática desenvolver um trabalho com os quadrinhos no ensino de história. Além disso, são avaliados alguns quadrinhos publicados especificamente para trabalhar o conhecimento histórico. Este movimento é realizado na esperança de mapear melhor as possibilidades de contribuição que podem ser feitas para o uso de quadrinhos no ensino, tendo como base principal o processo de ensino e aprendizagem, uma relação concretamente desenvolvida entre professores e estudantes em sala de aula, ou ao menos a descrição das atividades lá realizadas.

O critério de escolha para os trabalhos teóricos foi a influência destes como os que encontrei, por observação

empírica, embora não sistematizada, citados em mais artigos acadêmicos na área de ensino de história, que é o que no momento nos interessa ligar ao debate sobre o uso de quadrinhos no ensino.

Começamos esta revisão observando um pouco do trabalho produzido por Luis Fernando Cerri. Ele analisa o uso das histórias em quadrinhos como recursos didáticos desde a década de 1980. Para ele, as pesquisas em quadrinhos destacam o valor dos mesmos como fonte documental ou recurso didático. Embora construtivas, a maioria deles não traduzem, segundo o mesmo, as necessidades de mudanças que o ensino de história tem passado ao longo deste tempo (2006; p. 3444).

É necessário observar que há uma dupla dimensão, para ele, no uso de quadrinhos para o ensino. Uma dimensão em que a HQ se coloca como recurso didático para a reflexão histórica e outra, como fonte. Entende-se neste trabalho que o uso mais cabível dos quadrinhos em sala de aula está na primeira dimensão citada, como recurso de reflexão histórica. Entretanto, o seu uso como fonte não está vinculado exatamente ao passado que pode vir a ser representado por eventuais HQs, mas é fortemente relacionado, como veremos mais a frente, ao tempo histórico em que é produzida essa HQ e aos meios e

condições sociais e materiais pelo quais se dá essa produção.

Voltando para Cerri:

Nesse sentido, evidencia-se uma produção científica ainda bastante restrita e pontual, em relação à análise dos quadrinhos no ensino de História, particularmente na reflexão sobre essa linguagem e sua articulação com o conhecimento histórico (CERRI, 2006 p. 3445).

Portanto, é necessário compreender como o conhecimento histórico é utilizado por esta mídia e o que, de fato, ocorre quando este se apresenta em HQs, seja esse conhecimento escolar ou acadêmico, que é visto como uma prática social.

Cerri reitera que os quadrinhos possuem uma linguagem própria e, embora formas de representação gráfica como cartuns, caricaturas e afins possam possuir semelhanças, ele cita que os quadrinhos são uma linguagem que é repleta de especificidades estruturais. Citando Eisner (1995), ele lembra que estes são uma arte sequencial e, por isso, são compreendidos na continuidade das imagens. Em outras palavras:

A função fundamental da arte dos quadrinhos (tira ou revista), que é comunicar ideias e/ou histórias por

meio de palavras e figuras, envolve o movimento de certas imagens (tais como pessoas e coisas) no espaço. Para lidar com a captura ou encapsulamento desses eventos no fluxo da narrativa, eles devem ser decompostos em segmentos sequenciados. Esses segmentos são chamados quadrinhos. Eles não correspondem exatamente aos quadros cinematográficos. São parte do processo criativo, mais do que um resultado da tecnologia (EISNER, 1995, p. 38).

Pensando nas necessidades pedagógicas, Cerri busca aprofundar o conhecimento das relações entre quadrinhos e o ensino de história, tomando como base a análise de produções pautadas em temas da história do Brasil. Ele desenvolve primeiro um conjunto de análises sobre a coleção *Grandes Figuras em Quadrinhos*, do período da década de 1960, em função da produção de quadrinhos que era vinculada a história oficial, ou seja, personalidades e temas históricos repletos de mensagens de patriotismo e ufanismo em voga no período pós-golpe de 1964. Para ele, esta era uma tentativa de aproximar jovens leitores de uma determinada narrativa e versão histórica nacionalista de história.

Ele destaca que a produção de obras como as *Grandes Figuras em Quadrinhos* possui uma preocupação constante em priorizar o texto, fazendo com que a imagem seja secundária ou preencha mais uma função ilustrativa complementar às informações dos textos, sem necessariamente haver uma dinâmica dialógica entre figura e texto. Texto que, no caso, parte da ideia de fidelidade, de ser autêntico aos fatos tais como ocorridos.

De todo modo, a priorização do texto sobre a imagem também fala sobre a função da imagem. Esta pode servir ao propósito de expressar um sentimento compatível com a ideia a ser passada pelo texto. A imagem é capaz de expressar sentimentos que contribuam ao clímax da parte textual.

Cerri também descreve *Subversivos: a luta contra a ditadura militar no Brasil*, publicada em 2001 como uma história de ficção “com base em elementos históricos, que ao serem mesclados com a narrativa, passam a girar em torno da resistência histórica, da luta armada contra a ditadura militar e

o AI-5.” Além disso, observa que, apesar de não ser necessariamente voltada para o ensino escolar, a obra possui uma preocupação pedagógica em relação ao conhecimento histórico abordado sobre a ditadura. Ela dá destaque a conceitos através de um glossário com termos marxistas e partes do AI-5, de modo que, apesar dos elementos imaginários da obra, ela procura obter a partir de teoria e documentos históricos uma validação educativa de sua narrativa e discurso histórico sem perder a liberdade estética e linguística.

A grande pergunta para Luis Fernando Cerri, que vai além do uso da obra em sala de aula, é: “Que concepção de história e de educação coloca-se nesta obra?”. Ele mesmo responde afirmando que a ideia de tal obra é de que seja possível trazer outra “verdade” que supere a visão oficial dos fatos (Cerri; 2006; p. 2448). Ou seja, possibilitar outras interpretações históricas diferenciadas da história oficial – que de preferência ajudem a desenvolver algum senso crítico em relação ao passado. Talvez este seja um dos principais pressupostos a serem

levados em consideração no uso de quadrinhos em sala de aula, quando se pensa em ensino de história. A HQ consegue realizar isso na medida em que sua narrativa é dada não pela história da oficialidade, mas pelo “ponto de vista” dos subversivos.

Sendo assim, além da preocupação comercial existe uma pretensão de convencer o leitor de uma ideia ou versão histórica, e isso ocorre nos dois casos citados por ele. Seja para apresentar heróis ou vilões que se encontram em lados contrários e mudam de posição de uma obra para outra, ou seja, para apresentar os vultos mitificados de uma história nacional como exemplos morais de uma conduta “irrepreensível” a ser seguida pelos cidadãos. Consequentemente, Fernando Cerri (2006, 3449) nos propõe que as HQs, voltadas para a escola ou não, participam de um processo de interpretação, elaboração e reconstrução do conhecimento histórico que pode adquirir diferentes contornos ao ser “quadrinizado”.

Tal processo pode ser evidenciado em coleções como “*Você Sabia?*”. Sobre esta coleção

de Maurício de Sousa, Cerri avalia que ela carrega consigo o peso de um sucesso editorial e de marketing de um público juvenil prévio e uma tiragem de aproximadamente 3,5 milhões de exemplares. São abordados fatos e acontecimentos do Brasil de maneira leve, de modo lúdico, porém com caráter pedagógico. Os personagens da Turma da Mônica participam como agentes dos eventos narrados. Entretanto, não há menção ou referência aos sujeitos comuns e cotidianos nas histórias, mantendo-se, assim, ainda uma narrativa com pés bem plantados em uma história oficial. Mas mesmo assim são narrativas interessantes na perspectiva de Cerri, que vê positivamente os recursos de humor que Maurício de Sousa utiliza na coleção, como capazes de atrair a atenção do público infantil, tornando o processo de aprendizado mais prazeroso. Para ele, em última instância:

As histórias em quadrinhos traduzem-se – apesar das limitações ou concepções que nem sempre vão de encontro às novas tendências do ensino – em grandes possibilidades de se contar e resgatar uma história

talvez distante, esquecida. Os fatos passam a ser vividos por personagens, e adquirem contornos, faces, causas pelas quais lutar. As palavras e tramas passam a capturar a atenção e a identificação do leitor para com o enredo, com o roteiro (CERRI, 2006, p. 4352).

Outros autores além de Cerri também avaliam revistas em quadrinhos como uma ferramenta positiva para seu uso pedagógico. Marcelo Fronza, por exemplo, investiga como as HQs possibilitam uma relação com o conhecimento histórico e como estudantes secundaristas observam a objetividade e verdade histórica por via destas. Ele o faz propondo um diálogo com os historiadores ingleses Peter Lee (2000) e Rosalyn Ashby (2006), que utilizam e entendem as histórias em quadrinhos como evidências e/ou relatos que permitem a apreensão de conceitos de segunda ordem – em termos práticos, são os conceitos ligados à natureza do conhecimento histórico, geralmente substantivos abstratos como narrativa, imperialismo, interpretação, relato, anacronismo e etc.

Fronza (2007, p. 13) assume a concordância com estes historiadores de que as histórias em quadrinhos são artefatos culturais. Estes artefatos são entendidos pelos mesmos como relatos fundamentados em critérios de validade e objetividade e, portanto, de verdade histórica. De

todo modo, é importante ressaltar que os critérios de validade estão sujeitos sempre ao seu contexto social e ideológico.

Segundo o autor, “[...] as palavras e as imagens contidas nas histórias em quadrinhos, por exemplo, estão sempre carregadas de um conteúdo e de um sentido ideológico ou vivencial” (FRONZA, 2007, p. 43), ou seja, nelas podemos perceber signos que são passíveis de serem apreendidos por já serem socialmente estabelecidos por diálogos anteriores, sujeitos a pontos interpretativos socialmente marcados dentro da possibilidade que a linguagem assim permite e ao mesmo tempo possibilita. Ele acrescenta que:

[...] mesmo a “enunciação monológica” escrita num monumento oficial trava um diálogo polêmico com as inscrições anteriores e com o seu contexto de produção, pois ela é produzida para ser compreendida em determinado contexto sócio-histórico no processo ideológico no qual se integra (FRONZA, 2007, p. 35).

Para ele estes artefatos culturais podem ser “didatizados”. Isso pressupõe que estes artefatos podem portanto:

[...] ser uma porta de entrada para a compreensão do universo das práticas e conhecimentos dos alunos e dos professores no ambiente escolar. Isto porque a utilização de um instrumento relativamente distante dos materiais tradicionais em uso nas escolas pode causar um positivo estranhamento aos alunos. Esse estranhamento possibilita revelar alguns caminhos que os levem a um desenvolvimento das concepções em relação às práticas culturais no universo escolar, principalmente no que diz respeito à construção do conhecimento histórico. (FRONZA, 2007 p. 17).

Ou seja, para Fronza o fato da HQ não ser tradicionalmente um material pedagógico pressupõe, ou pode pressupor, uma abertura educativa, nova e mais receptível para construção do conhecimento histórico. Por isso, o artefato cultural, neste caso a HQ, pode tornar-se parte de uma cultura escolar como ferramenta de reflexão do aprendizado histórico.

Pensando também na incorporação do universo dos quadrinhos às práticas pedagógicas, Waldomiro Vergueiro, que é possivelmente o autor mais citado da área, tem um trabalho que desponta como pioneiro, abrindo campo de estudos dos quadrinhos no Brasil desde os anos 1980. Segundo ele, a teia de leituras que a escola e a academia parecem favorecer nos fazem entender que somente obras

literárias possuem prestígio em sala de aula. Entretanto, de acordo com ele, outros gêneros podem e devem ser utilizados em sala de aula (VERGUEIRO, 2009, p. 40). Pensando nisso, podemos supor que a diversidade de canais de comunicação e acesso à leitura tem um valor como ferramenta pedagógica inestimável. O uso das HQs pode viabilizar outros caminhos cognitivos para o aprendizado e desenvolvimento de articulações informativas – e neste caso historicamente problematizadas – que passam por diversos aspectos, como a experiência estética, a construção narrativa, a linguagem, a identificação de elementos visuais e etc. De todo modo, entende-se que os quadrinhos são uma mídia riquíssima em possibilidades educativas, adaptável a demandas de um debate social contemporâneo, para além de um mero passatempo infantil.

É indiscutível que, nos últimos anos, as histórias em quadrinhos passaram por diversas transformações no mundo ocidental, visando sua adaptação a uma nova realidade. O móvel de muitas dessas transformações esteve relacionado, em grande parte dos casos, a um novo entendimento sobre o papel dos quadrinhos na sociedade e à derrubada de antigos preconceitos, que preconizavam os produtos da linguagem gráfica sequencial como prioritariamente

direcionados ao público infanto-juvenil (VERGUEIRO, 2007, p. 2).

Seguindo os passos abertos por Vergueiro encontramos caminhos como a de Marjory Palhares. Para ela, as HQs são importantes ferramentas capazes de estabelecer uma aproximação entre a vida escolar e o cotidiano dos estudantes.

Marjory realizou uma experiência em duas turmas de 5ª série do ensino fundamental em uma escola pública do Paraná. Ela buscou analisar as interpretações de alunos partindo dos quadrinhos e verificar o alcance de sua atuação como material didático. De acordo com suas palavras:

Portanto, a escolha que fazemos da proposta de uso de histórias em quadrinhos para o ensino, busca romper com a metodologia centrada apenas no livro didático como fonte de informação e reflexão a respeito da História no processo ensino-aprendizagem, buscando então, possibilidades de tornar o trabalho em sala de aula mais prazeroso tanto para o aluno como para o professor (PALHARES, 2008, p. 4).

Deste modo, ela propõe que as HQs são versáteis na introdução de temas ou para aprofundamento de conceitos. Podem ser o catalizador de uma discussão em torno de algum tema histórico ou pelo menos ilustrar alguma ideia.

Ela nos diz que não há uma regra prévia para a utilização dos quadrinhos, entretanto é necessária uma organização do conteúdo para melhor possibilidade de atingir seus objetivos pedagógicos.

A utilização das HQs em tal estudo parte do pressuposto de que estas forneceriam, na medida em que rompem com a metodologia centrada em livros didáticos, uma nova forma de ver as fontes históricas, desenvolvendo habilidades de compreensão mais apuradas (PALHARES, 2008, p. 4), já que cada quadrinho pode carregar uma densidade grande de informações, formando conjuntos harmoniosos e complementares de imagem e texto carregados de sentido. Deste modo, uma nova forma narrativa é introduzida com as HQs, na qual seu aspecto principal é a união de duas linguagens. Uma verbal e outra não verbal. Estas, unidas, formam uma nova, dotada de um grande potencial comunicativo, capaz de ser interpretada e dotada de diversos sentidos a partir do contexto social em que esteja inserida. Devemos notar que esta concepção se enquadra bem no conceito de artefato cultural que vimos acima, trazido por Marcelo Fronza. Ela nos lembra que a imagem tem a:

[...] propriedade de referência em comum com a língua, diferindo, no entanto, nos elementos de leitura,

principalmente quanto ao número, pois na língua estes são finitos, enquanto que na imagem podem ocorrer sem limites; [...] imagens, tanto quanto as palavras, precisam ser compreendidas como carregadas de um significado que vai além do visual (PALHARES, 2008, p. 9).

De qualquer modo, a interpretação das duas linguagens componentes das HQs é dependente da relação com a cultura, histórico e formação social do sujeito que as interpreta. Quando relacionadas estas duas linguagens, elas não se excluem, mas interagem constituindo uma mensagem global e permitindo novas possibilidades de transmissão e recepção de mensagem (PALHARES, 2008, p. 9).

Ela também acrescenta que as HQs são dirigidas a um público determinado, que está inserido em um modelo estabelecido de cultura de massa com leituras diversas, mas que, apesar disto, nada impede que os leitores possam identificar valores diferentes em uma obra. De modo que pode haver leitores entretidos apenas pelo enredo de uma obra como também aqueles que conseguem captar valores e aspectos ideológicos da mesma e até questioná-los (PALHARES, 2008, p. 12).

A dupla função das HQs no ensino de história se dá tanto em sua serventia como fonte de pesquisa histórica

como na qualidade de recurso pedagógico de interpretação do passado. Esta segunda função tem o poder de oferecer novas formas de compreensão do passado, já que este muitas vezes não é fácil de ser apreendido e/ou ordenado em suas possíveis interpretações.

Em suas experiências, Marjory Palhares acredita que uma forma de obter resultados no processo de aprendizagem é mantendo um controle rígido do momento e do contato com a informação, de acordo com o raciocínio que o professor deseja que seja desenvolvido. Recomenda não entregar o material todo para o aluno de uma vez, mas aos poucos, e conforme o planejamento da aula, sejam trechos ou quadrinhos completos. O professor pode dar a cadência deste contato com os quadrinhos para o estudante de acordo também com a tecnologia que lhe é disponível, seja fotocópias, quadrinhos digitalizados, transparências etc.

Também pensando as possibilidades de uso pedagógico para os quadrinhos, Túlio Vilella por sua vez faz um histórico das relações entre HQs e instituição escolar, tratando das mudanças dos discursos de educadores sobre as histórias em quadrinhos. Em seu estudo, ele observa como os educadores majoritariamente costumavam rejeitar as HQs como algo menor, e às vezes até como algo pernicioso (VILELLA, 2009, p. 38), e posteriormente passaram a aceitá-la como ferramenta didática válida, cada

vez mais considerada. Ele avalia mais especificamente a relação entre quadrinhos e ensino de história, trazendo uma comparação entre HQs feitas com o objetivo de auxiliar no ensino de história e quadrinhos de finalidade comercial que venham a abordar temas que sejam de algum modo ligados a conteúdos tradicionalmente ensinados pela disciplina de história. Logo, é possível pensar neste ponto uma avaliação sobre vários aspectos das HQs que inclua o predomínio de temas, estereótipos (quebrados ou perpetuados), editoração, veiculação etc.

Ele estabelece uma relação de ensino que se utiliza dos produtos da indústria cultural. Mais especificamente, ele mantém o foco nas revistas de super-herói, que, de acordo com ele, também podem ser utilizadas em sala de aula. Para isso, ele apresenta uma série de publicações de personagens populares como Wolverine, Batman ou como narrativas de Watchmen, na tentativa de fornecer ferramentas que despertem a simpatia dos alunos pelo conteúdo escolar.

Outro exemplo acadêmico que também busca problematizar o uso das HQs para o ambiente escolar, pensando o ensino de história, é o do trabalho de Welson Luiz Pereira, que avalia a utilidade de quadrinhos de Will Eisner em sala de aula. Ele busca, assim como Vilella, alternativas pedagógicas possíveis em torno das HQs, mas

por sua vez o foco é dado sobre as narrativas históricas presentes no trabalho de Eisner. Para pensar essa proposta de ensino utilizando as obras de Eisner, ele toma por base as propostas metodológicas de Marcelo Fronza e Túlio Vilela, além dos conceitos de leitura de Eni Orlandi. Pautado nesta autora, Welson Luiz Pereira lembra que os leitores podem dar múltiplos sentidos a um texto, dado que a leitura e os leitores tem sua própria história, de modo que estas são “condicionadas” pelo tempo, pelas experiências, sendo que certas leituras são possíveis em uma época e outras, não. Assim, atribuir sentido a um texto é um exercício que sofre variações, apresentando dois tipos de leituras:

- 1) leitura parafrástica: se caracteriza pelo reconhecimento ou reprodução de um sentido que se supõe ser o do texto, estabelecido pelo autor, e que procura repetir o que o autor disse e permite a produção do mesmo sentido em diversas maneiras; 2) leitura polissêmica: se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao mesmo texto (PEREIRA, 2010, p. 6).

Entre essas leituras situam-se várias instâncias da linguagem. Na perspectiva discursiva, esta tensão básica cria uma ambiguidade, que se torna peça fundamental “entre o texto e o contexto histórico-social: porque a linguagem é

sócio historicamente constituída, ela muda; pela mesma razão, ela se mantém a mesma” (ORLANDI, 2008, Apud PEREIRA, 2010, p. 6).

Ele lembra que os quadrinhos não devem ser trabalhados de forma isolada em sala, mas inseridos em conteúdos e unidades específicas, ou talvez trabalhados ao final de cada conteúdo de modo que ganhem relevância para um conhecimento histórico sistematizado. Isso permite ao docente construir reflexões ao fim de um conteúdo ou abrir caminho para o próximo (PEREIRA, 2010 p. 12).

É defendida também por ele a ideia de que o uso das HQs deve evitar o fim puramente lúdico ou ilustrativo pelos professores. Devem ser observadas como documentos históricos carregados de especificidades e colocadas como alternativas didáticas para a atividade docente, criando situações de ensino mais atraentes e favorecendo o processo de aprendizagem do conhecimento histórico (PEREIRA, 2010, p. 19).

1.2 OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Além de observar os autores que teorizam sobre o uso pedagógico de HQs para o ensino de história, é necessário observar trabalhos construídos nas práticas de

oficinas sobre quadrinhos e educação que tenham sido realizadas em sala de aula. A observação e descrição de experiências escolares pode nos dar uma ideia mais rica de como o trabalho com as HQs influencia o aprendizado escolar de acordo com suas aplicações.

Entre outros critérios possíveis, em um universo não tão abrangente de escolhas, os trabalhos em sala de aula escolhidos para se observar aqui foram eleitos em função de citarem os autores estudados acima. Portanto, consideramos que são trabalhos que podem ajudar a compreender como aquilo que é teorizado sobre os quadrinhos no ensino pode estar sendo aplicado na prática, para ensaiar alguma contribuição pautada no que acontece concretamente no uso de quadrinhos para fins educacionais.

Por feliz coincidência parte dos relatos observados que mais se enquadraram nos autores vistos aqui no capítulo anterior provém de trabalhos realizados em programas PIBID ou de iniciação à docência. Sendo estes relatos observados aqui em função de seus relatos de oficinas e trabalhos em sala de aula utilizando HQs. Considero tais relatos importantes por possibilitarem pensar melhor a compreensão do impacto pedagógico do uso das HQs e, conseqüentemente, pensar avanços na aplicação dos mesmos. Dado que são projetos acompanhados e orientados estes não refletem apenas a prática do bolsista, mas também

um esforço de enquadrar-se nos parâmetros de aprovação do docente orientador, entende-se que ele reflete pequenas variações de modos estabelecidos de como lidar com os quadrinhos na sala de aula. Por outro lado, é mais raro encontrar relatos de professores efetivos em redes públicas sobre suas dinâmicas em sala de aula, pelo menos com a mesma “precisão” dos relatórios de PIBD, dado que estes professores estabelecidos não necessariamente passam ainda pela obrigatoriedade de produzir relatórios sobre suas atividades.

Os exemplos vem da Universidade Estadual de Londrina, de onde Brayan Lee Thompsom Ávila e Anne Isabelle Vituri Berbert apresentam resultados após realizarem a Aula-Oficina de Izabel Barca,² utilizando como fontes históricas os quadrinhos de René Goscinny e Alberto Udezo, conhecidos pelo personagem Asterix.

² Basicamente a aula-oficina consiste em organizar a aula por um tema e um conjunto de objetivos. Seu primeiro passo é estabelecer um questionário de conhecimentos prévios, em que, de acordo com os resultados, o professor tem a possibilidade de pensar os meios e recursos mais eficientes para lidar com as noções históricas dos estudantes. Sendo assim, a aula pode ser regida em função das demandas dos estudantes. Após esse momento, o professor pode fazer outro questionário para avaliar o quanto a aula alterou a percepção anterior dos alunos sobre o tema. O objetivo é que estudantes e professores possam diagnosticar qual o avanço cognitivo e de compreensão histórica atingido pela aula.

A ideia proposta era a de trabalhar os chamados conceitos de segunda ordem que, de acordo com Peter Lee (2001), são essenciais para aprender história. Os bolsistas utilizaram as ideias de Langer (2006) e Nogueira (2009), compreendendo que os quadrinhos são relevantes para o ensino de história em função da capacidade desta mídia de manter a atenção das crianças por mais tempo (ÁVILA, 2012).

De acordo com Peter Lee, existem termos substantivos como revolução, monarquia, agricultura etc, que são muito importantes, mas há outros tipos de conceito, os de segunda ordem, como narrativa, estrutura, explicação e afins, que estruturam o raciocínio e a narrativa histórica. Entende-se que seja importante observar a compreensão dos estudantes sobre tais conceitos, pois há o risco de que, se mantidas ideias equivocadas dos estudantes sobre a natureza do conteúdo histórico, essas ideias possam se reproduzir (LEE, 2001 Apud ÁVILA, 2012 p 1).

Os bolsistas pretendiam alcançar que os alunos compreendessem, pelo aprendizado histórico, particularidades a partir das HQs, e como essas são utilizadas para construir narrativas do passado. Eles lembram que a HQ é uma obra fictícia capaz de retratar ideias do autor, mas também o contexto do período em que a mesma foi feita. Todavia, o fato de ambientar-se no

passado não necessariamente signifique que seu conteúdo seja “integralmente fiel ao contexto histórico” (NOGUEIRA, 2009 Apud ÁVILA, 2012 p.12).

Durante a oficina, isto foi exemplificado no fato de que a HQ escolhida, no caso Asterix, possui personagens e referências que não pertenciam à Gália durante a ocupação romana. Apesar dos anacronismos, não pode, segundo os autores do artigo, ser invalidada a utilização das HQs como fonte em sala de aula pela possibilidade de aproximação com conceitos muito abstratos.

O artigo considera que Asterix e Obelix são uma fonte boa para se trabalhar em aula assuntos como o imperialismo dos séculos XIX e XX, traçar paralelos entre o imperialismo romano e o norte-americano, suas consequências e até mesmo história mais recente, como as revoltas da Primavera Árabe.

A oficina foi executada em abril de 2012, em uma turma de sexto ano de um colégio estadual localizado em Londrina. A primeira tarefa foi a aplicação de um questionário de conhecimentos prévios, com os seguintes temas: 1) noção do que é um império; 2) quem foi e o que fez Júlio César; 3) o que é uma fonte histórica; e 4) a influência da intenção do autor sobre as fontes.

De acordo com a descrição dos resultados da aula, trazidos pelos bolsistas, a noção de fonte elaborada pelos

alunos abrangia diversos tipos de documentos. Apesar de se considerar quase tudo feito pelo homem como fonte, a HQ, considerada como tal, foi dita que servia para diversão, não necessariamente como fonte.

Quando questionados sobre quem era Júlio Cesar, as respostas em sua maioria passavam por ser o imperador de Roma, mas sem pensar num passado cronológico, como ainda o fosse. De fato, muitos trataram Roma, de acordo com o artigo, como se ainda existisse a mesma Roma antiga, sem marcadores cronológicos (ÁVILA, 2012 p. 17) Além disso, ele nos conta que alguns alunos também fizeram referência ao imperador romano como um homem importante da história, fato que foi interpretado pelos bolsistas como uma vinculação do ensino escolar à história positivista, sobre grandes homens e acontecimentos, de acordo com eles ainda viva nas escolas (ÁVILA, 2012, p. 18).

Outro ponto da oficina foi analisar as imagens de Napoleão. Na verdade, o texto descreve parcamente quais imagens foram utilizadas e faltam referências, data, origem ou autoria. Essa falta dificulta muito que o leitor realize uma reflexão mais precisa a respeito das respostas dos alunos. Conforme a descrição, foi mostrada aos estudantes uma imagem de um Napoleão triunfante em um cavalo branco e outra, de um Napoleão melancólico e acima do peso. Ao

analisarem a diferença entre as duas imagens, a maioria dos alunos observou dicotomias como guerra e paz, jovem e velho e dicotomias entre pensamento e realidade. Entretanto, nenhum aluno chegou a refletir sobre a intencionalidade do autor.

Brayan Lee Thompsom Ávila e Anne Isabelle Vituri Berbert compreendem ao fim das oficinas que há um ganho na percepção dos estudantes em relação ao conceito de “fonte histórica” e “império”, embora este segundo conceito tenha tido divergências ente os alunos, porém não explicadas pelo artigo. Ao fim, levam em consideração que as HQs são úteis para um debate sobre interpretações e intencionalidades de um autor. Entretanto, não foram tão eficazes para um ganho em compreensão do conceito de anacronismo.

Outras experiências também pensadas a partir de bolsas PIBID trazem outros conceitos trabalhados em aula via HQs. O conceito de escravidão pode ser trabalhado levando em conta a linguagem diferenciada que os quadrinhos possuem. Segundo Wagner de Araújo Rabêlo (2014, p. 1), “É necessário compreender quais os processos mentais que os alunos precisam desenvolver para fundamentar um conceito histórico”.

Ele começa basicamente com o mesmo método de coleta de dados da pesquisa vista anteriormente, que é

pautado em aplicar um questionário sobre conhecimentos prévios e noções dos alunos. Ele divide as questões em duas partes. Na primeira, interroga se os alunos gostam de história e conhecem quadrinhos. Na segunda parte, mais subjetivamente pergunta se os estudantes acreditam ser possível aprender história por meio de HQs e que personagens de quadrinhos eles conheciam.

Esses questionários foram aplicados em uma turma de 5º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em sua maioria estudantes da zona Sul da cidade de Natal, no bairro Ponta Negra. São alunos do período noturno, todos maiores de 18 anos. A maioria são mulheres e, em geral, empregadas domésticas. Moram próximo da escola e não demonstram muito interesse por continuar os estudos. De acordo com Rabelo, a maioria dos alunos na análise prévia associou a escravidão exclusivamente a indivíduos de cor negra. Rabelo procura interpretar as respostas a partir de Vygotsky dizendo:

Podemos perceber que a maioria dos alunos associou o escravo apenas a um indivíduo de cor da pele negra. Segundo as ideias de Vygotsky (1989), poderíamos interpretar este senso comum dos alunos como um complexo de pseudoconceito, pois se trata de uma generalização do conceito de escravidão. Sabemos que, na

História, houve uma experiência de escravidão negra no Brasil, mas o conceito de escravidão está longe de estar coligado somente à experiência brasileira. (RABÊLO; 2014; p.5)

A partir deste ponto Rabelo utilizou uma revista em quadrinhos, que, apesar de não ser de um tema histórico específico, possui uma ambientação da passagem da idade antiga para a medieval – o mangá Vinland Saga, de Makoto Yukimura, que retrata aventuras de um viking. Ele chama a atenção dos estudantes ao modelo de escravidão descrito na revista entre os vikings que não necessariamente é associado a cor ou etnia, mas com dívidas ou batalhas. Isto é feito quando em determinado momento Rabêlo mostra aos alunos uma sequência de quadrinhos em que o protagonista escondia de um senhor de terras um escravo “branco”.

Neste exercício, pedimos aos alunos interpretarem a passagem do quadrinho e assim relacioná-la ao conceito histórico da escravidão dado em sala-de-aula. Na primeira pergunta da atividade questionamos qual o contexto social que justificava determinado personagem da história ser um escravo. (RABÊLO; 2014; p.9)

O método embora simples se mostra eficiente no sentido de desenvolver a percepção de que os conceitos

podem tomar diferentes sentidos de acordo com sua temporalidade. O pseudoconceito pode ser desconstruído com uma formação histórica mais fundamentada, utilizando a linguagem dos quadrinhos, variando o recurso de imagem e texto, ou seja, pode ser desconstruído a partir de uma “forma lúdica de contextualizar uma temporalidade histórica, permitindo a compreensão do conceito” (RABÊLO, 2014, p. 7).

Entre as respostas destacadas do exercício durante a segunda coleta de dados, Rabêlo destaca uma que aparentemente descreve a possibilidade de ganho de compreensão do tema por parte do estudante:

Na sociedade Viking, uma pessoa era considerada escrava por causa de dívidas ou guerras. Na condição de escravo, você trabalha, mas não recebe pelo seu trabalho. Identifiquei que o rapaz que está deitado, sofrendo, é um escravo. Percebi que os escravizados não eram apenas os negros, existiram também escravos brancos. O conceito de escravidão depende de onde e quando ocorreu. Neste caso, o senhor de terras escravizou o parente do herói principal pelas dívidas que o pai de Thorfin tinha com ele (RABÊLO, 2014, p. 9).

Ao analisar a resposta, Rabêlo entende que a partir da leitura da imagem em seu contexto oferecido pela HQ foi

possível ao aluno dissertar sobre o significado e relativizar o pseudoconceito antes relacionado à figura do escravo negro. Ele nos coloca que, além disso, foi possível ao estudante desenvolver uma perspectiva de permanência da escravidão a partir de suas particularidades. Outro estudante percebeu que no Brasil da atualidade o conceito de escravidão está associado à exploração do trabalhador.

Outro aspecto importante do método é que o bolsista enxerga a necessidade de não apenas expor a HQ aos estudantes, mas, durante o processo de aprendizagem, ele afirma sentir a necessidade de “alfabetizar” os estudantes na linguagem dos quadrinhos – embora ele faça uma referência teórica necessária para essa alfabetização, não fica claro exatamente como esta ocorre na “transmissão” desse conhecimento aos alunos, nem o que é exatamente alfabetizar um aluno na linguagem dos quadrinhos. Ele recorre aos trabalhos de Eisner (1985) e McCloud (2005) para expor as nuances da linguagem, como as mensagens não verbais, onomatopeias, imagens sequenciadas, balões e outros recursos, que, segundo ele, nem sempre são passíveis de serem analisadas ao olhar leigo. Ele nos lembra, segundo Eisner, que:

A história em quadrinhos comunica uma linguagem que se vale da experiência visual comum ao

criador e ao público. [...] apresenta uma sobreposição de palavra e imagem e, assim, é preciso que o leitor exerça suas habilidades interpretativas visuais e verbais (EISNER, 1985, Apud RABÊLO, 2014, p. 7-8.).

Em suas conclusões o relato nos coloca que o uso das HQs demonstrou-se como ferramenta em um recurso fundamental para se desenvolver capacidades de interpretação de leitura, auxiliando os alunos a pensar historicamente e de modo crítico. As HQs foram apresentadas aos estudantes como uma metodologia nova e satisfatória em um projeto que durou dois meses e obteve resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem (RABÊLO, 2014, p. 13).

A oficina *Criando Quadrinhos e Aprendendo História em Monte Alegre de Minas*, de Fabiana Conceição e Astrogildo Fernandes, da Universidade Federal de Uberlândia, mostra-se uma experiência pautada na participação dos professores. Metodologicamente, adotaram uma pesquisa bibliográfica sobre HQs, e, empiricamente, observaram a oficina e os relatos de professores de história em função das experiências com o uso das HQs.

Por meio dos dados recebidos de duas professoras, verificou-se nesta oficina a potencialidade de ensinar e

aprender história via HQs. Estas ajudariam a instigar o hábito da leitura e a enriquecer o conteúdo de história, tendo o cuidado de levar em conta o nível de informação e as possibilidades comunicativas dadas pelas HQs.

Além de analisar a oficina, foi realizado um questionário sobre os professores de história atuantes na escola que dela participaram. Neste, foram abordadas questões em relação à formação, saberes e práticas dos docentes. As repostas foram analisadas com o intuito de perceber diferenças e semelhanças entre as experiências dos docentes na busca de se compreender melhor o uso das HQs nas aulas de história pelos mesmos. Este relato foi possível através de uma observação participante ao longo de dez aulas de estágio.

A oficina foi realizada na Escola Estadual de Monte Alegre de Minas, em outubro de 2011, contando com a participação efetiva de trinta professores, em sua maioria da área de história e geografia, embora houvesse participantes de outras disciplinas, como literatura, português, artes e educação especial. O objetivo geral da oficina era pautado em dar uma definição “sintética” de HQ, oferecendo possibilidades em seu uso no ensino de história.

Uma premissa básica dos avaliadores da oficina foi a de que as narrativas deveriam chamar a atenção dos professores para a compreensão dos recursos das HQs. A

advertência era a de que os quadrinhos não devem ser utilizados de maneira meramente ilustrativa, sem serem menosprezados e, tampouco, supervalorizados. Além disso, o ideal é mostrar a possibilidade de que os professores encontrem seus próprios meios na utilização da HQ.

Dentro do debatido com os professores Fabiana e Astrogildo, propõem-se o uso das HQs para os professores da seguinte forma:

Os quadrinhos na aula de história, podem ilustrar, ou fornecer, uma ideia de aspectos da vida social de comunidades do passado. O procedimento requer que os professores levantem algumas questões sobre a prática de leitura de uma história em quadrinho, levando em consideração que se trata de um documento histórico: quem é (são) o (os) autor (es)? Quando e onde foi produzida? Por quem fala? A quem se destina? Qual é a sua finalidade? (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2011, p. 15).

Estes são cuidados essenciais para a utilização das HQs, pensando-as como fonte ou documento histórico para além da ilustração. Entre eles se destaca a intencionalidade do autor, sem a qual o trabalho com as HQs arrisca-se a tornar-se acrítico no sentido de ganho de compreensão histórica para os alunos.

Porém esses procedimentos não devem inibir ou coibir a presença dos quadrinhos nas aulas de história. O importante é ficar “clara” a presença de anacronismos, verossímeis e inverossímeis nos quadrinhos, ou seja, uma realidade idealizada, com mesclas de diferentes épocas que, se não forem trabalhadas com cuidado, correm o risco de “emplastar” e não dar destaque para as especificidades de cada tempo e espaço; a verossimilhança de uma história fictícia com acontecimentos que podem ser vistos na realidade cotidiana e, por fim, fatos inverossímeis que apresentam tramas e lugares inimagináveis na realidade humana e que, se não houver cuidado, podem ser entendidos como real (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2011, p. 15).

Fabiana Conceição e Astrogildo Fernandes lembram que os quadrinhos como fonte requereriam uma modalidade específica de oficina, o que separa ou ao menos diferencia teoricamente seu uso como fonte de seu uso como ferramenta (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2011, p. 10).

As oficinas procuraram, a partir das respostas das professoras, observar como se dava a formação continuada das mesmas, porém não havia necessariamente uma descrição das atividades ao longo deste relato de como foram efetivamente impactantes em sala de aula, e que

propostas foram efetivamente apresentadas para o uso das HQs. Apesar da avaliação positiva por parte dos avaliadores da oficina e dos professores, não há uma profundidade na proposta. De acordo com eles:

A realização do trabalho ampliou os olhares sobre a realidade das aulas de História e sobre as possibilidades dos usos das HQs. Abriu espaços para novos questionamentos e, conseqüentemente, novos olhares sobre as HQs. E os quadrinhos como Fonte Histórica, quais as possibilidades e viabilidades? Quais os cuidados particulares no trato com essa fonte? Responder a tais questionamentos caberia a outro trabalho, pois, como mencionado anteriormente, este trabalho não esgota todas as possibilidades das HQs (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2011, p. 14).

Estabelecendo alguns apontamentos em relação aos relatos de experiências em sala de aula, a primeira coisa a notar é que partem de bibliografias muito parecidas. Dificilmente algum trabalho sobre HQs teria embasamento sem alguns autores em comum a maior parte da produção do campo, como Scott McCloud e Will Eisner. Basicamente todos passam por algumas definições dos quadrinhos vindas destes dois nomes como forma de arte autônoma – ou seja, não necessariamente um subgênero da

literatura –, ou a compreensão dos quadrinhos como uma arte sequencial dotada de uma linguagem própria. Depois destes autores, todos os trabalhos citam Waldomiro Vergueiro, que reafirma a necessidade do uso dos quadrinhos na educação. E, para completar, a Aula Oficina de Barca se mostra como uma referência metodológica para as experiências relatadas, que geralmente são pensadas a partir de Rüsen, Peter Lee e/ou Koseleck. A novidade ficou por parte de Wagner de Araújo Rabêlo que introduziu uma breve ideia de Vigotsky para pensar o modo de construção dos conceitos e consensos entre os estudantes. Sendo assim, não há dificuldade em mapear as principais ideias correntes do campo de quadrinhos e ensino de história.

Outro aspecto a ser lembrado nos relatos é o fato de que a maior parte dos deles provém de estágios, bolsistas em busca de uma experiência docente, com exceção de Marjory Palhares. Ou seja, apesar de muito valiosas as contribuições, falta – não por culpa dos autores dos artigos, mas em função da situação em que se dá a experiência – um senso de continuidade mais apurado do processo pedagógico. É muito improvável que a médio prazo possa se reavaliar e pensar o ganho qualitativo em conhecimento, criticidade e a apreensão de conceitos nestas HQs por parte dos estudantes dentro de um processo mais global do desenvolvimento intelectual dos mesmos.

Sendo assim, o ponto principal para onde o debate deve caminhar não é a apologia ao uso, mas sim as possibilidades, limitações, e como extrair recursos oferecidos da linguagem específica das HQs de modo que estas ajudem o processo de ensino aprendizagem de história de forma crítica e consistente. Portanto, entendemos que as metodologias avaliadas são de grande contribuição no caminho de desenvolver uma postura “ideal” para o uso de HQs no ensino de história. Apesar de utilizarem basicamente o mesmo método pautado na Oficina Aula de Barca, vemos diferentes resultados. Num deles, a experiência de Brayan Lee e Anne Isabelle Vituri, que utilizaram as revistas em quadrinhos de Asterix e Obelix, além de imagens de Napoleão, nos conta que o uso das HQs não foi eficaz para demonstrar a influência do autor na produção e nem o conceito de anacronismo, já que os alunos do 6º ano “tendem a fazer análises literais de imagens e ainda tem fortes noções da história tradicional” (ÁVILA, 2012, p. 17). Ele ainda completa entendendo que esta é uma informação valiosa para um preparo adequado de aulas capaz de superar tal barreira. Comparativamente falando com o trabalho de Rabêlo, os objetivos descritos parecem

mais bem alcançados. Apesar da aplicação de basicamente o mesmo método, o que mudou de um trabalho para outro?³

Rabêlo por sua vez inicia o trabalho não só pelo questionário, mas por uma observação prévia da condição social e espacial dos alunos. Observa quem são, de onde vem e o que fazem. Deste modo, ao avaliar os questionários prévios ele consegue contextualizá-los à realidade objetiva de seus estudantes, tendo assim um horizonte mais claro do que pode ser alcançado. Ao entender quem são seus alunos, sua possibilidade de interpretar respostas “equivocadas” em seu questionário foi ampliada. Logo podendo notar que a primeira resposta dos alunos se tratava de um pseudoconceito e quando “os alunos apresentaram aquele pseudoconceito da escravidão, eles estavam apegando-se a este mínimo de consenso sobre o significado da palavra escravidão, que seria associar o indivíduo escravo ao negro” (RABÊLO, 2014 p. 7).

³ Entendemos aqui que nenhuma aula é igual a outra. Uma mesma aula bem sucedida em um determinado ambiente não necessariamente obteria sucesso em outro. As variantes são muitas, cultura local, fatores sociais, comportamentos previamente estabelecidos dentro de determinados grupos etc. Mesmo assim, como ambos fizeram uso do mesmo método, as comparações são válidas a fim não apenas de apontar erros e acertos, mas de construções de caminhos, ou trilhas, mais adequadas ao ensino.

De acordo com Marjory Palhares (2008, 12), os quadrinhos possuem uma dupla função associada a seu papel como fonte de pesquisa histórica e também como recurso didático para interpretação do passado, já que o passado nem sempre é facilmente ordenado e significado. Se tomássemos como plausível este caminho, teríamos que entender que a primeira dimensão observada por ela pode ser observada nas práticas. Quando os estudantes de Rabêlo notam a partir da HQ que em outros lugares e tempos a escravidão era associada não necessariamente a cor da pele, por observar que o personagem “escravo” era branco e se encontrava nessa situação em função de motivos econômicos, essa HQ estaria funcionando também como fonte, por fornecer informações de certo modo objetivas sobre o passado. Entretanto, essa não é a dimensão mais interessante para essa HQ, dado que este uso como fonte pode não ser o mais apropriado. A HQ fornecer essa informação ou o professor fornecê-la oralmente implica no mesmo resultado como “fonte”, logo o melhor uso para a mesma está na segunda dimensão, que estabelece o artefato cultural como um recurso didático capaz de trazer uma reflexão sobre um problema histórico. A HQ como mostrada nos relatos acima de Rabêlo foi um recurso viável para fazer pensar historicamente formas de escravidão e traçar paralelos com a noção de trabalho existente hoje.

As experiências, apesar de feitas nos diferentes contextos de diferentes cidades e salas, possuem uma lógica argumentativa e justificativa muito próxima, formando alguns consensos entre estes relatos. Todas pautam que o ensino de história por via das HQs é desejável na medida em que torna o processo de ensino aprendido mais prazeroso ao estudante.

Todos os trabalhos convergem para a conclusão de que há um ganho interpretativo e conceitual nos estudantes em função do uso das HQs, de modo que apesar das dificuldades ou obstáculos enfrentados, há uma avaliação positiva sobre os resultados obtidos pelas dinâmicas apresentadas para o uso das HQs.

Tendo estes dados em mente, cabe perguntar quais caminhos tomar para ir além do que está dado. Esta dado, por exemplo, de acordo com os autores observados, que os quadrinhos são uma arte sequencial que possuem uma linguagem própria. Mas o que é necessário para melhor compreender essa linguagem com o intuito de direcioná-la para o ensino? A princípio, para responder a essa pergunta, partimos da ideia de que o melhor uso educativo que pode ser dado para revistas em quadrinhos está pautado na dimensão reflexiva que ele pode trazer como ferramenta pedagógica. Mas há um elemento faltante nos trabalhos acima estudados para que essa função de ferramenta seja

bem sucedida. É a compreensão da HQ a partir do local e tempo de fala de sua narrativa. Isso não significa uma contextualização genérica a partir da data histórica, mas pensar o que repetidamente chamamos de artefato cultural dentro de uma indústria cultural. Pensar a construção dos discursos e das narrativas da HQ dentro de um contexto de produção de cultura de massa. Pensar, em última instância, que apesar de se remeter a uma construção de passado e a uma consciência histórica, essa HQ é uma mercadoria de consumo cultural, que pelo fato de estar em circulação mercadológica, pressupõe desdobramentos que vão além dos processos pedagógicos que supomos em seu uso.

1.3 QUADRINHOS COM CONHECIMENTO HISTÓRICO

A partir destas observações podemos passar a pensar também as possibilidades a partir de revistas produzidas especificamente voltadas para o conhecimento histórico, que apesar de seu propósito não são as mais utilizadas em sala de aula. Na verdade, existem hoje algumas obras de relevância a se considerar tanto tecnicamente quanto intelectualmente. Dedico-me neste momento a comentar um pouco algumas delas.

Produzido em 2007 pela Cia das Letras, *Dom João Carioca* procura mostrar, através de uma narrativa leve, os fatos que envolveram a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808. A obra de Spacca e Lilia Moritz Schwarcz tramada à volta de um Dom João “bonachão” torna a história de cima (das cortes e grandes vultos) mais palatável principalmente por contextualizar bem o enredo e as relações políticas do período. A proposta é explorar as tramas da corte, da política internacional, utilizando uma imagem de um simpático Dom João e de um galanteador Dom Pedro, além de outros estereótipos usuais da corte portuguesa.

Spacca e Lilia se utilizam da linguagem de quadrinhos, os traços, a construção dos personagens e roteiros de modo que em seu conjunto se desenvolva uma reflexão histórica agradável e bem estruturada sobre o processo político que culminou na independência do Brasil. Nos quadrinhos eles exploram principalmente na figura de Dom João as tramas, os medos e os interesses pessoais que dentro desta perspectiva movem os personagens e suas decisões políticas.

Com a cartunização dos personagens, Spacca consegue ressaltar algumas de suas características utilizando a HQ para reforçar ideias sobre a família real portuguesa. Scott McCloud afirma que este processo

funciona por que: “Quando se abstrai a imagem cartunizando a mesma, não estamos tanto eliminando detalhes quanto estamos focando em detalhes específicos”. Reduzindo a imagem ao seu sentido essencial o artista consegue amplificar esse sentido de um jeito que a reprodução realística não pode fazer (SCOTT; 1999, p. 30). Deste modo, quando a HQ reinterpreta obras de Debret e outros pintores em tom caricato, ela ressalta detalhes e ideias específicas que o quadrinista e roteirista querem passar, possibilitando a reflexão histórica necessária para se ter uma dimensão de quem era Dom João, do significado da família real para a colônia e mesmo de sua partida.

Um quadro que vale uma análise mais apurada é a cena, baseada em um quadro de Debret, em que a família real portuguesa parte em direção à Europa. Analisando a imagem vemos ao fundo esquerdo os navios partindo e ao fundo direito a cidade. A rampa de acesso ao cais compõe uma diagonal que estrutura outra divisão, não mais de paisagem, mas de pessoas. Na parte alta da diagonal estão pessoas bem vestidas, acenando com chapéus ou lenços. Algumas mulheres com vastos vestidos e alguns homens com uniforme. Na parte baixa da rampa vemos cinco figuras, todos negros, de vestimenta muito mais simples. Dois estão caminhando de costas para a cena, um desses dois carrega um instrumento que é possivelmente para

puxar botes na água. Outros dois observam a partida, um de braços cruzados e outro escorado mais preguiçosamente na parede, uma mão na parede, outra na cintura e a perna cruzada. O último elemento está ao canto inferior e sombreado da rampa urinando contra a parede. Enfim, os cinco homens da parte inferior, em seu conjunto, demonstram uma postura de grande indiferença pela cena.

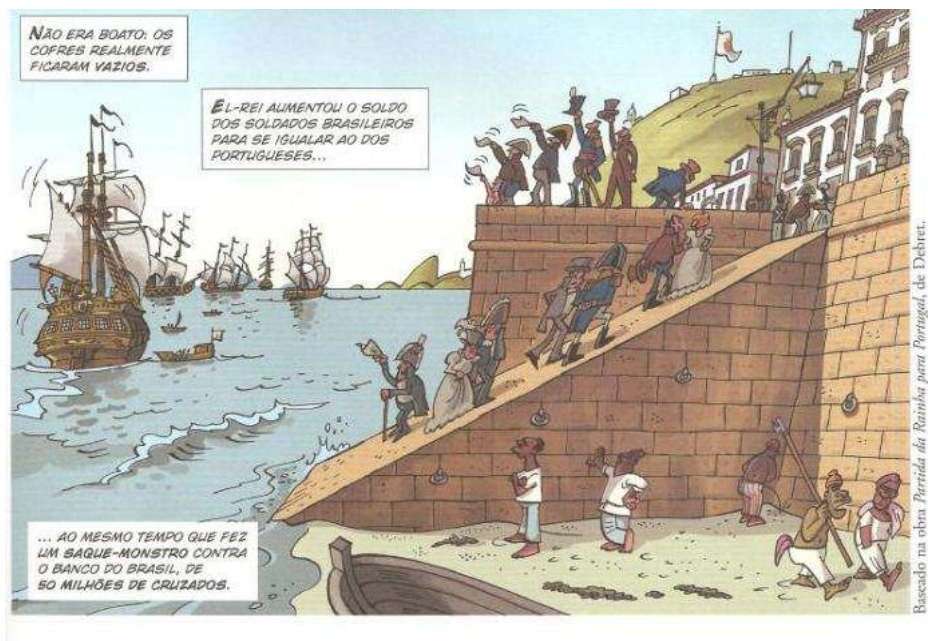


Figura 1 – Partida da Família Real Portuguesa -Spacca

Percebe-se aqui uma poderosa ferramenta de reflexão histórica que pula aos olhos do leitor, instrumentalizada pela sutileza da construção e organização das imagens. Além de mostrar as figuras supostamente mais ricas na parte de cima da imagem e as supostamente mais pobres na parte de baixo, relatando uma divisão social do momento, a releitura de Debret possibilita mostrar o distanciamento das pessoas comuns em relação às mudanças nas cortes, mostrando a não participação de elementos populares no jogo da política da realeza. Este quadro é capaz de produzir uma reflexão histórica sobre um determinado momento histórico e com alguma sorte e boas conexões cognitivas talvez produza sobre o presente também.

A construção de personagens que o artista desenvolveu buscou realçar características – que não propositalmente podem reforçar estereótipos – de figuras históricas, de modo que se passe mais ideias sobre eles do que o texto poderia supor, como a arrogância de um personagem, loucura ou tristeza. O desenho torna-se um recurso para pensar a condição humana dos agentes históricos inseridos na trama textual. Seus esboços exibidos após a narrativa da HQ mostram o processo de criação gráfica dos personagens, mas também dão uma ideia de que tipo de memória sobre o passado se busca criar ao

desenvolver os mesmos personagens. Podemos levantar alguma reflexão histórica ao pensar nesse processo, dado que há uma escolha entre construir uma imagem de um Dom João engraçado e bonachão ou um Dom João estrategista e frio define que visão ou que consciência histórica se desenvolve a partir de detalhes simples, porém grandes em importância, que desenvolvem uma memória histórica no leitor que é dada em grande parte com as escolhas seguidas pelos autores da revista.

Essa HQ não tem muitas características de uma publicação para uso escolar, embora esse não seja descartado, na verdade sendo até desejável. Ela pressupõe um público já escolarizado capaz de captar ironias das tramas do poder trazidas pela imagem de Spacca e pelos textos de Lilia Moritz. Ela pode atrair seja pela curiosidade histórica como pela construção estética da narrativa.

A Revolta de Canudos de André Diniz e José Aguiar, da editora Escala Educacional, traz consigo desenhos de traços mais rápidos e expressivos. Estilo que combinado com a narrativa acaba por conferir uma sensação de dinamismo e ação. Esta dinâmica da HQ consegue mesclar essa velocidade dos traços e ação com a formação histórica e com o desfecho do Arraial de Canudos através dos conflitos e da representação gráfica do monge. Na HQ, a imagem de Antônio Conselheiro, combinada com a

colocação de suas falas, varia entre o fanatismo religioso e a liderança de uma organização popular igualitária como dois aspectos da mesma figura. Logo nas primeiras páginas, a maneira com que se destaca a figura de Antônio Conselheiro em relação aos outros personagens, enquanto o narrador vai passando as primeiras impressões gerais sobre ele, como ideia de liderança política e espiritual realizada pelo mesmo, revela explorando palavras e desenhos um discurso antirrepublicano.

Os autores combinam uma narrativa em terceira pessoa com o que parece ser um narrador observador, mas que se desenvolve em mais de um narrador ao longo da HQ, que passa a falar em primeira pessoa diretamente dos personagens. Deste modo, conseguem remontar uma narrativa histórica dos fatos que se sucederam na guerra de Canudos dando a impressão de que ela é vista por mais de um ponto de vista. Ao longo da história que se desenvolve na revista descobre-se que uma destas vozes narrativas pertence a um sobrevivente do massacre de Canudos, que ainda era criança durante os acontecimentos, e que aparece como um adulto no tempo em que a narrativa é apresentada aos leitores.

Sobre a participação do exército, o autor tenta construir uma ideia de despreparo. Ele utiliza a narração de detalhes dos revezes da empreitada militar mostrando,

desde a ausência de mapas até um modo de agir aventureiro e pueril de um exército que ainda agia de maneira muito amadora. Essa narrativa escrita é combinada com cenas de combate nas quais o desenho dos soldados em alguns momentos passa a sensação de desorientação, derrota, fadiga etc.

A belíssima sequência que retrata a morte do coronel Moreira César, que corria em seu cavalo avançando suas tropas de modo desordenado contra as armas do inimigo, passa bem essa ideia. Ela é de poucas falas e quadros lineares de cima para baixo, que dão a noção de acontecimentos rápidos – num momento o coronel faz uma bravata sobre coragem, e no outro, antes que termine a página, já levou um tiro no meio do peito. Nesta rápida passagem a HQ consegue desenvolver uma reflexão de ideias intrínsecas nos quadros, como a truculência, o despreparo, a resistência por parte do caboclo que dispara o rifle em oposição ao avanço do coronel, até que, ao fim, alguma reflexão sobre a real estupidez do combate, de forma sequencial, em uma narrativa bem contextualizada e bem construída. Mais do que contar a história, a maneira como ela está disposta ao leitor fornece sentimentos e significados próprios para a história contada, ou seja, a disposição dos elementos nos quadros pode auxiliar num processo cognitivo de compreensão das relações históricas

que se pretende contar na HQ. Por isso que qualificamos aqui a HQ como uma viável ferramenta imagética de reflexão e problematização histórica.



Figura 2- Morte do Coronel Moreira Cesar. – A revolta de Canudos - André Diniz.

Esta revista tem a grande vantagem de revelar narrativas a partir dos de baixo, pensando a vida e o sofrimento das pessoas simples do Sertão sem poupar a imagem da história oficial em relação à truculência e o despreparo do exército brasileiro em uma empreitada criminosa contra o povoado de Canudos. Ela faz esse exercício quando dá voz narrativa a personagens, como um sobrevivente ou um soldado, em forma de memórias. Em nenhum momento a narrativa é pautada na memória do monge ou do coronel. As narrativas dos “de baixo” podem enriquecer a reflexão histórica da revista, pois podem, além de trazer uma aproximação e um grau maior de identificação e empatia com o leitor, explorar visões “menos oficiais” do fato histórico em questão. Isso torna a possível reflexão histórica “mais próxima” do leitor na medida em que ele pode identificar personagens do cotidiano daquele tempo histórico.

O mesmo roteirista também trabalha na HQ *Inconfidência Mineira*, outra produção da Escala Educacional. Esta narrativa tem um tom mais romântico do que o da narrativa de Canudos, que comentamos anteriormente, e até mesmo um pouco mais fatalista. Nela se constrói uma imagem de um Tiradentes heroico, igualitário e purista em relação aos outros inconfidentes.

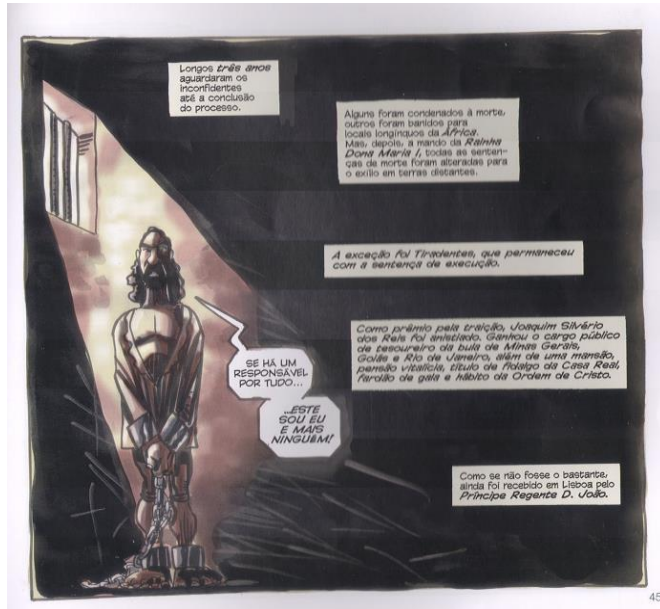


Figura 3 – Tiradentes preso – Inconfidência Mineira –
Lauda.

A narrativa mostra a prisão e a delação dos participantes em uma sequência de alguns quadrinhos onde os inconfidentes presos negam sua cota de participação no movimento ou atribuem a autoria intelectual da inconfidência a Tiradentes. Este, no fim da sequência, em contraposição assume as culpas e riscos “por todos”. Após isso, Tiradentes é mostrado algemado em uma cela escura, com uma luz que entra sobre a janela e paira sobre ele com uma aura quase de santo. Para o bem da verdade, os cabelos

longos se parecem com muitas imagens católicas de Jesus. Na fala do balão lê-se “Se há um responsável por tudo... este sou eu e mais ninguém!”.

Algumas ilustrações dessa HQ possuem uma variação de cores que tende a tons mais escuros em determinados momentos. A escolha das cores apresenta-se como um recurso visual que ambienta situações diversas. Os quadros que aparecem com tons mais escurecidos para o fundo, seja um cenário ou mesmo um fundo monocromático, apresentam um ambiente conspirativo, bem visível, por exemplo, na passagem em que Silvério dos Reis é retratado como delator e desenhado de um modo que seu sorriso parece mais dissimulado ou mais cínico em alguns quadros. Por outro lado, no momento em que é revelada a traição do mesmo Silvério dos Reis, o fundo e o cenário se tornam claros, com tons mais bem definidos, passando uma ideia de esclarecimento ou revelação. Por último, o mesmo fundo também é marcado por tons levemente mais avermelhados nos quadros em que Tiradentes é preso, dando uma ideia de tensão e conflito à cena.

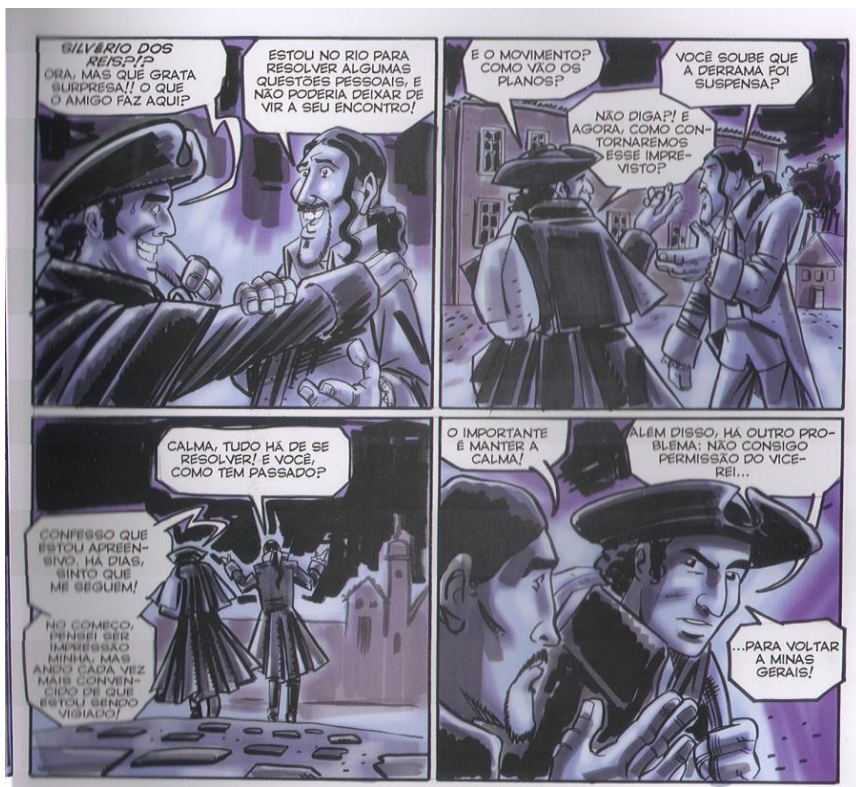


Figura 4 – Tiradentes e Silvério – Inconfidência Mineira – Laudo.

A construção de discurso da HQ ergueu uma aura mítica de luta pela liberdade e sacrifício pessoal em torno de uma figura histórica. Do mesmo modo também apresentou um lado obscuro e traidor de outra figura. Utilizando os recursos imagéticos foi possível construir uma

trama a partir de uma dada representação e interpretação de um fato histórico, e essa trama possibilita algumas reflexões, como, por exemplo, sobre quem eram os inconfidentes, por que alguns deles foram punidos e outros não, qual a visão destes sobre as demais classes sociais de sua sociedade. A trama, apesar de desenvolver um leve maniqueísmo do homem idealista e do traidor sorrateiro, também pode ser uma grande ferramenta para problematizar uma questão classista que aparece ao notar que o inconfidente mais pobre de todos é o que vai ser punido mais severamente.

Em *Adeus Chamigo Brasileiro*, de André Toral, de 1999 e também da Companhia das Letras, a Guerra do Paraguai é retratada a partir de experiências diversas, a composição de personagens como sertanejos da Bahia, burgueses do Paraguai e do Rio de Janeiro. Ele explora o alistamento compulsório, o comércio que seguia as tropas, preconceitos e privilégios arranjados em uma trama fictícia sobre o cenário de uma guerra real. O estudo intenso do conflito e da tríplice aliança feito pelo autor mostra uma visão abrangente do episódio, com seus problemas mais viscerais. Vale notar também o belo colorido a lápis e aquarela e proporções bem desenhadas dos corpos. No geral as imagens dão um tom clássico à HQ, sem grandes exageros e excessos de informações visuais.

A primeira imagem é a de Jorge, um dos personagens, em pé frente a muitos corpos de vítimas da guerra, dando um tom triste da tragédia do conflito. A imagem é construída de modo que destrua a tentativa de narrativas heroicas com tom de história oficial ou história militar. Na imagem vemos Jorge com uma aparência ou postura exausta, costas levemente arqueadas e ombros baixos. Na mão completamente pendurada, ele segura um revólver, mostrando o abatimento pós-batalha, dando a noção de que o tema a ser abordado não é o heroísmo, mas a tragédia.

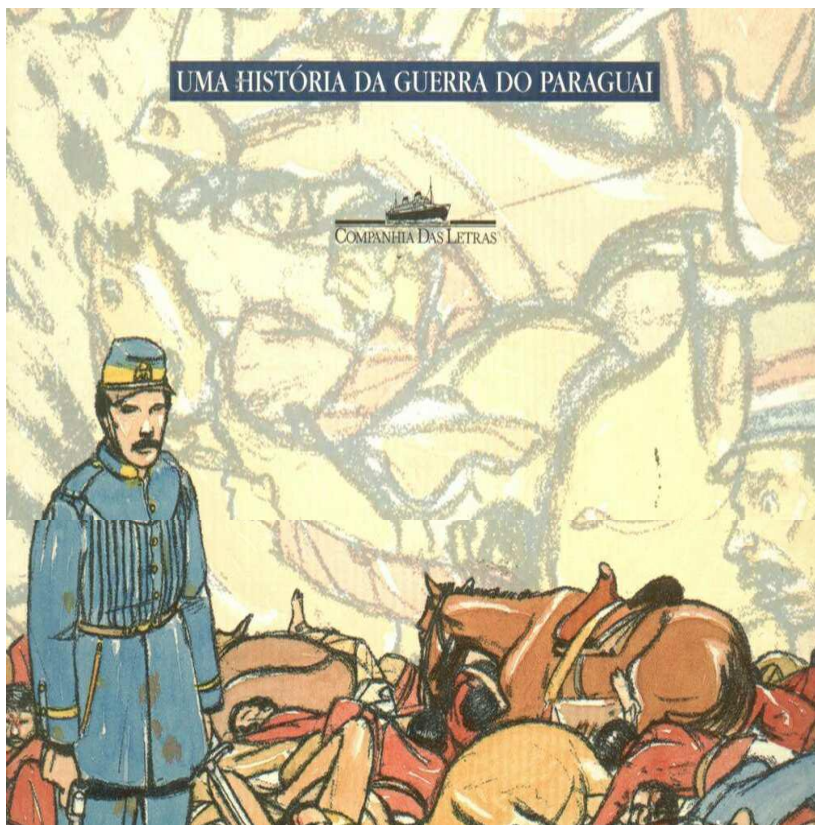


Figura 5 – Capa – Adeus Chamigo Brasileiro - Toral

O roteiro em que vemos alistamentos compulsórios e violentos, deserções e conflitos dentro das forças armadas dá à narrativa um tom muito mais plausível (e também muito mais humano) do que a simples narração das batalhas. Dali para frente sabemos que não será uma leitura de glórias

de batalha, mas de impasses trágicos marcados pela guerra. O inusitado encontro de personagens paraguaios, gaúchos, baianos e cariocas na narrativa mostra não apenas a diversidade de pessoas, mas o desenvolver de opiniões que mudam de acordo com o conhecimento que estas pessoas vão acumulando sobre as batalhas e as causas da guerra. A HQ explora essa diversidade de personagens como um recurso narrativo que busca apreender uma dimensão maior do conflito.

A versão quadrinizada de *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, trabalha de uma maneira diferente das HQs anteriormente citadas. De acordo com o próprio Gilberto Freyre, o livro pode ser lido por pessoas de todas as idades. Ele sempre foi defensor da ideia de quadrinizar seu livro. Defendia também a criação de HQs sobre importantes figuras nacionais, pautando-se na ideia de que “os símbolos, as imagens, os desenhos das boas histórias em quadrinhos ajudam até mesmo adultos a ajustarem suas personalidades ao mundo contemporâneo, um mundo mais existencial do que abstrato.”

A HQ de certo modo se apresenta mais como um livro ilustrado, no qual as imagens reforçam as ideias construídas na parte textual. Deste modo, o conhecimento histórico trabalhado por ela não necessariamente é envolto por uma narrativa histórica, ou pelo desencadeamento de

eventos que envolvem personagens específicos, como nos casos vistos acima. As imagens aparecem, nessa publicação, submetidas em relação ao texto, buscando aprimorar a ideia escrita nos balões ou caixas de texto, e em alguns poucos momentos ir além do que está textualmente dado pela revista, acrescentando informações novas. Ou seja, na maior parte do tempo a relação entre imagem e texto escrito acontece de modo ilustrativo, como se a imagem dos quadrinhos reforçasse o texto escrito, ou como apêndice deste, não necessariamente compondo uma narrativa a partir do diálogo de ambos.

O desenhista Ivan Wasth Rodrigues procura representar palavra por palavra em forma de desenho na tentativa de demonstrar o vocabulário oriundo da miscigenação brasileira, como, por exemplo, mostrando um menino fazendo uma armadilha para pássaros e expondo a palavra arapuca, ou o desenho de outro indígena comendo pipoca para mostrar a origem da mesma palavra. O mesmo ocorre com a descrição da casa grande, das vestimentas e pessoas de origens diversas retratadas por Gilberto Freyre.

De uma maneira ainda ilustrativa, porém mais complexa, em muitos quadrinhos que demonstram mulheres indígenas ou negras, aparece sempre ao fundo ou ao lado um homem, supostamente português que observa a mulher com um olhar dúbio ou até malicioso. Deste modo, a

imagem reforça uma das principais ideias de Gilberto Freyre a respeito da formação do povo brasileiro, da miscigenação e estruturação familiar. Ainda que submetidas ao texto, as imagens conseguem ampliar uma percepção da visão de Gilberto Freyre da formação do Brasil.

Tomando por análise os quadros da página 10, temos o seguinte. A primeira figura mostra em primeiro plano um grupo de mulheres nuas, indígenas, tomando banho alegremente em um rio. Ao fundo alguma mata e o vulto de dois homens, caracterizados como os portugueses observado a cena. Nota-se que as mulheres não apresentam preocupação alguma pela presença dos observadores. Nota-se também que há uma ave voando muito próxima das pessoas, o que não é muito comum. Esse voo transmite certa ideia de harmonia entre os elementos da figura, seja entre pessoas ou com o meio ambiente. Abaixo aparecem dois quadros menores. Em um deles a figura mostra um homem branco, supostamente português, vestido, acariciando o rosto de uma mulher índia nua. Esta por sua vez toca em sua mão aceitando ou mesmo retribuindo o carinho. No fundo ainda aparecem algumas plantas dispersas construindo uma vaga ideia de natureza. No terceiro quadro da sequência vemos um homem de chapéu ao fundo, também supostamente português e uma mulher negra com os seios expostos em primeiro plano. Ele observa de canto a mulher

que carrega um cesto sobre a cabeça. Há certa voluptuosidade nas figuras femininas. O conjunto delas constrói uma imagem de aceitação ou consentimento sexual de índios e negros em relação ao colonizador, mascarando em certo grau as relações de poder estabelecidas entre estes agentes históricos.

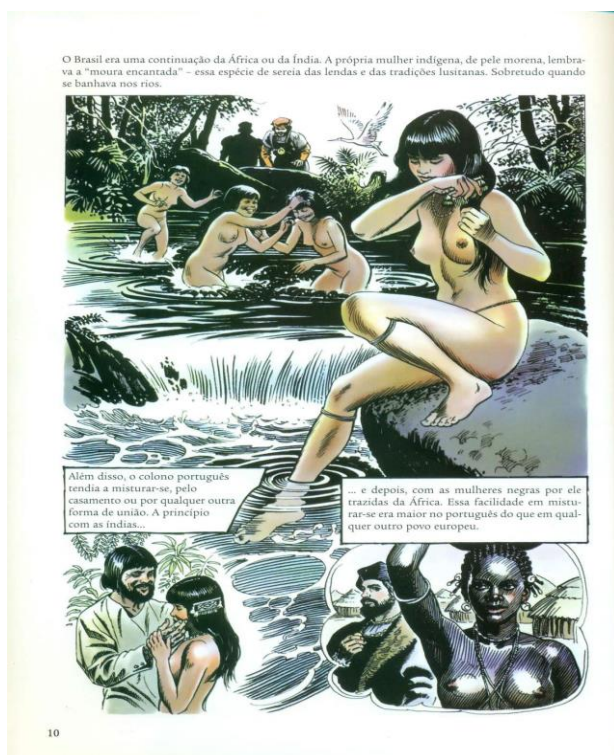


Figura 6 – Português e as mulheres índias e negras – Casa Grande e Senzala - Ivan Wash

Por conta deste discurso da formação racial brasileira ainda carregado de diversos preconceitos oriundos da obra original de *Casa Grande e Senzala*, talvez para o uso pedagógico desta revista, a ferramenta de reflexão não esteja tão ligada à história em si que ela nos conta, mas a uma reflexão sobre a visão de Gilberto Freyre e como problematizar tal discurso hoje e quais consequências ele nos traz. Ela nos permite pensar que tipo de consciência histórica está sendo formada a partir da construção de significados entre texto e imagem. Podemos pensar o caminho dessa construção em relação às ações da vida prática. A HQ de *Casa Grande e Senzala* não é necessariamente fonte sobre o Brasil Colonial, sendo mais facilmente enquadrada como uma bibliografia para estudar esse período. Entretanto, torna-se um caminho mais viável tomá-la como uma ferramenta de reflexão histórica, dado que ela traz consigo uma construção do conhecimento sobre o passado em que podemos problematizar as relações de hierarquia racial e a violência inerente dessas relações. Ou seja, nos dá a possibilidade de pensar as razões históricas de se construir um passado e desenvolver uma cultura histórica a partir de determinada forma, de um determinado tempo histórico e local social de produção do discurso.

Ao visitar essas publicações é construída uma maneira de pensar historicamente a partir de quadrinhos

como forma de colaboração ou contribuição aos estudos sobre o tema. Os autores que vimos antes defendendo o uso das HQs para o ensino de história pautaram a maior parte dessa defesa em quadrinhos não necessariamente voltados para o conhecimento histórico. Como contribuição teórica a esse uso didático de quadrinhos, é possível trabalhar as possíveis reflexões históricas que podem ser trazidas com ajuda de uma HQ para pensar o local e tempo de produção das mesmas, ou seja, pensar a indústria cultural e seu papel de produção de discursos históricos e de produção de uma consciência histórica a partir da produção de quadrinhos. Independentemente da escolha da publicação levada para o ensino escolar, a questão parece ganhar muito mais profundidade na criticidade feita à HQ e no processo pedagógico da qual ela atua como suporte para um salto qualitativo em compreensão do conhecimento histórico. Por isso essa será a discussão a partir daqui.

Embora alguns dos autores estudados na revisão acima tenham trabalhado o uso das HQs como fonte histórica, procuramos restringir essa qualidade de “fonte” apenas no que tange à sua própria produção. Isso significa que não a trataremos como fonte viável para obtenção de informação do passado a que se refere, embora seja um caminho para problematizá-lo, mas como fonte primária para pensar a indústria cultural e a construção ideológica da

qual é envolta em seu próprio tempo. Ela se torna com isso uma chave para pensar o processo de construção de consciência histórica intermediado pelas construções históricas do artefato cultural produzido massivamente que é a HQ.

2. HQs E OS PROCESSOS DE COMPREENSÃO HISTÓRICA

2.1 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E QUADRINHOS

O objetivo do debate a seguir é tecer algumas considerações sobre intenções e práticas educacionais presentes nas escolhas e desenvolvimento de metodologias para o ensino de história. Consequentemente os quadrinhos que eventualmente são utilizados para o ensino de história estão sujeitos aos mesmos dilemas aqui expostos.

Começamos avaliando a perspectiva de Jörn Rüsen a respeito das necessárias conexões que o conhecimento histórico deve trazer cognitivamente para o estudante. Para ele é necessário, ao ensinar história, alicerçá-la em uma conexão entre o presente, o passado e o futuro (RÜSEN, 2010, p.79), pois deste modo o passado torna-se compreensível ao encadear instrumentalmente os eventos em sequências temporais plausíveis, dando sentido a estes eventos. A consciência histórica para ele é mobilizada em função da necessidade das pessoas de atribuir significados sobre o que não possuem controle. Apesar de ser possível imaginar uma pessoa em seu tempo que não procure dar sentido ao passado, de acordo com o conceito de consciência histórica, em Rüsen, não é possível a ação no

mundo sem essa atribuição de sentido (CERRI, 2001, p. 99). A ação do homem, segundo Rösen, só se dá intencionalmente no mundo, ela é um processo em que o passado é continuamente interpretado à luz do presente e na perspectiva do futuro, seja ele distante ou imediato.

Para ele, não é dado aos homens escolherem ter ou não uma consciência histórica, ela é algo universalmente, posta em função da vida prática dos homens. Por isso ele nos coloca que:

A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso (CERRI, 2001, p. 100).

Um ponto importante a ser lembrado é o que nos diz Selma de Fátima a respeito da efetivação da consciência histórica. Esta se dá em forma de uma “cultura histórica” posta em circulação social, que compreende o meio acadêmico e escolar, mas que também abrange narrativas ficcionais, romances, cinema e quadrinhos (FÁTIMA, 2013, p. 3). Ou seja, a cultura histórica está presente no cotidiano e é formadora de sentidos e um imaginário sobre

o passado, já que todos estes elementos dialogam com a vida prática dos sujeitos e grupos nos quais vivem.

O que é a cultura histórica? É o epítome daquelas orientações da vida humana em que o passado desempenha um papel essencial. Estas orientações foram produzidas pela consciência histórica humana. As suas atividades constituem cultura histórica e realiza-se de formas muito distintas, por exemplo, em monumentos, memoriais, museus, estudos históricos, filmes históricos, comemorações públicas, feriados nacionais, ensino da história na escola, literatura histórica, historiografia profissional e popular. A cultura histórica também inclui as relações privadas com o passado, por exemplo, memórias pessoais, narrativas familiares sobre correlações intergeracionais entre o presente e o passado (RÜSEN, 2016, p. 167).

Portanto, se pretendemos trabalhar com HQs, devemos levar em conta um processo de historicização das mesmas. Devemos colocá-las em seu tempo histórico. Isso pressupõe para mais do que fazer uma “história das histórias em quadrinhos”, mas desenvolver conjuntos de observações pertinentes sobre o momento da produção de quadrinhos – ou do quadrinho específico em uso – e avaliar as relações

que eles têm com a indústria cultural/editorial que produz HQs, problematizando-as também como fontes sobre seu próprio tempo, sociedade, cultura, mercado e contexto político e social.

Como a historização da revista utilizada com fins pedagógicos pode contribuir para aquilo que Rüsen entende como orientação para a vida prática? Acrescento, como pode a mesma contribuir preferencialmente para escolhas e reflexões autônomas a partir de reflexões históricas e críticas que nessa “vida prática” confirmam maior independência intelectual ao sujeito?

A princípio não existe uma resposta fácil para essas questões, mas para responder, ou ao menos ensaiar, uma resposta, começamos a pensar a historicidade das HQs de modo que o aprendizado histórico sobre elas seja uma ferramenta capaz de permitir ao estudante dotar sentidos aos fatos e informações retiradas desse processo em relação ao passado e ao presente. Começamos pensando sobre o processo de aprendizado em que elas estão inseridas.

Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou mistura de ambos. Na aprendizagem histórica, “história é adquirida: Os fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-

se um assunto do conhecimento consciente – tornam-se subjetivos. Eles começam a desempenhar um papel na construção mental de um sujeito. A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo de mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo como a sua orientação no tempo (RÜSEN, 2010 p. 82).

Tudo o que é adquirido no percurso para tornar-se o que Rösen descreve como conhecimento consciente precisa superar a superficialidade factual, tornando-se necessário que os sentidos dados a este conhecimento sejam formados a partir de uma exploração não apenas de fatos e contextos, mas também da compreensão teórica do conhecimento histórico. Aqui partimos do princípio que isso só ocorre quando as bases do conhecimento histórico são montadas de forma dialógica e crítica.

2.2 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA – QUADRINHOS X CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Para que ocorra esse exercício da crítica em um processo de ensino e aprendizado de história, apoiado sobre uma dada obra de HQ, ou seja, um artefato cultural utilizado como apoio pedagógico, deve-se contextualizá-lo, pensar seu lugar no mundo, apurar suas relações com os que o produzem e com os que o consomem. Ou como Paulo Freire diz ser o “jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, [...] nem das sociedades nem das culturas” (FREIRE, 1967, p. 44). Ou seja, a relação de ensino deve ser dialógica, assim como as relações do homem com o mundo.

Trazendo tal pensamento para a proposta de pensar o ensino a partir das HQs, isso significa que devemos traçar um levantamento do conjunto de elementos que façam sentido com seu contexto de produção e dialoguem com demandas políticas e sociais contemporâneas e passíveis de serem problematizadas. Em termos práticos, se trata aqui da necessidade de pensar as relações de hegemonia ideológica e poder estabelecidas no contexto histórico em que são produzidas as HQs, incluindo as utilizadas no ensino. Trata-se não apenas de teorizar sobre essas relações, mas observá-

las concretamente no artefato cultural para que se estabeleça um processo dialógico de ensino com o uso da HQ.

Neste ponto, para que se frise a importância do processo dialógico entre o conhecimento e a HQ como artefato cultural, começamos a tratar de uma aproximação das proposições de Jörn Rüsen com Paulo Freire. Sabemos que, independentemente do conhecimento histórico formal escolarizado, uma consciência histórica pode se formar através de diversos caminhos de vivência social, entretanto se reforça a aproximação que tem a compreensão de que, para mais do que uma consciência histórica, ao menos a que está sendo construída escolarmente, esta consciência deve ser dotada de criticidade.

Entende-se que a formação de uma consciência histórica é um processo que pode carregar sentidos diversos para além do que é pretendido pelo docente, pois esta formação se dá por muito mais vias além do conhecimento escolar formal. Se uma aprendizagem histórica ser simplesmente objetivada, não necessariamente significa que a pessoa em aprendizado esteja criando sentidos plausíveis ao que a história está ensinando a ela. Neste caso, o processo de aprendizagem, o papel produtivo do sujeito em aprendizado é sem dúvida um objeto de pouca atenção, e a “história”, “enquanto conteúdo do processo de aprendizagem, é concretizada de modo errado”

(RÜSEN,2010, p. 82). Em termos mais simples, o objetivo factual, ou mesmo o sentido não factual que é construído em redor da narrativa histórica, podem não necessariamente estar construindo uma aptidão ou consciência histórica no conceito de Rüsen a respeito do passado. O sentido escolarmente dado ao passado necessita ser plausível. Portanto, para que possamos descrever uma determinada postura do estudante em relação ao passado como uma consciência histórica, é necessário que esta seja uma postura de compreensão das mudanças, rupturas e continuidades entre passado e presente. Uma postura de compreensão também do capital cultural adquirido ao tomar contato com o conhecimento histórico em si. Isso implica entender as relações materiais que o material didático/lúdico, como as revistas em quadrinhos implicadas no processo, trazem tanto para o professores quanto para estudantes.

Os estudos de história pautados nas tentativas de ensino com quadrinhos acabam passando ao largo da problematização de interpretações históricas, quando não é visto o modo pelo qual a HQ está inserida socialmente como produto cultural, sua relação com o mercado e com a sociedade. No capítulo anterior, ao observar muitos trabalhos sobre HQs e ensino de história, percebe-se na maioria deles que havia uma preocupação com o histórico factual, mas que não se estende a toda uma série de

profundas implicações socioeconômicas que são inerentes à produção do artefato cultural. Aqui, como contribuição, procuro neste trabalho ver os quadrinhos a serem utilizados pedagogicamente não por eles mesmos, mas como um produto acabado de uma cultura de uma indústria cultural que tem suas próprias demandas políticas, ideológicas e sociais.

Embora não haja a pretensão de explorar exhaustivamente o conceito de indústria cultural que é considerado nessa dissertação, é necessário constar a solidificação deste como caminho para o entendimento deste trabalho. Por hora entendemos como indústria cultural o conceito criado por Theodor Adorno e Max Horkheimer, fundadores da escola de Frankfurt, que procura descrever o modo como é produzido cultura em massa na sociedade capitalista. A estruturação dessa indústria tem a capacidade de minar o movimento intelectual reflexivo dos indivíduos sujeitos a seus domínios. A força dessa indústria tem como finalidade a dominação ideológica da sociedade burguesa. Mesmo o escapismo do divertimento possui nessa indústria um aspecto de sujeição do pensamento que expurga os sentidos críticos do indivíduo. A diversão, o entretenimento na indústria cultural não possuem um aspecto subversivo na negação do status quo, mas residem exatamente no conformismo ao que é dado. Segundo eles:

Quanto mais sólidas se tornam as posições da indústria cultural, tanto mais brutalmente esta pode agir sobre as necessidades dos consumidores, produzi-las, guiá-las e disciplina-las, retirar-lhes até o divertimento. Aqui não se coloca limite algum ao progresso cultural. Mas essa tendência é imanente ao próprio princípio — burguês e iluminista — da diversão. [...] Mas a afinidade originária de negócio e divertimento aparece no próprio significado deste: a apologia da sociedade. Divertir-se significa estar de acordo. *A diversão é* possível apenas enquanto se isola e se afasta a totalidade do processo social, enquanto se renuncia absurdamente desde o início à pretensão inelutável de toda obra, mesmo da mais insignificante: a de, em sua limitação, refletir o todo. Divertir-se significa que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na base do divertimento

planta-se a impotência. (ADORNO;
p.26; 1995)

A visão da escola de Frankfurt embora seja demasiadamente pessimista, nos serve de balizamento e referência para pensar os problemas dados a partir do ensino que usa como ferramenta os produtos culturais imanentes desta indústria. Para esta escola do pensamento ela, a indústria cultural, pode ser vista, sem muitos floreios, como um grande e complexo emaranhado de simbolismos e técnicas de reprodução artística massivas, retirando da arte seus sentidos mais profundos, pasteurizando-a e estabelecendo-a como um vetor de propagação ideológica dominante e consumo através da comunicação em massa. Deste modo ela é um grande aparelho ideológico da reprodução e do reforço das estruturas sociais vigentes. A produção simbólica/ideológica da mesma não visa formar reflexão sobre a realidade dada, nem qualquer horizonte de transformação social. Ela se pauta justamente por desestimular tal movimento. Mesmo que eventualmente se produza obras com cunho crítico em relação as contradições sócias de seu tempo, estas tem um poder de atuação limitado, diluído dentro do universo geral de conformismo e de muita futilidade. Por isso de certo modo toma a autonomia cultural dos sujeitos na medida em que produz

um movimento de heteronomia intelectual massificando-o. Para Adorno o homem é objetificado nessa indústria, de modo que ela se torna parte preponderante da produção ideológica da sociedade, induzindo-a aos padrões massificados de consumo.

É necessário ainda dizer que Adorno diferencia o termo “indústria cultural” do termo “cultura de massa”. Para ele o segundo termo descreve de certo modo cultura popular enquanto o primeiro é mais relacionado ao braço do capitalismo que transforma, objetifica e normatiza a cultura popular, colocando-a (em termos marxistas) na esfera de mercadoria e consumo. Em outras palavras, a busca por cultura pautada no conhecimento, na identificação social, no crescimento e na elevação do ser humano, no desenvolvimento do caráter é substituída por uma busca pautada no prazer imediato do consumo e da sublimação das necessidades intelectuais dos indivíduos.

Com tal conceito em mente, tomemos um exemplo: Asterix, personagem de Udezo criado em 1959, foi trabalhado em uma destas oficinas (ÁVILA, 2012) e utilizado como “fonte” para pensar o imperialismo dos séculos XIX e XX, tendo como ponte de referência o imperialismo romano no passado e o norte-americano no presente. Do mesmo modo, este personagem foi utilizado para pensar a ocupação nazista na França por Vilela (2012),

que também o utilizou para uma reflexão histórica sobre a real existência dos personagens apresentados pela revista. O mesmo Asterix também foi tema de Fronza (2007), mas com uma proposta diferente, como ferramenta para observar as ideias históricas construídas pelos estudantes a partir do artefato cultural, da HQ. O local de produção, o local de fala desta revista traz um discurso nacionalista e a construção política de uma identidade nacional, teleológica e anacrônica de resistência “francesa/gaulesa” contra um modelo de imperialismo, pautada essa ideia nacionalista em um passado remoto. Mas o local de fala da mesma revista é a decadência colonial francesa. Em 1959, quando lançado o primeiro número de Asterix e Obelix, uma paródia do líder gaules Vercingetórix, que resistiu ao império romano, os franceses “eram” os romanos. Este é o período da independência de colônias francesas, onde o colonizador foi derrotado no Vietnã, Laos e Camboja (1954), depois passou pela guerra de independência da Argélia (1954-1962), nas quais houve tentativas extremamente violentas de repressão por parte da potência colonial em questão. Para bem da verdade, pelo menos dezoito nações africanas, como Camarões, Níger, Mali e Tunísia, declararam independência do império neocolonial francês entre 1956 e 1977. Em outras palavras, a indústria cultural francesa criou para seus leitores uma imagem de uma França anti-imperialista,

quando esta nação era justamente o contrário disso. Do mesmo modo que a indústria cultural norte-americana constantemente produz ficções em que norte-americanos defendem o mundo e seu país de invasões e conspirações alienígenas. Na vida real, entretanto, os norte-americanos “são” os alienígenas, os Estados Unidos supera de longe o número de invasões, interferências militares e patrocínio de golpes de estado em outras nações do que qualquer outro império em qualquer outro momento da história da humanidade. Se for necessário mais um paralelo, podemos pensar um incontável número de novelas brasileiras nas quais em sua fórmula narrativa existem núcleos de personagens ricos e de personagens pobres, e todos convivem com harmonia, a empregada doméstica fazendo “parte da família”, apenas o vilão ficando de fora desse quadro. No mundo das relações concretas, só resta a nós brasileiros nos perguntarmos se temos assim tanta “ausência” de preconceitos sociais e raciais para que o quadro dessas novelas tenha uma ligação remota com nossa sociedade. Não importa de onde venha o artefato cultural, ele, como produto de uma indústria cultural massiva que possua suas próprias demandas, cumpre, além da função de entretenimento e mercadoria, uma função ideológica hegemônica.

O que este caso deixa claro no avanço propositivo deste trabalho é que a questão não passa por usar ou não quadrinhos em um processo educacional, no ensino histórico. A questão não passa por quais quadrinhos utilizar, embora seja um ponto importante. O avanço de debate proposto aqui é quanto ao aspecto ideológico da indústria cultural e sua influência no ensino de história, quando seus produtos estão sendo utilizados como ferramentas didáticas.

Quando se utiliza um jornal ou periódicos em geral como fonte histórica há toda uma metodologia para que o historiador não o leve como uma fonte de verdade emanada através de suas informações. Há uma sábia desconfiança no método histórico ao fazer perguntas às fontes. Nada impede que o mesmo método seja aplicado às HQs. A indústria cultural voltada para o entretenimento anda de mãos dadas com a indústria da informação, eventualmente as mesmas editoras que produzem as revistas também são e/ou fazem parte de conglomerados de comunicação, como no caso que veremos mais a frente sobre a Turma da Mônica. Por que não empregar o mesmo método e a mesma desconfiança para ambos?

É importante notar que escrevo este ponto em um contexto histórico no qual a capacidade mobilizadora dos grandes veículos midiáticos do país mostra um poder de influência gigantesco frente à chamada “opinião pública”,

provocando uma grande ascensão de traços conservadores e antidemocráticos de pensamento. Campanhas midiáticas massivas criaram um clima de instabilidade política e ajudaram a derrubar uma presidenta democraticamente eleita. Os mesmos veículos conseguiram, agora com o apoio de seus portais digitais, convencer grande parte da população que medidas de “austeridade” nocivas para o serviço público que atende a essa mesma população são necessárias e benéficas para sanar a economia em uma crise que nunca foi satisfatoriamente explicada. A respeito disto, a distribuição hierárquica de informações conseguiu demonizar no imaginário coletivo de muitos setores da população tudo o que “cheire” como esquerda, inclusive o próprio Paulo Freire, que trago para esse debate. Além, é claro, de termos neste cenário organizações oportunistas de fins obscuros, como o MBL, ou o movimento Escola sem Partido, que operam ideologicamente intimidando docentes em diversas partes do país. Tais grupos têm a condescendência dos mesmos monopólios informativos que estão ligados à indústria editorial/cultural que consumimos. Portanto, o debate dos aspectos dessa indústria sobre os processos pedagógicos se torna uma contribuição pedagógica importante na medida em que expõe as lentes ideológicas da mesma.

Ao trazer uma revista em quadrinhos ou qualquer outro artefato cultural para a sala de aula com o intuito de ensinar história, as concepções de história implícitas nos mesmos quadrinhos, independentemente de quais sejam, também devem ser esclarecidas pelo docente no processo de ensino. O ponto é que não se pode pensar em desenvolver uma consciência histórica com a ajuda de um material como a HQ, sem necessariamente pensar que proposta, conceito ou visão historiográfica pode estar implícito na mesma HQ. A lente ideológica tem a capacidade de falsear a realidade. Posso sim utilizar Asterix e Obelix para debater imperialismo, mas necessito saber que a lente ideológica está lá e opera não apenas no falseamento de uma relação concreta, como também a construção de uma visão de mundo e história com base nesse falseamento. Trata-se de uma questão de hegemonia ideológica no sentido gramsciano, ou seja, podemos até estudar imperialismo com quadrinhos que venham de um contexto de decadência imperialista europeia, mas é necessário sim desconstruir seu discurso, sob pena de se comprar, sem perceber, os valores ou a visão de mundo desta indústria, naturalizar e internalizar as ideias que ela traz. Mesmo quando ela possui uma roupagem progressista há elementos a serem pensados dentro de sua produção.

Paulo Freire, ao observar os movimentos repetitivos do processo educativo, via uma normatização do pensamento. Essa normatização é dada por muitas vias e movimentos inseridos não apenas em uma “hierarquia” educacional, mas em um “modus” no qual se processa a movimentação dos saberes externos ao ser. Sabemos que o processo educacional pode ser normativo ou não. Além disto, sabemos também que as escolhas realizadas ao longo desse processo de constituição de uma educação histórica e crítica necessitam, como vimos, de uma reflexão no sentido de pensar por quais abordagens e caminhos pode ser construído um debate educacional fértil e intelectualmente produtivo. Por isso abordar os quadrinhos com um olho no processo pedagógico e outro, em seu modus de produção é uma tentativa de buscar trazer uma reflexão, uma abordagem não normativa para este ensino, dado que esta se recusa, ou ao menos tenta não interiorizar os valores já definidos pela indústria cultural que produz estes quadrinhos a serem utilizados como material pedagógico.

Freire, ao propor uma pedagogia crítica, está automaticamente propondo também uma distinção, onde o espaço, ou campo de ensino, se despe da hierarquia do saber e da heteronomia do conhecimento, diferenciando-se de certo modo dos saberes educacionais, dos “saberes” de outros veículos informativos ou de entretenimento de seu

tempo, marcados pela autoridade da informação e pela infantilização do receptor por vias dessa autoridade em um processo normativo de ensino e de informação. Esta é a distinção de um veículo que busca trazer informações de modo dialógico (no caso, uma pedagogia mais autonomista) para os veículos monológicos, que propõem um conhecimento vertical. Desnudar o aspecto ideológico do artefato cultural e suas relações com o mundo também é um modo de decompor a hierarquia do saber que está intrínseca a este artefato. O leitor/estudante é, na relação, com os quadrinhos sempre aquele que tem a “ouvir” o que a revista tem a dizer, mas na medida em que ela, a revista em seu mundo, é desconstruída, o movimento de saber também se transforma, o leitor deixa de ser o receptor passivo do saber transmitido pela mesma, e passa a ser um leitor crítico, que desenvolve uma consciência sobre esse artefato e sobre essa relação.

Por isso, ressalta-se a importância do artefato cultural aqui como algo que induza um processo dialógico. Isso por que o produto do processo normatizado, e de certo modo até mesmo tecnocrata, é descrito por Paulo Freire como:

[...] uma certa rigidez mental do homem que, massificando-se, deixa de assumir postura conscientemente

crítica diante da vida. Excluído da órbita das decisões, cada vez mais adstritas a pequenas minorias, é comandado pelos meios de publicidade, a tal ponto que, em nada confia ou acredita, se não ouviu no rádio, na televisão ou se não leu nos jornais (FREIRE, 1967, p. 91).

Destacando a parte de exclusão da órbita de decisões, entendemos que um processo de ensino e aprendizado, segundo ele, deve estar pautado numa construção conjunta de conhecimento. Sem esta se corre o risco de que o processo seja de algum modo alienante, mesmo com um acréscimo quantitativo de informações para a pessoa em aprendizado. Uma cultura histórica, se for desenvolvida verticalmente, ainda tenderá a ser “alienação”. Por isso a importância da reflexividade que pode ser trazida pelo conhecimento histórico, e por isso a importância de que os sentidos construídos por uma cultura histórica sejam disputados e críticos ao máximo dentro das possibilidades disponíveis ao docente.

É necessário entender a definição de heteronomia, para pensar uma educação que procure minimamente quebrar com a mesma, em função de como nos coloca Adorno. O ambiente escolar muitas vezes – nem sempre de forma proposital, segundo ele –, coloca essa falta de uma educação emancipadora, como um elemento que reforça a

heteronomia através da estrutura escolar, das relações inerentes ao “processo civilizador”, da política de educação normatizadora que “nivela” as diferenças e as percepções.

A heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. As condições, provenientes do mesmo plano de linguagem e de pensamento ou de não-pensamento, em geral também correspondem a este modo de pensar. Encontram-se em contradição com a ideia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua autoinculpável menoridade (ADORNO, 1995, p. 141).

Este processo é outro dos tantos que compõem um quadro de afastamento popular do campo de decisões democráticas. A heteronomia reproduzida educacionalmente impossibilita o funcionamento ou a expectativa de uma democracia na medida em que “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 141). Sabemos assim que ideais exteriores que não se originam de uma consciência emancipada, mas que “se

legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias” (ADORNO, 1995, p. 142). Assim, as ideias exteriores criam a armadilha de parecerem aos olhos do oprimido como naturais, como parte integrante do mundo, como a ordem normal das coisas, da política, da religião, da economia, do gênero e das relações, desde as mais bem definidas relações nos âmbitos familiares até as relações institucionais. Logo, essa ordem natural aparece muitas vezes como o principal elemento explicativo de suas próprias tragédias.

Portanto, podemos entender a importância da busca por um processo de ensino seja “desnaturalizador” ou “desconstrutor”, e para isso as escolhas didáticas – teóricas e metodológicas – são importantes, assim como as escolhas de materiais também o são. Se sabemos que muitos quadros possuem um conteúdo crítico, outros podem ter um conteúdo que naturaliza relações estabelecidas, de forma que cabe ao docente selecionar, de acordo com as necessidades encontradas em aula, o que é aplicável ou não, de acordo com suas reflexões e com a sua realidade imediata em contato com os estudantes.

O rádio, televisão e jornais eram os grandes veículos informativos do tempo histórico no qual estava inserido Paulo Freire. Sabemos que hoje esses veículos tem uma configuração diferente. Estes veículos foram em boa parte

convertidos em um formato digital e potencializados pela internet, são mais abrangentes, mais fortes e corporativos. Estes possuem novos formatos e variedade impensados no período em que escrevia Paulo Freire. Entretanto, a maneira como estes lidam com as informações e formam visões de mundo não é tão diferente, enquanto estes seguem fortemente ligados à produção da indústria cultural. Freire contribui aqui com a ideia de que a exclusão das decisões nos processos é um pivô da massificação ideológica. Essa massificação acaba por borrar a diversidade de pensamentos e visões de mundo possíveis nos ambientes onde ela se dá com mais força. Ela pode facilmente encobrir formas mais autônomas de expressão na medida em que se impõe como panaceia universal. Não podemos excluir o universo das revistas em quadrinhos como participantes de um modo ou outro de tal processo, assim como não podemos deixar de pensar que inadvertidamente o ambiente escolar pode fazer parte desse mesmo processo de massificação.

Trazendo essa problemática dada por Freire para a questão dos quadrinhos no ensino encontramos a necessidade de observar as funções fundamentais da arte sequencial, de observar como as peculiaridades dela em termos comunicativos podem contribuir tanto para o processo de consciência crítica, como para uma dada alienação, de acordo com a proposta de uso que é

apresentada. Não é à toa que especialistas como Will Eisner (1995, p. 38) entendem que a “[...] função fundamental da arte dos quadrinhos (tira ou revista), que é comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolve o movimento de certas imagens (tais como pessoas e coisas) no espaço”. Ou seja, sabemos que os quadrinhos possuem uma potencialidade comunicativa que ultrapassa as barreiras do texto escrito ou falado, quando se encontra com as imagens, capazes de expressar valores e ideias de um modo diferente e às vezes até mais potente do que o modo dado pelo rádio e a televisão. As HQs são capazes e muitas vezes foram utilizadas diretamente para a propaganda ideológica.

Assim, percebendo a forte presença das histórias em quadrinhos junto ao público infanto-juvenil, muitas editoras, governos e partidos políticos passaram a fazer uso dessas histórias para difundir seus princípios e ideologias, com o objetivo de formar (ou incutir) valores, transmitir conhecimentos, resgatar conceitos de cidadania e identidade nacional, através do destaque à construções históricas e consideradas como relevantes à nação e ao sentimento nacional. Daquele momento histórico para cá, os quadrinhos passaram, gradativamente, a receber relativa atenção, no que se refere às questões

de cunho teórico-metodológico e mesmo às possibilidades pedagógicas derivadas de sua especificidade e construção cultural (CERRI, 2006, p. 3443).

A respeito do que nos conta Cerri, além de editoras, partidos políticos e governos, é necessário saber que também existem interesses empresariais e corporativos. A produção editorial também pode estar associada a interesses corporativos. Portanto, a função ideológica que os quadrinhos podem ter não é apenas de propagar uma ideologia que se pretende hegemônica para um partido ou governo, mas também de reforçar sistemicamente algo já hegemônico.

Nos anos 1970, Ariel Dorfman e Armand Mattelart escreviam em *Para ler o Pato Donald* toda uma preocupação a respeito do conjunto da influência ideológica e psicológica das obras de Walt Disney a partir dos quadrinhos do Pato Donald, Mickey Mouse, Tio Patinhas e outros personagens famosos do universo Disney. Eles analisaram arquétipos e construções narrativas em que estavam estabelecidos modelos de conduta, sexualidade, política etc. Esta análise não contava com uma perspectiva dos quadrinhos por eles mesmos, mas como um veículo de longo alcance que faz parte de uma indústria cultural

poderosa. Portanto, se diferencia das demais no sentido de que, quando analisados os contextos dos quadros Disney, quando analisadas as imagens e as construções narrativas, o universo dos personagens e sua carga ideológica, esta análise é colocada dentro de relações concretas do local de produção destes quadrinhos e isso faz com que a análise dos mesmos seja, ao ver deste trabalho, muito mais precisa em relação ao impacto, ao ideário e ao alcance das revistas Disney.

Devemos, então, entender que, assim como as outras mídias, as HQs podem possuir valores, conceitos e preconceitos que circulam socialmente como senso comum ou como aspectos de visões de mundo externas ao indivíduo, que se interiorizam e se concretizam numa dada consciência histórica através de sua repetição midiática.

Ou seja, se não for devidamente cuidadoso, o uso dos quadrinhos na educação também pode fazer parte, apesar de nossos esforços, de um processo de normatização e heteronomia do qual uma educação mais dialógica pode ao menos procurar se distanciar. Mesmo com todo empenho e engenhosidade relativos ao seu uso, existem várias questões a serem levadas em conta na hora de trazer um produto da cultura de massas para a sala de aula na condição de objeto pedagógico, tais como os ideais de beleza e estética do corpo, que pode ser complexo de serem tratados, ou

questões como a violência, sexismo, corporativismo ou naturalização de relações sociais, que podem ser encontradas em quadrinhos em geral.

Como este problema, dado pela normatização do pensamento, via artefato cultural, pode ser trabalhado no ensino? São perguntas que devem orientar uma prática docente quando se trata de utilizar um artefato cultural massificado como suporte pedagógico. Ou seja, em termos de construção de uma consciência histórica, nos é importante perceber como a carga ideológica que as mesmas HQs possuem pode fazer com que essa se transforme em fonte histórica, com uma dada relação de poder em um dado tempo histórico e contexto sociopolítico.

A princípio esta resposta só é possível pelo exercício pesado da crítica. Transformando a HQ numa fonte histórica muito mais relativa ao tempo histórico ao qual ela foi produzida do que ao suposto passado que ela por acaso pode se referir. Isso pressupõe tratar a mesma a partir das relações concretas de sua produção. Do contexto de seus autores e políticas editoriais ao qual está sujeita a produção das HQs.

Começamos a resposta a este problema afirmando aqui que a importância da horizontalidade no percurso da busca de uma consciência histórica se dá por recolocar os estudantes em uma órbita de decisões onde possam pensar de modo mais democrático seu cotidiano. Sendo assim, uma

proposta de educação histórica que use HQs deve levar em conta não apenas as preferências e escolhas dos docentes, mas as necessidades de aprendizado prévias dos estudantes. Para isso o exercício da crítica as HQs deve estar pautado nas necessidades escolares e demandas obtidas na própria escola, não externamente.

Cabe aqui ressaltar, então, que a possibilidade de selecionar o conteúdo e os quadrinhos implica em uma autonomia no processo educacional e possui desdobramentos bem maiores do que a questão das HQs em si.

Sabemos que boa parte das propostas para o uso de HQs na educação são pautadas no modelo de HQ de super-heróis e ação – isso não chega a ser necessariamente um problema. Apesar de serem propostas válidas, e com grande potencial para despertar atenção e simpatia dos alunos de uma larga faixa etária, ainda são essencialmente atadas à demanda editorial. Uma consciência histórica em formação não necessariamente pode estar atrelada aos cordões da demanda da cultura de massa. Por isso ressalta-se a necessidade de se desvincular, ao menos um pouco que seja, se possível, o material pedagógico escolhido com as demandas editoriais de mercado. De fato, são propostas relevantes para o ensino de história, mas existe a necessidade de desvinculá-las da indústria da cultura de

massa, sob pena de não haver um ganho relevante no capital cultural do estudante que, de todo modo, irá conhecer os produtos dessa indústria, mas talvez não venha a conhecer outras possibilidades materiais que poderiam ser trabalhadas e instrumentalizadas para os mesmo fins.

Sendo assim, é interessante, ao menos a princípio, apontar para uma direção de possibilidades intelectualmente mais autônomas de construção de conhecimento em sala de aula, que não dependam apenas da “autoridade” do professor, mas que forneçam ferramentas para que o estudante pense não apenas de uma forma histórica e reflexiva, mas que o faça preferencialmente de modo livre e independente, buscando um diálogo com sua realidade, e a partir desta “[...] vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura” (FREIRE, 1967, p. 44).

A análise de uma HQ como fonte dada ao aluno não pode pautar-se apenas no suposto conhecimento histórico que possa ser apreendido de sua narrativa. É necessário que educador e educando vejam juntos os aspectos mais intrínsecos deste artefato cultural. Isso pressupõe observar os aspectos ideológicos da HQ, e, mais além destes, observar o papel que a mesma desempenha como

produto/mercadoria dentro de um quadro maior da indústria cultural e suas cadeias de produção de artefatos e ideias para o consumo.

Colocar tais obras localizadas em seu tempo e espaço confere não apenas uma necessária dimensão de encadeamento histórico, do “espírito” de seu tempo, mas também do lugar de fala dos seus produtores. Oferece uma noção mais abrangente do tempo histórico e de seus sujeitos, uma consciência histórica mais precisa e a habilidade de compreensão dos símbolos presentes na HQ, o que pressupõe um ganho qualitativo nas suas aptidões sociais e visão de mundo.

O uso das HQs em sala requer mais cuidados do que o sugerido por artigos com tons entusiastas. Isso também nos mostra Luis Fernando Cerri ao comentar a limitação e a pontualidade dos trabalhos apresentados (CERRI, 2006, p. 3445). Por isso, a historicidade das HQs deve ser desnudada de modo que seus aspectos e discursos sejam observados construindo uma perspectiva de “consciência histórica crítica”, na qual se possa desenvolver aptidões/competências de marcar suas posições políticas, classistas e sociais. O produto HQ deve estar submetido a uma análise mais apurada, que envolve não apenas a HQ física presente no ensino, contextualizando seu discurso com seu tempo, a maioria dos trabalhos costuma fazer isso

e, de todo modo, deve ser feito. Mas para ultrapassar este ponto e apurar a análise crítica de uma HQ, é necessário colocar as observações dela dentro de uma cadeia produtiva da indústria cultural, como dito anteriormente, e isso significa aqui Avaliar a HQ pensando no mercado, políticas de edição, distribuição, licenciamento de marca/personagem e até mesmo produtos associados a publicação. Em última instância, saber que ela não é neutra dentro da cadeia de produção cultural, que o diálogo comercial da mesma com a sociedade anda de mãos dadas com seus aspectos artísticos, conecta-se diretamente ao emaranhado de relações entre a linguagem dos quadrinhos e o público desejado, as intencionalidades e subjetividades, como esta obra há de dialogar com seus receptores.

Portanto, para esse exercício de historicizar as HQs deve ser levada em consideração, ante o uso didático, a estratégia de mercado proposta pela indústria cultural/editorial e como as editoras buscam satisfazer demandas de seu tempo – às vezes também buscam criar tais demandas. Devemos lembrar que a HQ, além de um produto cultural, ou artefato cultural como classificamos anteriormente, é também um produto dentro de um grande mercado e de uma cadeia produtiva de circulação de mercadorias. Pensar a HQ com esses pressupostos também nos dá pistas para uma melhor análise histórica da mesma.

Outro aspecto a ser considerado é o de contextualizar personagens e enredo em seu tempo histórico, avaliando-os de acordo com seu contexto, observando suas características, vendo as marcas de seu tempo, entre elas seu discurso, sua estética, suas posições políticas e ideológicas, os costumes, as relações humanas presentes na obra etc. Observar o enredo da história em relação ao contexto que foi escrito e como dialoga com o mesmo.

Como é inviável fazer uma observação próxima de todas as HQs que são usadas hoje para o ensino de história, a opção tomada nesta pesquisa é colocar a mais utilizada dessas revistas em uma “lente de aumento” e extrair o máximo que se possa de informações pertinentes de como se dá a sua relação com o conhecimento histórico e com a sociedade.

2.3 COLEÇÃO *VOCÊ SABIA* – UM ESTUDO DE CASO

A coleção *Você Sabia*, de Maurício de Sousa, lançada pela editora Globo e pela própria editora de Maurício de Sousa, começou a entrar no mercado em abril de 2003 com o singelo preço de capa de R\$5,20. Voltada ao propósito educacional e lúdico, a coleção possui trinta números, que abordam diversos assuntos, como geografia, astronomia, folclore e, não poderia faltar e é o nosso foco, história.

Escolhemos alguns dos números que abordam temas históricos para avaliar a revista e pensar historicamente o discurso da mesma em relação a um processo de ensino e aprendizado, pensar sobre as possibilidades de construção de uma consciência histórica a partir do que podemos extrair e inferir sobre a HQ e observá-la a partir de uma perspectiva crítica de ensino.

Tomamos alguns exemplares que possuem temas históricos para leitura e observação. Em sequência, procuro descrever os roteiros narrativos compreendidos entre imagens e texto de algumas edições da coleção. Selecionados os gibis com temas sobre a “descoberta” da América, abolição, proclamação da república e independência do Brasil, temas em geral de grandes momentos históricos do ponto de vista tradicional da historiografia, levantam-se algumas perguntas sobre o alcance, as possibilidades de construção e a historicidade de seu uso.

A estrutura geral da narrativa, como em quase todas as revistas da coleção, começa com uma espécie de prelúdio em que se introduz a questão a ser trabalhada. No fim desse prelúdio e começo da história, apresentam-se os personagens, embora eles já tenham sido reconhecidos. Após isso, há um intervalo de jogos e brincadeiras referentes ao tema abordado – sete erros, ligue os pontos,

ache o caminho no labirinto e etc. Uma segunda parte se inicia após os jogos, na qual a narrativa procura um desfecho “positivo” para a historinha. Essa fórmula se repete com poucas variações na maior parte das revistas analisadas.

Logo na capa do segundo número, “abolição dos escravos”, podemos ver a personagem Mônica em primeiro plano, com um homem negro com as mãos erguidas e correntes quebradas logo a seu lado. Vemos em segundo plano uma multidão com o personagem Cebolinha à frente, comemorando. Na mesma imagem há sacadas de janelas e em uma destas está uma mulher, que se supõe a princesa Isabel, com um folha de documento a mão, exibindo-a para a multidão.

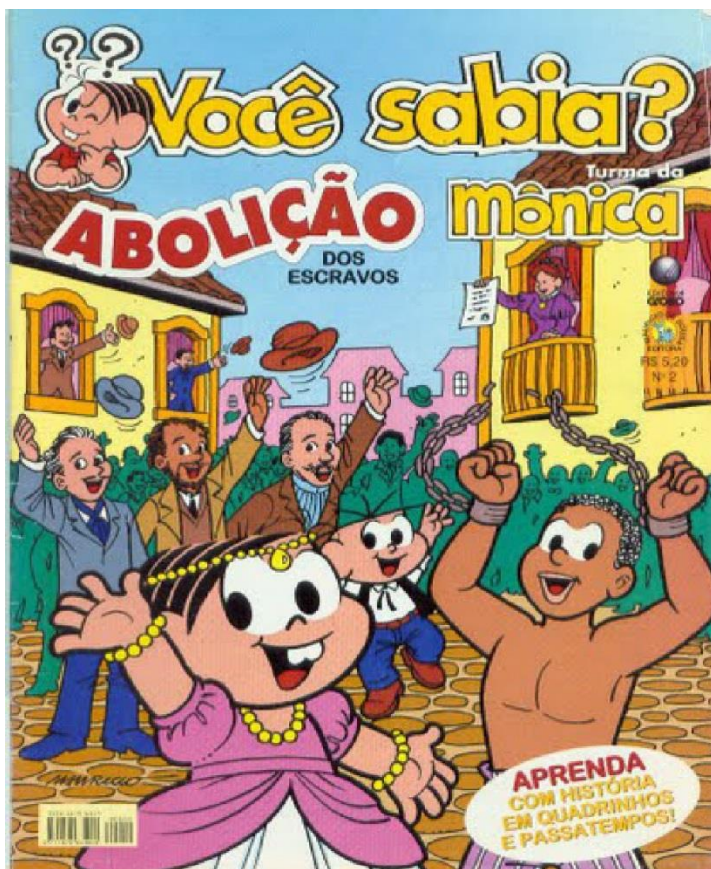


Figura 7 – Mônica e a abolição - Capa – Maurício de Sousa.

Na página seguinte, Mônica chama um personagem de tio, este supostamente seria José do Patrocínio. Ao perguntar o porquê de sua aflição, este a explica sobre escravidão no Brasil. Com um leve histórico que remonta ao período colonial. Destaque para a ideia de que os negros

eram vendidos por outros negros na África. Após essa sequência, que inclui também uma menção aos índios, aparecem em cena o Cebolinha, Castro Alves e Rui Barbosa, e estes contam navios negreiros, comércio, fugas e punições aos negros, com destaque de apenas dois quadrinhos para o Quilombo dos Palmares e Zumbi.

Em seguida, são mostradas em quatro quadros as leis do Ventre-Livre e dos Sexagenários como avanços rumo à abolição. Logo após, fala-se em outros quatro quadros sobre a influência africana em aspectos culturais brasileiros, como culinária, língua e manifestações populares. Deve-se destacar dessa estrutura narrativa que os quadros não explicam nenhuma consequência, implicações ou desdobramentos dessas leis. Elas são simplesmente apresentadas pelo nome e as imagens mostram uma criança ou um idoso se afastando da figura que supostamente seria o “senhor” da fazenda. Por sua vez, os quatro quadros sobre contribuição cultural limitam-se a citar música (samba), culinária (alguns pratos da Bahia) e três palavras do vocabulário (dengo, banguela e calombo), de um modo ambíguo que ao mesmo tempo em que propõe uma contribuição cultural de matriz africana, pode diminuí-la ou torná-la clichê e, conseqüentemente, estereotipada.



Figura 8 - Mônica e as leis do Ventre Livre e sexagenário – Maurício de Sousa.

Entretanto, isso não significa que estes quadros não tenham um grande poder descritivo, dado que ao observar a imagem do idoso se afastando do “senhor”, de modo debochado, esta remete a uma noção de perda de poder por parte do mesmo, que aparece com expressão raivosa. O mesmo vale para o quadro que fala da Lei do Ventre-Livre, com destaque para o detalhe de que a criança parte caminhando dos braços da mãe. Ou seja, ao mesmo tempo em que se afasta do “senhor” também se afasta da mãe, dado que esta não é livre. Por não haver essa explicação por

escrito, é difícil saber se a ideia foi construída propositalmente ou passou despercebida pelo desenhista. De todo modo, pressupõe um vazio ou uma falta de esclarecimento sobre a Lei dos Sexagenários, dado que conhece-se hoje que esta beneficiava mais os proprietários do que propriamente os libertos. Seja por falta de pesquisa ou conhecimento histórico, a revista passa uma ideia equivocada sobre os impactos dessas leis. Embora toque em um tom simplista o Quilombo de Palmares, em nenhum momento a revista diferencia que este ocorreu no período colonial e não no período imperial. Mesmo com sua menção, a resistência negra ao cativo fica quase que anulada na narrativa da revista. A figura dos negros nesta narrativa em geral fica anulada na medida em que são mostrados apenas como parte passiva do enredo. A falta de esclarecimento sobre estes fatos históricos pressupõe um aprendizado de uma história factual, nela os acontecimentos são lembrados, são citados, mas nunca são problematizados.

Após as explicações factuais e “pobres”, Mônica pergunta para José do Patrocínio o que faltava para a abolição. Este responde que faltava um decreto real. Em seguida ela pega a pena de escrever que pertence a José e vai até a princesa Isabel. Entrega a pena com a fala “Tenha ‘pena’ dos escravos” e a princesa assina a Lei Áurea,

finalizando a narrativa com praticamente nenhuma fala de qualquer personagem negro.

Em outro número, sobre a proclamação da República, começamos observando na capa a figura da Mônica vestida como a representação republicana, segurando um coelho de pelúcia, e dentro de um “subquadro” ou retrato oval da imagem aparece o personagem Cascão, montado em um cavalo, vestindo uniforme militar, saudado por outras pessoas de uniforme, representando supostamente Deodoro da Fonseca. Ao fundo da personagem Mônica aparece uma bandeira do Brasil. Essa edição é marcada em vários quadros pelo uso do antropomorfismo como recurso. Personagens animais humanizados representam grupos sociais ou instituições presentes naquele contexto histórico. Fazendeiros, exército, igreja, escravistas são representados por coelhos, tigres, cães e gatos. A própria figura de Dom Pedro II é representada pelo elefante verde conhecido como Jotalhão. Nesta representação, tenta-se compor o jogo de forças envolvido na dissolução da monarquia. O enredo explica a perda de apoio da monarquia por parte dos fazendeiros escravistas, comenta a questão do exército pós-Guerra do Paraguai e toca nos conflitos da maçonaria com o poder.

"EM 1889, O BRASIL ERA A ÚNICA MONARQUIA EXISTENTE NA AMÉRICA..."



"MAS ISSO NÃO IRIA DURAR MUITO!"



"AS MUDANÇAS NA HISTÓRIA DE UM PAÍS NÃO ACONTECEM DE UMA HORA PARA OUTRA! É UM PROCESSO QUE VAI ACONTECENDO LENTAMENTE..."



FAZENDEIROS

FAZENDEIROS REPUBLICANOS

"ATÉ ENTÃO, TODOS ESTAVAM COM DOM PEDRO II..."



DOM PEDRO II



IGREJA



EXÉRCITO

Figura 9 – Agentes históricos da proclamação da República –
Maurício de Sousa.

Observando o recurso do uso de animais humanizados, a primeira coisa que notamos é que os fazendeiros utilizam cartolas, enquanto os fazendeiros republicanos usam uma roupa um pouco mais comum. Veja-se que a cartola e mesmo o paletó preto podem ser um sinônimo de um status diferente, separando os fazendeiros

defensores da escravidão dos republicanos, como pertencentes a outra classe social mais abastada. Nota-se que o autor da revista evita termos como aristocracia, latifundiários, coronéis ou plantation. Ora os fazendeiros médios e grandes nessa escolha são mostrados no quadrinho como se fossem separados mais por suas ideologias do que por suas posses. Logo, não há uma questão classista a ser resolvida. Os dois tipos diferentes de fazendeiros são representados por um coelho e uma raposa, animais aos quais se atribui um arquétipo de esperteza, agilidade. A igreja e o exército são representados por animais maiores, um leão e uma onça, dois grandes felinos a que se atribui força e extinto predador. No conjunto da obra, um modo de colocar que os fazendeiros sabiam os caminhos para seus próprios interesses e de ressaltar o poder do exército e da igreja, ainda que estes ainda apareçam em tamanhos menores que o elefante, imperador. Complementarmente à ideia de um paquiderme ser um animal grande e pesado, pode figurar a monarquia como algo ultrapassado e em desacordo com este tempo, muito provavelmente isso tenha reforçado a escolha do Jotalhão como imperador em vez de qualquer outro personagem da turma.

Após essa parte “estrutural” à explicação, o que se vê são os personagens de Maurício de Sousa como Cebolinha, Cascão, Franjinha e Zé Luís representando figuras

históricas da proclamação, como Quintino Bocaiúva, Silva Jardim, Benjamim Constant, Marechal Deodoro e Floriano Peixoto. Apesar de citadas suas profissões, tudo que sabemos sobre eles na revista termina aí. Os atores históricos não têm origem, apenas um papel a representar. Sua classe social é quase irrelevante na narrativa, dado que Cascão, caracterizado como o Marechal Deodoro, tem uma relação próxima com Chico Bento, que representa um soldado comum.

Nessa narrativa, basicamente após as instituições abandonarem o imperador, representado pela simpática figura do elefante, os personagens de Silva Jardim, Quintino Bocaiúva e Benjamin Constant debatem sobre como seria melhor uma república. Decidem que necessitam do exército e resolvem chamar Deodoro da Fonseca (Cascão) para assumir o comando do país, das forças armadas, e se tornar presidente. A figura de Floriano Peixoto também aparece, mas sem ações. Nessa narrativa ele se torna mais um figurante atrás das ações de Marechal Deodoro da Fonseca do que propriamente um ator ativo do processo. Após isso, enviam uma carta para o imperador exigindo sua saída do país. Existe também um momento de debate sobre a bandeira republicana, no qual Cascão apresenta uma cópia da bandeira norte-americana após ter visto a bandeira dos Estados Unidos, país amigo que teria reconhecido

prontamente à república brasileira, mas logo em seguida Cebolinha a substitui pela bandeira atual, por esta ser mais bonita. Sem declarar as origens das mesmas e suas cores.



Figura 10 – Bandeira Nacional e Cascão – Maurício de Sousa.

Os significados do verde e amarelo, cores da família real portuguesa, não são tocados pela revista. Cria-se uma imagem em que o simbolismo e suas relações de poder

desaparecem. Aqui, o recurso da imagem no conjunto do enredo fez parecer que a bandeira atual foi fruto de um debate estético unicamente pelo desagravo de alguns em relação ao modelo anterior, cópia da bandeira estadunidense. Não há como o leitor saber que o modelo final de nossa bandeira é oriundo da bandeira imperial, mantendo-se o fundo verde com o losango amarelo, trocando apenas o símbolo imperial pelo céu azul com o lema positivista.

A narrativa inclui alguns movimentos republicanos anteriores a abolição, e coloca entre eles a Confederação do Equador, a República Juliana, a Revolução Farroupilha e a Inconfidência Mineira de um modo razoavelmente genérico, como movimentos que fracassaram, posicionados de modo teleológico rumo a uma derradeira proclamação. Existe um tom de passividade sobre o processo. Ele ocorre apenas à volta do poder, no Rio de Janeiro. Embora entenda-se que há fazendeiros paulistas na explicação, parece que a rigor tudo o que decide é uma grande “quartelada”, que ocorre com certa calma e tranquilidade, com o Cascão entrando no que parece ser o escritório do governo para tomá-lo.

Na edição que retrata a “descoberta” da América, a capa mostra a figura de Cebolinha representando Cristóvão Colombo, com uma espada na mão direita e uma bandeira

com a cruz de malta na esquerda. Na cena ele está se ajoelhando, possivelmente para cravar a bandeira no solo próximo a uma praia, com três caravelas ao fundo na parte direita da imagem e na parte esquerda árvores que remetem a uma vegetação tropical. Atrás dele é visível também um sol que o brilho realça sua cabeça, como “iluminada”.

A história começa mostrando um jovem Colombo, que gostava de brincar de barquinhos durante o banho. Após isto, mostra a chegada dele a Portugal como fruto de um acidente, um naufrágio. Por fim, ele visita seu irmão que lá reside e se casa. Narra-se a recusa portuguesa por sua ideia de chegar as Índias dando a volta ao globo, e sua aceitação por parte da coroa espanhola. Existe, nesse meio tempo, um quadro sobre a expulsão dos mouros na Península Ibérica, mas sem muitas explicações, apenas como se eles tivessem invadido e ficado por setecentos anos. Tem-se uma imagem de um Colombo que na saída de sua expedição viaja também na expectativa de ver-se longe da esposa.

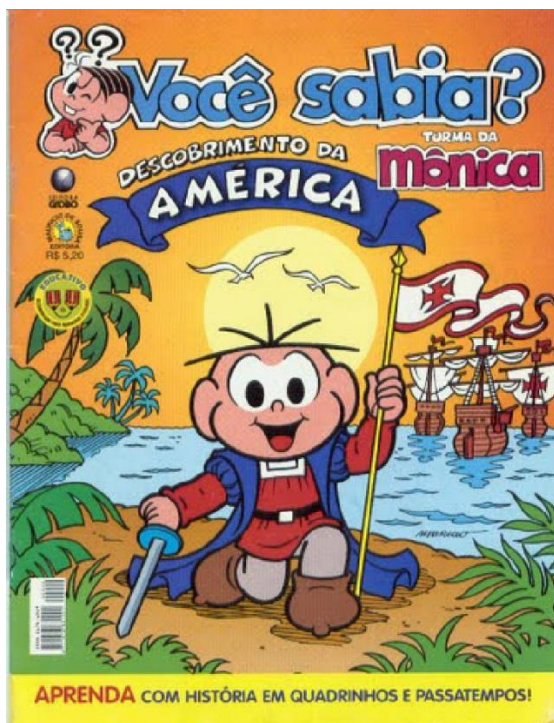


Figura 11 – Cebolinha como Cristóvão Colombo – Maurício de Sousa

A narrativa da viagem fala sobre os temores dos marinheiros, as inovações técnicas como a bússola e o astrolábio, além de supostos motins que poderiam haver durante o percurso. Ao chegarem em terra, mostra-se um Colombo recebido por nativos e acreditando estar nas Índias. Uma imagem interessante é o quadrinho onde aparece o Cebolinha declarando a posse da terra descoberta

em nome de Isabel e Fernando da Espanha. Neste quadro é visto seus marinheiros comemorando o momento e parece não haver nenhum problema com as pessoas que ali já viviam. Estas pessoas – temos a sensação no quadro anterior – que atuam como meros expectadores daquele ocorrido. Na sequência, ele aparece do novo na Espanha sendo recebido como herói e sendo coroado como vice-rei das terras que descobriu. A narrativa termina no que se supõe seja o castelo do rei Fernando. Neste momento, ao lado da rainha ele afirma ter uma nova missão para Colombo e desafia-o a colocar um ovo em pé.

Em outra revista, intitulada *Independência do Brasil*, temos inicialmente a imagem de Cebolinha montado triunfante em um cavalo, segurando de maneira rompante uma espada, com o sol agigantado ao fundo da composição e uma barba desenhada como a de Dom Pedro I.

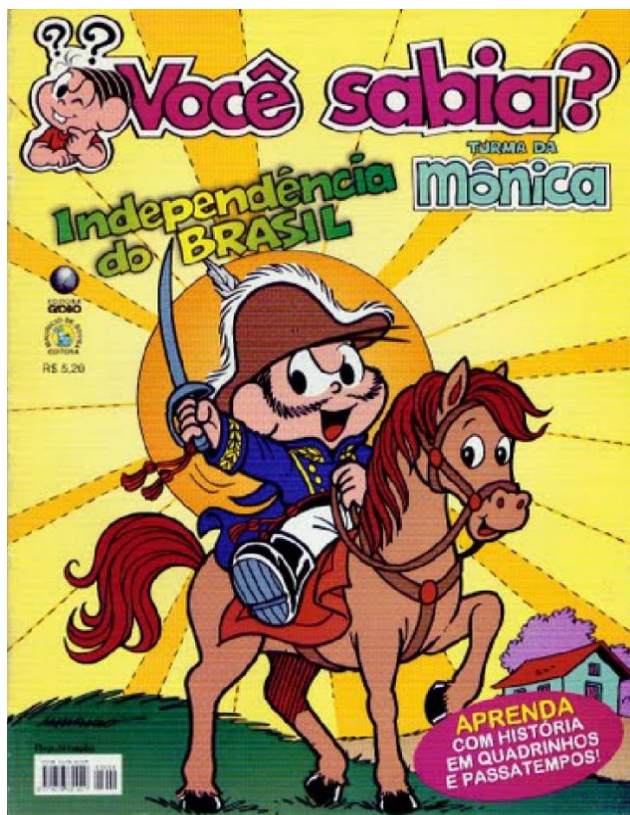


Figura 12 – Cebolinha como Dom Pedro – Independência do Brasil, capa – Maurício de Sousa.

A figura constrói a imagem de um imperador rompante e ousado, com um olhar determinado e espada em punho. O sol ao fundo emite seu brilho que parece compor

parte da aura do próprio Dom Pedro I, um legítimo herói nacional para uma história de glórias sem lutas.

A história começa com o cerco napoleônico sobre Portugal e a família real evadindo-se para o Brasil com muito medo. Notadamente não há nenhuma referência de por que Napoleão ameaçava o reino português. Em seguida, a família real é recebida no Rio de Janeiro e nessa parte também é explicada a condição do Brasil agora como reino unido a Portugal. Mais para a frente a narrativa mostra alguns quadrinhos que são dedicados ao pai de Dom Pedro I, explicando a ele que em algum dia ainda seria rei do Brasil e falando da necessidade de um casamento. Por fim, mostrando a personagem Mônica como a princesa Leopoldina.

Na segunda parte, Cebolinha assume o trono como príncipe-regente, enquanto seu pai necessita voltar a Lisboa. Ainda nessa sequência “explica-se” sobre o surgimento de veículos de imprensa no Brasil e sobre a figura de José Bonifácio, muito embora não se fale quase nada sobre quem ele era e sua origem. Em seguida, é visto o pai de Cebolinha (Dom Pedro I) com um grupo de pessoas que se supõe ser a corte portuguesa, confabulando sobre como manter o Brasil sob o controle lusitano. Decidem mandar uma carta convocando o príncipe-regente para terminar seus estudos em Portugal. Este rejeita, dizendo que ficaria no Brasil.

Nas páginas seguintes, portugueses convocam novamente Dom Pedro I para voltar a Portugal, após este decidir com Bonifácio não acatar mais as leis portuguesas. Cebolinha, ao receber a convocação em seu cavalo, retira o símbolo português de seu chapéu e declara o rompimento com Portugal. Em seguida, aparecem alguns quadrinhos com sua coroação, o mesmo compondo uma música ao piano e um quadro mostrando como ficou a bandeira do Império Brasileiro independente de Lisboa, mas sem nenhuma explicação sobre o significado da mesma.

Chama atenção na revista que, assim como *Dom João Carioca*, de Spacca, Maurício de Sousa utiliza o mesmo recurso de reinterpretar uma pintura clássica do Brasil. Ele faz uma releitura de *Independência ou Morte*, também conhecida como *Grito do Ipiranga*, de Pedro Américo, de 1888. Comparativamente não apenas com a obra de Pedro Américo, mas também com o movimento de releitura feito por Spacca, podemos não só observar as escolhas sobre a perspectiva de história presente na obra, mas também quais caminhos foram utilizados pelos quadrinhos para ensinar história. A crítica sutil que vemos na releitura de Spacca não se realiza com Maurício de Sousa. Ambos trabalhos, de Spacca e de Maurício fazem simplificações das obras originais, mas escolhem caminhos bem diferentes para essa tarefa. Estes caminhos indicam a

lente proposta pelos autores para pensar o passado. Enquanto o primeiro adicionava e realçava elementos no quadrinho, que, mesmo como releitura de uma obra histórica, davam noções de contradições e da participação, ou não participação, de determinados personagens históricos no evento, aqui isso não se realiza. Os soldados são todos sorridentes, assim como as pessoas que acompanham Cebolinha/Dom Pedro I com mais proximidade. Repete-se a velha piada chavão de trocar as letras nas falas de Cebolinha. Talvez o que passe quase batido pela obra de Maurício de Sousa sejam as ausências e não as presenças de sua releitura. Comparado com o quadro original, o quadrinho omite um homem de camisa rasgada que aparentemente é um carregador, omite outro cavaleiro não identificado ao fundo esquerdo, que é completamente indiferente à cena, além de um soldado que continua amarrando, ou talvez desamarrando, um cavalo independentemente do acontecimento. Independentemente de juízo de valor, o “grito” não ecoava para todos. Apesar do tom lúdico, das figuras simpáticas dos soldados e dos olhos grandes dos cavalos, apesar da brincadeira das letras, Maurício de Sousa conseguiu construir uma imagem da independência ainda mais conservadora do que a de Pedro Américo em finais do século XIX.



Figura 13- Independência ou Morte – releitura do quadro de Pedro Américo.



Figura 14 – Independência ou Morte – Pedro Américo, 1888.

É importante ressaltar que outras revistas poderiam ser analisadas nessa coleção, que tem trinta números, mas

nem todas são de temas referentes à história. Desta amostragem pode surgir uma série de perguntas para o ensino de história e para contemplar preocupações pedagógicas com o ensino.

Quando olhamos o caso da revista sobre a abolição, por exemplo: qual a imagem da abolição construída nessa sequência? Historicamente ela não é apenas conservadora, retirando da narrativa o elemento “povo”, tornando os negros não apenas agentes passivos de um determinado movimento histórico, mas agentes estereotipados dentro de um senso comum sobre a escravidão no Brasil e das relações raciais aqui existentes. É uma narrativa de leve que inclui grandes figuras históricas sem necessariamente descrever a sociedade delas. Basicamente mostra a abolição não como um processo de longo prazo apesar de comentar leis anteriores –entretanto, sem dizer que essas leis muitas vezes beneficiavam os proprietários, e não os libertos –, mostrando a abolição como um bondosa concessão, um fruto de pena, de bondade vinda de cima para baixo. Constrói-se, assim, uma narrativa em que as coisas se defendem “por cima”, sem a participação das pessoas comuns. É sutilmente inserida uma visão passiva do processo histórico, em que o mesmo é resolvido sem contradições, pela legalidade, pela oficialidade da lei e do Estado e seus representantes.

Podemos ver, tanto no caso da proclamação quanto no da independência, repetir-se a mesma escolha de perspectiva. Embora em um deles haja uma tentativa de explicação por um ponto de vista institucional, ambos mantêm-se predominantemente como uma história vista de cima. Não há uma percepção necessariamente através dessas narrativas de rupturas ou continuidades, dado que elas se desenvolvem sempre pelas trajetórias individuais, como a de Cristóvão Colombo. Vemos um dos contatos entre civilizações mais violentos de que se tem notícia durante a existência humana na Terra ser narrado de forma divertida e alegre. Isto é bom no sentido de apresentar o tema a uma criança? Sim. Pode ser bom como introdução ao tema. Mas será que esta é a maneira mais adequada de se fazer? Como se retrata o destino dos nativos na revista? A princípio, nada impede que a mesma apresentação histórica que se apresenta como divertida e acessível seja também dotada de uma perspectiva histórica mais sofisticada em sua capacidade de relegar parte de uma consciência histórica que orienta os indivíduos. Ser voltada para um público infantil não impede que uma narrativa contenha uma dose de crítica dentro de sua trama histórica. Em último caso, se o tema for sério demais, talvez seja melhor nos perguntarmos se queremos uma narrativa lúdica e divertida

sobre ele, sob pena de se perder a dimensão da seriedade do assunto.

Em parte, a não percepção de rupturas e continuidades carrega consigo um caráter a-histórico de narrativa sobre o passado, ou seja, uma constante negação de agentes sociais e de processos históricos em suas historinhas. Isso ocorre nas narrativas de Colombo descobrindo a América, na independência e na abolição. Por acaso, a única revista dessas selecionadas que não nega um caráter histórico é a revista sobre a proclamação da república, na qual os agentes sociais estão muito bem apresentados, mas todos fazem parte de setores da elite brasileira – não há em Mauricio de Sousa povo como agente histórico, não há história das pessoas comuns e dos movimentos sociais. Na coleção *Você Sabia* as mudanças históricas que não venham de cima se tornam narrativas parecidas com fábulas. Em uma narrativa puramente lúdica esse não chega a ser um problema, pois ninguém está preocupado em saber quais agentes sociais atuam no reino das fadas e das princesas quando se ouve uma história desse tipo. Entretanto, quando se possui uma pretensão de narrativa histórica, uma pretensão de contar um passado “real”, ainda que cartunizado ou divertido, o caráter a-histórico dessa narrativa traz em si uma carga de alienação em relação ao tempo e seus agentes. Ele desenvolve consigo

um *ethos* de elitismo e a conformação social, dado que nesta perspectiva a participação popular é algo inócuo, ou desprovido de sentidos quando existe.

Neste movimento, existe a negação da resistência negra sobre a escravidão no Brasil Imperial – fazer um pequeno quadro sobre quilombos ainda do período colonial não ameniza isso. Além disso, a figura indígena é passiva frente à presença europeia. Existe a negação das classes sociais mais desfavorecidas. Existe a negação da mulher como agente histórico, dado que as figuras femininas são a princesa Isabel, assinando uma abolição com a pena dada pela Mônica, e a esposa de Cristóvão Colombo, da qual ele pretende se afastar, retratada como megera.

Obviamente a revista que a criança acessa não é o único meio de construção de uma formação histórica, não é a única via de formação do que Rüsen qualifica como uma consciência histórica. Porém, como narrativa de um passado remoto, muitas vezes não acessado por outros meios, ela se torna um fator constituinte da noção de passado e, conseqüentemente, da noção de sociedade desenvolvida pelo leitor. E isso não se trata apenas do conteúdo histórico, mas de todas as escolhas de conteúdo da revista. Temas como cidadania, trabalho, cultura e folclore são abordados com o mesmo caráter a-histórico que vemos. A coleção circula hoje com outro nome –*Saiba mais* – após a troca de

editoras. Em 2006, Mauricio de Sousa termina a parceria com a editora Globo e inicia outra, com a editora italiana Panini, que possui uma capacidade de divulgação internacional maior, dado seu aceso ao mercado europeu.

Um ponto importante a se levar em consideração é o que no processo de ensino aprendizagem procuramos reproduzir e reforçar positivamente na cultura escolar. Em muitos momentos, desde a criação dos personagens nas primeiras revistas da Turma da Mônica, existe uma repetição sistemática, que propulsiona muitas de suas histórias no ponto de vista cômico, do bullying e da violência. A constante repetição nas revistas sobre a independência e descobrimento, do chavão mais antigo da Turma da Mônica de ser chamada de baixinha e dentuça e respondido prontamente sempre com uma agressão física, geralmente direcionada ao Cebolinha ou ao Cascão. – tudo cômico, mas essa prática não reforça e/ou naturaliza uma cultura do bullying na infância?

Observando as dúvidas sobre este caso vemos o quanto é importante ter em mente o que esperamos de quando introduzimos uma HQ ao contexto de sala de aula. Notadamente esperamos o aprendizado histórico, que conhecimento histórico seja adquirido pelos estudantes de forma quantitativa e qualitativa. Ou seja, adquirir maior quantidade de informações históricas, porém com a

instrumentalidade que permite dotar sentidos plausíveis de orientação prática e crítica para a vivência de quem adquire essas informações.

Rüsen nos diz que a aprendizagem histórica “É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (RÜSEN, 2010, p. 79). Logo, nos cabe perguntar ao utilizar não só um gibi ou HQ, mas qualquer produto que se pressuponha pedagógico, quais os significados possíveis de se adquirir do passado por meio deles.

Essa definição é ampla demais. Abrange toda a área que a consciência histórica é influente e ativa. Todas as três dimensões do tempo são temas da consciência histórica: através da memória o passado se torna presente de modo que o presente é entendido e perspectivas sobre o futuro podem ser formuladas. A perspectiva sobre o passado domina, é claro, uma vez que a consciência histórica funciona através da memória (RÜSEN, 2010, p. 80).

Observando atentamente qual memória histórica pode ser estabelecida por meio de uma narrativa como a de Maurício de Sousa sobre a abolição, nos deparamos com um dilema de construir através de uma perspectiva de

passividade e oficialidade, em razão de que a libertação ali parte de cima, da concessão e da bondade do poder. Uma narrativa essencialmente elitista, na qual o movimento dos de baixo pouco importou no que tange ao resultado final do processo. Do ponto de vista de Rösen, onde pensamos um conhecimento, ou consciência histórica que oriente para a vida prática, essa memória histórica criada por meio da narrativa da HQ orienta o indivíduo à passividade ou até mesmo a certo fatalismo de estar à mercê de um processo histórico encabeçado longe de suas esferas de atuação.

Esta consciência histórica produz um lugar de heteronomia, termo antes discutido, e que aqui podemos ter uma maior dimensão de como se produz, onde se forma a crença, pautada em uma experiência histórica narrada, sobre a impossibilidade de ação, dando esta possibilidade somente aos sujeitos não subalternos, somente aos governantes e nunca aos governados. A possibilidade de mudança fica apenas para os que não necessariamente são os mais necessitados da mudança. Existe, nessa visão de história quase sem povo, a formação de uma cultura histórica negadora da autonomia intelectual e pragmática dos sujeitos tidos como socialmente subalternos frente à política e aos obstáculos impostos pela vida e/ou sociedade. Podemos ver com isso, como vimos anteriormente em Paulo Freire, a ideia de exclusão do “povo” das esferas de decisões, que

traz aos excluídos um processo que consolida a rigidez mental.

Levando em conta que “Essa consciência está, porém, completamente determinada pelo fato de que a memória encontra-se intimamente ligada às expectativas futuras” (RÜSEN, 2010, p. 80). Enquanto o presente é passível de interpretação e representação como forma de processo histórico em movimento que se dá na nesta conexão latente ente a memória e as expectativas que o indivíduo produz à cerca do futuro (RÜSEN, 2010, p. 80). Temos assim uma formação de uma memória histórica que orientará uma conduta ao futuro a partir das informações que ela disponibiliza e dos sentidos que se podem inferir sobre essa informação. Todo apetrecho pedagógico pressupõe uma quantidade e uma qualidade informativa a ser levada em conta na hora de se desenvolver o processo de ensino e aprendizado do conhecimento histórico.

Neste caso, a qualidade e quantidade estão intimamente relacionadas à narrativa desenvolvida com o suporte da linguagem dos quadrinhos e que rumos essa narrativa toma. Estes elementos emergem cognitivamente a partir de uma consciência histórica que segundo Rösen:

[...] vem à tona ao contar narrativas.
A memória da consciência histórica
é, portanto, determinada pelas

exigências e desejos dos sujeitos – isto é, os historiadores e a sua audiência. O significado presente do passado deve, além disso, ser aceitável para aqueles que estavam direta ou indiretamente envolvidos nos acontecimentos narrados (RÚSEN, 2010, p. 80).

Não há história neutra e apolítica, portanto não há narrativas históricas neutras e apolíticas. Logo, reside uma responsabilidade pedagógica monumental nas escolhas do processo de ensino. Entende-se que o docente tenha em conta o modo como o presente está inserido na visão de passado e como o passado é formador de opinião e que a noção de passado é parte constituinte do desenvolvimento intelectual e parte estruturadora do caráter do estudante. Essa questão deve ser tomada em conta na utilização e escolha de um material didático, até mesmo para que em termos práticos não haja um desentendimento (pelo menos no objeto de estudo aqui proposto) da relação dos quadinhos com a realidade objetiva em que estão inseridos. Se estes são pensados de acordo com o tempo histórico em que estão sendo produzidos, estes quadinhos talvez não sejam tanto fontes sobre o passado que buscam retratar, mas sobre um dado discurso do presente – ou da época de sua produção – sobre o passado, que deve ser considerado como fator estruturante e estruturado de uma cultura histórica.

Sendo assim, devemos lembrar, como nos propõe Maria de Fátima Campos, que:

Todo quadrinho, imbuído ou não de ficção, é produzido para se pensar uma época, período, ou tempo. A relação das histórias em quadrinhos com a realidade é complexa, não deixa de ser uma representação da realidade, mas os graus de transposição são bem variados. (CAMPOS, 2015, p. 2).

Entendemos aqui que, para ultrapassar as contradições da representação que estrutura a cultura histórica do presente, nos falta entender qual visão da realidade está imbuída nos gibis descritos. Por isso, precisamos pisar com alguma firmeza no campo ideológico, observando o discurso produzido pelas narrativas nas HQs ao as levarmos para a sala de aula. Tendo todo um cuidado para não aplicá-las como um discurso pronto do passado ocorrido. De todo modo, entendemos que:

[...] nas histórias em quadrinhos fontes que se detém na compreensão da representação do mundo social, que pode traduzir as posições e interesses que paralelamente descrevem a sociedade tal qual como ela é pensada, ou como gostariam que fosse. É nas representações das HQ que os leitores podem se identificar com

símbolos, atos ou objetos, relacioná-los a práticas individuais ou coletivas que fornecem uma organização conceitual ao mundo social, construindo assim a sua realidade apreendida e comunicada (CAMPOS, 2015, p. 5).

Portanto, é interessante saber em seu uso didático se as representações e visões propostas pelo artefato cultural podem contemplar uma proposta educacional emancipadora e crítica, que busque de algum modo a autonomia do sujeito no processo educacional.

O desafio de como articular uma consciência crítica sobre os processos históricos vistos nas narrativas de uma HQ passam pela compreensão de que devemos levar em conta a carga ideológica contida na mesma, mas também devemos levar em conta o modo como se dá o contato entre este artefato cultural e o estudante. Basicamente como este artefato chegou até “aqui”? Que caminhos foram percorridos até que se compreendesse que uma HQ como a Turma da Mônica poderia ser um bom objeto de apoio pedagógico para o ensino de história? (Nada impede que a mesma pergunta valha para outras disciplinas também.)

A narrativa desempenha uma função orientadora que, neste caso, embora despreziosa, contém uma “verdade” sobre o passado, afinal é o material didático passado pelo professor. Deve-se contar com o que Foucault descreve

como uma vontade de verdade, entranhada na ordem de um discurso. Quando é colocada em pauta uma história sem os “de baixo”, há em funcionamento um sistema de exclusão do discurso, um sistema de seleção de verdades, onde se estabelece um “como foi” ou “como aconteceu” tal ou qual fato histórico. O que quer que defina para o estudante o que é verdadeiro ou falso num ambiente hierárquico de saberes institucionais passa pelo crivo do que vem dos representantes mais próximos dessa instituição. A HQ está, quando dada pela figura docente, submersa num caráter de verdade histórica, de verdade social, de dado comprovável. Para além disto, há uma relação de confiança, sendo que, para os mais jovens, a figura dos docentes é portadora de conhecimento e verdades, possuindo frente aos estudantes um status no qual sua palavra, seu material, é moralmente e institucionalmente validado, ou seja, ele é amparado como um discurso da instituição de ensino, funcionando como uma verdade ainda assegurada em meio a diversos mecanismos de exclusão de discursos. Afinal, a escola é o lugar da ciência e do método, do “saber oficial”, e ela está dando sua validação e suporte ao discurso da HQ. Nestes termos Michael Foucault esclarece que:

Ora esta vontade de verdade, tal como os outros sistemas de exclusão, apoia-se numa base

institucional: ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, claro, o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas é também reconduzida, e de um modo mais profundo sem dúvida, pela maneira como o saber é disposto numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído (FOUCAULT, 1996, p. 17).

Entendemos que, em última instância, no momento em que o docente escolhe um material didático politicamente conservador, ou reprodutor – propositalmente ou não – de preconceitos sociais, de moralidades arbitrárias, ou dotado de uma visão historiográfica profundamente arcaica no sentido de compreensão das reais forças sociais que atuam no tempo histórico estudado e no tempo presente, este docente está, conscientemente ou não, reforçando um sistema de exclusão de discursos e verdades em prol de um discurso ideologicamente já estabelecido e socialmente estruturado. Isso implica na reprodução do senso comum, no consenso em torno do passado, na pasteurização educacional, mesmo que seja na melhor das intenções, dado que este discurso, com a força da oficialidade, recebe maior força moral para se sobrepor e se legitimar sobre toda uma diversidade de diferentes discursos.

Entenda-se aqui que se desprende da historicização destas revistas uma questão implícita de hegemonia do discurso – ou de um discurso –, onde pelo ponto de vista de Antônio Gramsci se trata do consenso ideológico obtido tanto espontaneamente pelos meios de imprensa, pelo prestígio historicamente alcançado por um grupo em função de sua posição social frente aos meios de produção, ou, em último caso, obtido pelos diversos modos de coerção que o Estado pode prover a esse grupo (GRAMSCI, 2001, p. 21). Este consenso produz, em última instância, além da justificação e conformação das relações classistas assimétricas, a falsa noção de coesão ou harmonia social para os indivíduos, desarticulando suas possibilidades de atuação coletiva e emancipatória no mundo. Afinal, para que servem determinadas atuações práticas se a "liberdade" veio de cima, veio da “pena” da princesa Isabel? A “verdade” é ideológica, e esta por sua vez intenciona a hegemonia. A “verdade proposta” encontra-se na narrativa, está pautada em uma determinada visão e necessita estabelecer níveis cognitivos de diálogo com o consenso, ou com a construção do consenso tanto para o docente, quanto para o estudante. Isso se dá por que na narrativa histórica que se apresenta é necessário se preencher uma função orientadora, mas, para que isso ocorra, a narrativa precisa que exista uma “verdade” nela mesma. Ou seja,

[...] um elemento de consenso entre as partes envolvidas. Esta verdade transcende o autointeresse em fazer exigências e impor a própria vontade: a verdade faz o interesse relevante se tornar comunicável em relação a outros interesses; a verdade força os interesses relevantes a provarem a si mesmos, orientando-os, assim, a dar significado ao passado, o qual é de consenso geral, compreende as relações presentes e toma decisões ou, pelo menos, sugestões para as decisões baseadas em perspectivas futuras (RÜSEN, 2010, p. 79).

Pressupondo isto, é interessante que qualquer material que passe pela escolha docente leve em conta uma preparação e instrumentalização do conhecimento e de uma cultura histórica para a superação do senso comum, para a crítica da informação e seus sentidos. Isso significa, para o estudante, uma maior possibilidade de compreensão e de defesa dentro dos jogos de poder socialmente e politicamente estabelecidos, os quais se apropriam do conhecimento histórico em função do presente.

Toda a HQ, didática ou não, produz um discurso. Este está sujeito a intencionalidades, relações com o leitor em que se estabelece um contato entre o conhecimento mediado pelo material, mas também incluso em uma ordem discursiva ideológica que deve ser considerada pelo

docente. Todo discurso, e isso inclui as HQs que observamos, está inserido numa rede de relações sociais assimétricas. Esta rede se inicia em sua produção, passa por sua difusão e tem desdobramentos que vão para além da leitura do artefato cultural, que muitas vezes escapam ao alcance dos interesses pautados no início dessa rede. Ele perpassa uma relação de poder no âmbito educacional no qual o discurso se impõe via instituição e exerce, ou é objeto para que se exerça, o poder por vias do convencimento do passado, de uma “verdade histórica”.

[...] O discurso, aparentemente, pode até nem ser nada de por aí além, mas, no entanto, os interditos que o atingem, revelam, cedo, de imediato, o seu vínculo ao desejo e o poder. E com isso não há com que admirarmo-nos: uma vez que o discurso — a psicanálise mostrou-o, não é simplesmente o que manifesta (ou esconde) o desejo; é também aquilo que é objeto do desejo; e porque — e isso a história desde sempre o ensinou — o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos. [...] (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Entende-se então que o discurso desenvolvido em uma dada HQ pode ser um ponto em disputa transpassado

por diversas relações de poder que estão dadas na sociedade que sustenta este discurso. Trabalhar essa HQ em ambiente escolar inclui o exercício de desnaturalizar suas redes, suas ideologias, sua visão de mundo, sua perspectiva histórica. Inclui o exercício de “desfetichizá-la” enquanto mercadoria de consumo da indústria cultural, enquanto produto de mercado. Deste modo, ela se torna mais do que uma narrativa do passado, mas, acima de tudo, uma fonte sobre os acontecimentos e forças sociais que atuam no presente, uma fonte que indica o quanto do presente está no passado narrado por ela, e o quanto desse passado está em disputa agora em seu tempo histórico, seja pela hegemonia ou exclusão de discursos, seja por força econômica na produção e no timão da indústria cultural, ou seja pela normatização que esta pode propor como artefato cultural massificado. Toda essa análise pode ser feita em conjunto com os estudantes, tornando o uso de uma HQ, mesmo que tacanha, um exercício historiográfico rico, que proporcione a estes uma gama sortida de instrumentalidade e saberes que os ajudem a construir uma autonomia intelectual em relação à ordem do discurso massificada.

A desconstrução do discurso de uma HQ, embora traga consigo um forte processo de desencantamento, pode ser caminho viável e mesmo desejável para uma autonomia intelectual que, para mais do que aceitar uma visão tacanha

de mundo e história, de relações humanas fetichizadas e naturalizadas, proporcione uma superação desta condição, na busca de compreender sim, o “porquê” tal visão é tacanha e o “porquê” dos problemas referentes a massificação da indústria cultural por si mesmos.

Para ter uma abordagem mais completa das questões referentes a como se dá o discurso histórico trazido pela HQ, como o mesmo se estabelece como parte de uma cultura histórica que enraíza socialmente um conjunto de crenças sobre o passado, pautadas nas relações do presente, cabe ter a HQ como fonte de informação, mas não sobre as ideias que ela passa em seu discurso. Cabe ter essa HQ como fonte de informação de suas relações com a indústria cultural e com as relações sociais e mercadológicas estabelecidas junto a ela.

2.2 IMPACTO DO PERSONAGEM, MARCA E LICENCIAMENTO

Agora tendo em mente o processo de desnaturalização discutido na parte anterior deste texto, dedico essa parte a compreender as relações comerciais concretas e objetivas oferecidas a partir deste estudo de caso

da coleção *Você Sabia*. O imperativo aqui é traçar o como e o quanto a questão financeira e comercial de uma produção cultural consegue impactar o público consumidor em diversas áreas de sua vida e de suas escolhas práticas, assim como sua consciência histórica, esse público está sujeito à formação de outros modelos de consciência que estão além do controle do docente. Neste caso, tratamos especificamente de “escolhas” em função do consumo e das informações acerca de produtos e serviços que estão intrincadas, mas nem sempre muito visíveis na relação entre público e artefato cultural.

O lado material e financeiro da operação, ao contrário do que se poderia imaginar, não está distanciado do lado simbólico cognitivo e mesmo artístico da produção dos quadrinhos. Há entre essas duas esferas do produto cultural uma ligação fina de interdependência. Quando se trata, neste caso, de uma produção em maior escala, por uma editora grande e influente, essa ligação torna-se mais intensa e possui desdobramentos que se estendem sobre a formação do leitor.

Para entender o impacto de um produto pedagógico com personagens já conhecidos da indústria cultural, temos que levar em conta aspectos de como se apresentam aos estudantes mais jovens esses personagens. Eles são, além de referências culturais em larga escala, signos que se

apresentam no cotidiano em vários locais e aspectos diferentes da vida do estudante, vistos com larga frequência durante todo o tempo de sua formação social e educacional.

Mônica, Cebolinha, Cascão, assim como muitos outros personagens de diferentes HQs, de diferentes revistas e editoras, não são, no mundo das relações concretas, apenas personagens fictícios, eles emergem da ficção e do entretenimento para se constituírem na vida cotidiana como signos reconhecíveis de imenso apelo comercial e emocional em uma esfera de consumo mercadológica.

Esta esfera não se limita somente ao consumo da HQ como mercadoria. Se por aí se limitasse, não haveria necessariamente questões mais profundas para além dos aspectos ideológicos na formação de uma consciência histórica e da problematização das relações entre passado e presente contidas nela. Ultrapassamos este ponto ao notar que estes personagens da esfera fictícia tornam-se marcas licenciadas dentro de um dado sistema de consumo, relações comerciais e sociais historicamente estabelecidas. Os signos que eles representam em uma estrutura social englobam uma relação de consumo com os leitores/consumidores que não está restrita apenas à HQ, mas a toda uma série de mercadorias que levem o licenciamento de seus personagens.

Estes signos atuam com o tempo em diferentes níveis cognitivos, influenciando as decisões práticas do estudante. Sobre isso, levamos em conta o que Will Eisner nos propõe sobre a configuração geral encontrada em uma HQ. Esta apresenta uma sobreposição de palavras e imagens e, assim, é preciso que o leitor exerça suas habilidades interpretativas visuais e verbais. Dividindo essa em regências, como a da arte (perspectiva, simetria, pincelada) e literatura (gramática, enredo, sintaxe) superpõe-se mutuamente. Para ele, a leitura da revista de quadrinhos é um ato de percepção estética, de um dado esforço intelectual (EISNER, 1999 p. 8). Sendo assim, ao lançar um olhar sobre os discursos propostos na linguagem da revista através de sua composição, e das informações que podemos extrair dela, e ao explorar suas especificidades, podemos entender que a HQ como um veículo de comunicação que se apropria de formas de linguagem anteriores a ele, possui dinâmicas próprias, não é neutra, e deixa seus rastros ideológicos na medida em que ela participa de uma relação concreta com o mundo em que se desenvolve, com o mundo material de relações estabelecidas entre seus leitores/consumidores, e também com o mercado onde a HQ está inserida, já que a mesma não deixa de ser uma mercadoria.

Como veículo de comunicação, a HQ lança aos leitores, dentro de uma dada linguagem, signos

compreensíveis e também estruturados por uma dada realidade, e ao mesmo tempo estruturadores dela e de uma estrutura mental de compreensão e decodificação de mundo:

Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. (BAKHTIN, 1981, p. 21).

Essa capacidade que Bakhtin descreve dos signos de distorcer ou ser fiel a uma realidade é estruturante no modo de pensamento que o signo ajuda a construir. Portanto, se determinados signos, mesmo que inseridos em veículos de comunicação de orientação lúdica ou pedagógica, sejam pensados a partir de uma orientação e planificação de consumo material e/ou cultural, será por esse viés que eles atuarão socialmente como construção ideológica capaz de falsear a realidade, ou mesmo apreendê-la apenas por um ponto muito específico, alijando outros pontos possíveis de serem pensados por esse consumidor, seja esse movimento

proposital ou não. Ainda sobre a produção de signos, Bakhtin ainda nos diz que:

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN, 1981, p. 21).

Trazendo a afirmação de Bakhtin para o ponto de vista pedagógico, para uma preocupação com o ensino e com a formação de uma consciência histórica plausível e intelectualmente bem estruturada, quais são os critérios de avaliação ideológica que devemos levar em conta ao introduzir uma HQ – a pergunta seria igualmente válida para qualquer mídia com uma narrativa pronta – no processo de ensino e aprendizagem que se pautem em uma dada cultura histórica que possui muito do presente em sua narrativa do passado?

Ao introduzir para o estudante séries como *Você Sabia*, da Turma da Mônica, assim como qualquer outra HQ de grande apelo comercial como produto de uso pedagógico, devemos entender as dimensões que estão além do ganho informativo pretendido pelo docente, mas que

constroem ligações arraigadas nas referências culturais do estudante, que futuramente se fundem, além de outros aspectos da vida, com as referências de mercado e consumo.

Personagens envolvidos em marcas tem a característica de englobar sua construção e seus elementos simbólicos naquela marca. Passando-os para o público na comunicação da empresa. – Em personagens vindos da indústria de entretenimento temos uma construção simbólica igualmente forte, mas não atrelada a uma marca, mas sim a história original dos personagens onde a reputação deles é construída. Estes são apropriados para que o relacionamento dele com o público migre para a esfera de consumo. (JORGE, 2010, p. 84).

Ou seja, inadvertidamente, pode o docente mais do que trazer um processo de ensino e aprendizagem, arraigar gratuitamente hábitos de consumo infantil a partir do ambiente escolar, reforçando signos que fora da HQ estão estabelecidos como referências de consumo. Estes hábitos já vem direcionados por uma indústria cultural, de modo que esta pode estabelecer no ambiente do jovem sua influência por meio da mídia com que este entra em contato.

As crianças constroem sua participação no mundo através de

um aprendizado gradual e da compreensão de seu papel no contexto social em que vivem. Assim sua inserção dentro de uma esfera de consumo se dá de forma natural pela própria influência do meio ambiente, através de fatores culturais, relacionais e de mídia com os quais tem contato. (JORGE, 2010, p 26).

O ambiente escolar, assim como outros ambientes, faz obviamente parte do desenvolvimento social e cultural do jovem. Entretanto este ambiente, diferente de outros, não pode se dar ao luxo de descuidar, ou de fornecer inadvertidamente referências de consumo aos cidadãos em formação sob seus cuidados. Esse processo, a menos que esteja envolvido em formas de problematização e conscientização de hábitos de consumo, simplesmente não faz parte das atribuições da escola, e como instituição laica e supostamente democrática de ensino, é desejável que a escola deixe a construção das referências de consumo, no que tange a escolhas de marcas e produtos, para outras esferas e ambientes da vida dos jovens.

Tratamos aqui de termos como “marcas” e “produtos” por se tratar exatamente do que implica um personagem licenciado de HQ. A marca Mônica, como poderia ser a marca Batman, Homem-Aranha ou muitas outras, estão associadas a uma vasta gama de produtos,

mercadorias em circulação no mercado que carregam no imaginário dos consumidores juvenis as características, histórias e sentimentos relativos a estes personagens, seja em doces, alimentos processados, roupas, calçados, lancheiras, produtos de higiene e limpeza etc. Entendemos, aqui, marca como nome ou signo de diferenciação mercadológica de um produto frente a outros concorrentes. Esse signo carrega os ativos intangíveis de uma companhia que vende determinado produto, associando seu nome a determinadas qualidades, preços etc.

O universo de itens licenciados apenas no caso da Turma da Mônica à disposição do consumo é tão grande que, de acordo com a revista *Isto é Dinheiro*, aproximadamente 90% do capital gerado pela Turma da Mônica vem destes produtos e não de edições de revistas.⁴

Empanados de frango da Seara, fraldas da Kimberly Clark, maçãs, brinquedos, móveis fabricados pela Tok & Stok e extrato de tomate Elefante, da Cargill, que estampa o paquiderme Jotalhão na embalagem há 35 anos, são alguns exemplos de até onde pode chegar a influência dos personagens dos quadrinhos na hora de vender produtos. Atualmente, são mais de 150

⁴ Disponível em:

<http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/negocios/20140411/quem-vai-mandar-nessa-turma/145387.shtml>. Acesso em: 15/04/2017.

empresas que utilizam a prole artística de Mauricio para turbinar suas vendas, inclusive a primogênita criação, o cãozinho Bidu. Segundo dados da Associação Brasileira de Licenciamentos, o setor movimentou R\$ 12,4 bilhões em 2013.⁵

É interessante definir aqui o que significa a rigor o licenciamento de um personagem fictício. O que implica que este tenha seu nome e os signos que compõem sua imagem vendidos para empresas diversas que forneçam produtos e serviços. Em termos mais técnicos:

Licenciamento é quando uma empresa adquire permissão para utilizar determinada marca (podendo ser uma imagem, personagem ou celebridade) pertencente a outro, como um contrato de arrendamento de direitos autorais e patrimoniais de determinado ente para a exploração até certo período. Ou seja, é o empréstimo de um valor simbólico de uma marca estabelecida para um produto ou empresa que não obteve o mesmo sucesso ao estabelecer-se (JORGE, 2010, p. 78).

⁵ Disponível em:

<http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/negocios/20140411/quem-vai-mandar-nessa-turma/145387.shtml>. Acesso em: 15/04/2017.

As relações concretas desses produtos tendem a se desenvolver já fetichizadas para o jovem na medida em que a associação cognitiva deles leva direto para o personagem das suas histórias favoritas, para os seus atributos. O produto licenciado é dotado de um simbolismo que “transfere” associativamente as características desses personagens para a mercadoria. Logo, a diversão desenvolvida nas aventuras de Mônica e seus amigos pode estar “presente” ou mesmo ter continuidade na hora do banho ou na mesa. As mercadorias envolvidas com a imagem já presente no imaginário do jovem já carregam consigo, ao menos no campo imaginário, as qualidades do personagem que foram construídas através de seu contato com a mídia.



FIGURA 15 – Produtos diversos – Marca com imagem licenciada da Turma da Mônica.

Como não associar ao produto o mesmo sorriso e a mesma alegria que se vê nas aventuras da revista da Turma da Mônica? O mesmo Cebolinha, que antes era Dom Pedro I, agora olha diretamente para os olhos do consumidor/leitor com uma piscada condescendente para lhe oferecer um belíssimo mini hambúrguer. A mesma diversão e/ou entretenimento proporcionado com o Cebolinha trajado de Dom Pedro I, de abolicionista, de Cristóvão Colombo, ou mesmo a “República” Mônica, deixa não apenas uma contribuição para a formação de uma consciência histórica, seja ela qual for, mas também, pelas “costas” do profissional de educação, uma série de memórias afetivas que acompanharão o leitor ao longo de sua formação. Em suma, a diversão se estende desde a revista até a mesa, ou ao banheiro da casa, pela via do consumo já previamente direcionado. Este movimento demonstra como a produção de significados por sobre os personagens licenciados está socialmente estruturada para ir além da relação leitor-revista, e entrar numa relação entre consumidor e escolhas de consumo.



FIGURA 16 – Jotalhão – Marca licenciada como extrato de tomate.

Podemos dizer que ao emprestar suas qualidades ao produto, os personagens/marca exercem um papel de sedução e humanização do mesmo, tornando-o mais sedutor. Jotalhão, o elefante verde, é simpático, suas presas não são afiadas, seu olhar é aberto e ele estende a cesta de tomates até o consumidor. Esse é o mesmo Jotalhão que

ajudava a compor uma imagem de uma monarquia consensual, que se retira por conta própria do cenário político nacional, que carrega o arquétipo da sabedoria e a experiência de um elefante, reforçando a ideia do “bom rei” Dom Pedro II, e, conseqüentemente, com a mesma sabedoria, lhe oferecendo um molho feito de tomates frescos. Como acreditar que poderia ser um extrato produzido com tomates de segunda, cheios de agrotóxicos?

A esfera simbólica não é acidental, é produto de uma série de mensagens e manipulações de sensações e impressões. – Uma identidade de marca sedutora é apropriada, humaniza e personifica o produto, o que por sua vez facilita a criação de um vínculo emocional do consumidor com a marca em questão (JORGE, 2010, p. 67).

Aos que se encontram no papel de docente é recomendável não apenas se interessar, ou buscar alternativas viáveis na introdução de mídias como as HQs como material pedagógico de apoio, mas também tratar de pensar uma introdução crítica a este material, de modo que essa se dê muito mais em função das necessidades que se dão no contexto educacional do que nas demandas propostas a partir de uma indústria cultural e editorial. A demanda dos temas pertinentes à sala de aula, e das

dificuldades encontradas pelos docentes, deve ser o fator preponderante na hora da escolha ou do desenvolvimento de um método ou material.

Esse problema se deve ao fato de que o simbolismo mítico do personagem da HQ tem uma influência sob o leitor/receptor, e o hábito e o contato com a revista ajuda a criar, de certo modo, laços de identificação ou mesmo de afetividade com o personagem. Muitos destes personagens, heróis e afins, trazem consigo signos em comum, componentes mitológicos que crescem no imaginário coletivo dos jovens. Até aí isso não é um problema, é um processo natural. Entretanto, ao apropriar-se disto, a comunicação torna a criança um nicho cativo.

Psicologia arquetípica – formas ou imagens de natureza coletiva que ocorrem em praticamente todo o globo, como componentes de mitos ou como produtos individuais de origem inconsciente. JUNG - A comunicação mercadológica pautada no conteúdo simbólico com vista no consumo pela persuasão, apropriou-se dos conteúdos arquetípicos e mitológicos na elaboração de seus discursos em propaganda e na criação de conceito em suas marcas. A construção simbólica na publicidade usa este conteúdo simbólico para criar uma identidade mitológica da marca e elevá-la a uma nova esfera mítica. –

A publicidade é o meio que nos permite ter acesso à mente do consumidor, criar um inventário perceptual de imagens, símbolos e sensações que passam a definir a identidade perceptual que chamamos marca (RANDAZZO, 1997, p. 40 Apud JORGE, 2010, p. 66).

Levando em conta que o próprio ato de consumir pode estar ligado a não somente as necessidades físicas, mas também às carências emocionais, logo “admite-se que o ato de consumir opere num patamar mais profundo dentro de uma lógica de produção e manipulação dos significantes sociais” (BAUDRILLARD, 1995 Apud JORGE, 2010, p. 69). Desprende-se deste ponto uma ideia de que o licenciamento de personagens comuns aos jovens estudantes opere cognitivamente a partir do estímulo midiático pela busca do que seria uma imagem simbólica irreal, socialmente compartilhada e compreensível, que possa distinguir seu usuário (JORGE, 2010, p. 69).

A indústria cultural, assim como vários outros setores produtivos do capitalismo, cria necessidades de consumo, a partir de suas dinâmicas econômicas e diferenciações sociais, e até de seus fetiches. Portanto, uma proposta educacional minimamente emancipadora deve estar “vacinada” a respeito destas contradições. De acordo com o documentário *Criança, a alma do negócio*, produzido

em 2008, bastam apenas trinta segundos de propaganda (televisiva) para influenciar uma criança na hora da decisão por uma marca. Os quadrinhos não são tão diferentes. O que muda é a relação com o tempo de exposição, a força da exposição à marca não se dá apenas pelo tempo, mas pela construção imagética, o posicionamento sequencial de quadros etc. Entretanto, o princípio de exposição permanece o mesmo, e talvez até mais profundo, dado que a manipulação da HQ por parte do leitor pode se dar diversas vezes, o leitor/receptor pode passar mais ou menos tempo observando uma dada imagem. Dado que é comum que as crianças leiam muitas vezes sua mesma “história favorita”.

A marca “Mônica” irá influenciar futuros processos de compras, decisões por marcas e produtos que estarão associados a essa marca, ainda que estes produtos não necessariamente estejam expostos na HQ. De fato, eles não precisam estar expostos na mesma, a dinâmica dessa influência se conclui no contato com o produto/mercadoria e apenas se inicia no contato com a HQ ou produção cultural. Existem dois caminhos para essa dinâmica entre HQ e mercadoria de consumo licenciada. Pelo primeiro, mais do que a identificação com os personagens da HQ, há também os espaços comerciais onde são anunciadas diretamente as mercadorias voltadas para o público da revista, entre uma página e outra, às vezes ocupando mais

de uma página. Aqui, a propaganda diretamente direcionada associa as qualidades do personagem ao produto oferecido. Pelo segundo, que é uma tendência maior dado os movimentos para regularização do marketing infanto-juvenil, o movimento se realiza direto ao ver a imagem do personagem infanto-juvenil na mercadoria e apenas nessa hora o personagem licenciado empresta suas melhores características à mercadoria. É neste momento em que a mercadoria está no campo de visão do receptor que os signos reconhecíveis de seus personagens licenciados atuam na influência de escolhas e consumo.

Existe recentemente um esforço em coibir a propaganda infantil em meio ao nicho de consumo cultural voltado para crianças. Publicada no Diário Oficial da União em 4 de abril de 2014, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), trata da abusividade da comunicação mercadológica direcionada para crianças. Os dois primeiros parágrafos conceituam comunicação mercadológica como “[...] toda e qualquer atividade de comunicação comercial, inclusive publicidade, para a divulgação de produtos, serviços, marcas e empresas independentemente do suporte, da mídia ou do meio utilizado”. Os veículos dessa comunicação são “anúncios impressos, comerciais televisivos, spots de rádio, banners e páginas na internet, embalagens, promoções,

merchandising, ações por meio de shows e apresentações e disposição dos produtos nos pontos de vendas” (DOU; 4 abr 2014).

Basicamente, isso exclui o anúncio de produtos de consumo do entretenimento infantil em diversos veículos. Entretanto, tal medida não exclui a vinculação de imagens de personagens ligados ao público infantil de serem emprestadas a determinado produto. Sendo assim, o uso dessas imagens vinculado a diversos produtos voltados ao consumo infanto-juvenil em grandes nichos de merchandising, desde que adaptado à exigência legal, acaba indiretamente servindo como um grande nicho de exploração do marketing, mesmo sem as tradicionais propagandas de produtos entre as páginas das HQs ou mesmo nos intervalos comerciais da televisão.

No mesmo mês de abril de 2014, o MEC, em parceria com a Controladoria Geral da União, lançava – pela segunda vez, pois já havia sido lançado em 2008 – o programa "Um por Todos e Todos por Um! Pela ética e cidadania”, objetivando promover um conceito de cidadania que abrange ideias que vão desde autoestima até vida em comunidade, valorização de diferenças e paz mundial (DOU; 7 out 2014).

O programa conta com mais edições de Maurício de Sousa, nas quais a Turma da Mônica ensina sobre os temas

tratados. Sem desta vez aprofundar no enredo da revista, nos cabe dizer que o programa, independentemente da qualidade da revista em termos de edição, parte do pressuposto de que o uso dos personagens já conhecidos, em relação às explicações mais básicas dos temas propostos, pode causar mais impacto e transformação na consciência dos leitores em relação à cidadania e consciência. Ora! Deste modo, MEC e CGU chegam por motivos diferentes a mesma conclusão que diversas empresas ao manter uma política de licenciamento de personagens. A figura conhecida torna-se um signo poderoso e influente na formação das ideias e da consciência do leitor. Ela tem a propriedade de manipular ou influir sobre as escolhas da vida prática do mesmo. Deste modo, temos o paradoxo de justificar o uso de produtos licenciados que influenciam nos hábitos de consumo das crianças, a partir de sua capacidade de influência sobre a consciência em formação do leitor. Ou seja, a mesma qualidade cognitiva que pode ser explorada em uma HQ, que é usada para reforçar lições diversas referentes ao conhecimento escolar, é a qualidade que é explorada pelo merchandising através do licenciamento de imagem dos personagens infanto-juvenis para se vender quase tudo que possa ser vendido no mercado para crianças.

Quanto mais sólidas se tornam as posições da indústria cultural, tanto

mais brutalmente esta pode agir sobre as necessidades dos consumidores, produzi-las, guiá-las e discipliná-las, retirar-lhes até o divertimento. Aqui não se coloca limite algum ao progresso cultural. Mas essa tendência é imanente ao próprio princípio — burguês e iluminista — da diversão (ADORNO, 1995, p. 18).

Como nos coloca Adorno, quanto maior a amplitude de uma determinada indústria cultural e seu alcance sobre um público, mais ela pode domar seu público, expor o mesmo à sua própria esfera e disciplina de consumo. Por exemplo, uma propaganda em uma edição não parece em longo prazo tanta coisa, mas a mesma propaganda em edições quinzenais ou semanais desenvolve um reforço visual e simbólico sobre os signos presentes na marca a ser propagandeada frente ao leitor cativo.

Em última instância, além da formação de uma consciência histórica, o uso da HQ como material de apoio pedagógico no ensino de história deve levar em conta que há outras formas de consciência e mesmo de seu oposto, a alienação, se formando a partir da construção de signos identificáveis. Não bastam a ferramenta e o método dado a priori. É necessário antes de tudo que toda a proposta seja reflexiva.

Observamos até agora o uso prático das HQs em sala de aula; as HQs existentes que tratam do conhecimento histórico; as questões de ordem historiográfica do discurso da revista *Você Sabia*; a problemática da mesma como mercadoria pautada em relações fetichizadas de consumo, reforçadas pelo oferecimento escolar; o que sobra a ser feito a seguir é pensar alternativas práticas que aproximem– se necessário – o uso das HQs a um ensino da disciplina de história por um viés crítico.

3. UMA DIMENSÃO PROPOSITIVA/PEDAGÓGICA

Levando em conta a essência do programa no qual foi formulada essa dissertação, que deve ter presente no trabalho final uma dimensão pedagógica propositiva, esta parte do trabalho é dedicada a apresentação e/ou formulação de uma proposta ou produto pedagógico para o ensino de história que seja capaz de enfrentar, ou ao menos problematizar as questões apresentadas por ele mesmo. Mais especificamente a autonomia intelectual do aluno em relação à construção de uma consciência histórica, a normatização reforçada pela indústria cultural e a relação produto cultural e cultura de consumo enraizada nas obras infanto-juvenis.

Após um exame nos relatórios de aulas com base em histórias em quadrinhos, seja como fontes do passado ou do presente; após um estudo de caso que visualize problemas e contingências de uma produção voltada para um modelo de ensino com uma visão historiográfica e comercial específica, a maneira mais dotada de crítica para tratar o ensino de história com base no uso de HQs apresenta-se pautada na “desconstrução”, em conjunto com os estudantes, dos aspectos ideológicos da indústria cultural que produz a HQ e também de suas relações concretas que

são exercidas na sociedade em sua condição de artefato cultural. Logo entendemos que:

- A) Com base em Jörn Rüsen, que devemos construir uma consciência histórica em relação ao passado que oriente a vida prática do estudante.
- B) Que não basta uma consciência histórica, mas, como nos propõe Paulo Freire, uma consciência crítica que ajude a compreensão das relações das pessoas com seu mundo concreto.
- C) Que, além de uma consciência crítica, é necessário, a partir do que vimos em Theodor Adorno, que se desenvolvam propostas de educação para uma não normatização do pensamento.

Procuro com estas questões em mente elaborar os esboços de uma HQ que permita ao estudante pensar a indústria cultural historicamente, entendendo a HQ como um veículo de comunicação unidirecional, que se apropria de linguagens anteriores a ela para comunicar contos, histórias, informações e valores socialmente construídos, dados de uma indústria cultural massiva. A proposta aqui

dada é a de uma guerrilha pedagógica que se apropria das ferramentas a serem desconstruídas. Essa proposta usa a ferramenta que, em mãos de uma indústria cultural, pode ser “massificante” e produzir uma heteronomia, como nos conta Adorno, para repensar uma formação histórica do estudante a partir da desconstrução desta mesma indústria.

Por isso, esta proposta didática pretende desenvolver um processo de ensino aprendizagem que seja capaz de trabalhar as evidências da indústria cultural a partir de uma articulação que envolva:

- A) Apropriação de HQs comerciais já existentes (Mônica, Disney, Marvel etc), utilizando estes para levantar um debate político e ideológico pautado não apenas na narrativa ou na imagem em si, mas também em como as mesmas revistas são estruturadas a partir de seu local de produção como artefato cultural massivo e industrial.

- B) Debate com HQs “críticas”. Mesmo em sua condição de produto cultural massivo; mesmo com as condições de licenciamento comercial, muitas revistas em quadrinhos ainda carregam consigo elementos críticos em suas narrativas e

seria um desperdício não apresentá-las aos estudantes.

- C) Exercícios de criação de imagens em aula; explorando as percepções ideológicas da imagem (Pautado no debate sobre a carga ideológica na produção de signos em Bakhtin).

- D) Desenvolvimento de HQs experimentais que articulem uma reflexão histórica e social ao modelo de produção cultural estabelecido socialmente pela indústria cultural. (Esta última parte consta também como produto pedagógico voltado para o ensino de história.)

Em outras palavras, construir um conjunto de reflexões históricas sobre a produção da indústria cultural, da massificação cultural e normatização de valores que esta indústria é capaz de impor ao seu público consumidor, seja através do discurso ou através do marketing associado a suas imagens e signos socialmente estruturados e licenciados.

Neste conjunto de reflexões é possível desenvolver um processo de formação de consciência histórica crítica pautada diretamente nas relações do estudante com o

artefato cultural, e deste artefato com o mundo. O processo proposto é dialógico no sentido de contemplar a observação dessas relações de maneira alternativa ao senso comum que as toma como naturais.

3.1 A REVISTA

A proposta aqui é construir uma revista em quadrinhos experimental que traga uma reflexão sobre a indústria cultural. Embora haja uma dose de desencanto na desconstrução dos valores culturais propostos pelas HQs e publicações afins, dentro desse desencanto também reside um movimento de criticidade dialógica como resposta à questão dada por Paulo Freire em relação à formação de uma rigidez mental. Reside aí o desenvolvimento de uma consciência histórica a respeito da própria indústria cultural e seu lugar na sociedade e no tempo. Esse movimento, mesmo que “desencantador”, é necessário para que o estudante possa quebrar um pouco a lente da ideologia que desce sobre si por via da massificação da indústria cultural, ou mesmo saber da existência dessa “lente” quando esta é historicizada.

Para isso a HQ construída deve abordar primeiro um exercício de crítica histórica. Ela deve construir um debate sobre o exercício crítico das fontes e locais de produção,

reconhecendo, neste exercício historiográfico um caminho para pensar a via pela qual uma informação é construída para o leitor e como esta vem a colaborar no desenvolvimento de uma cultura histórica sobre ele.

O passo seguinte após esse exercício de fontes é o enredo da HQ elaborar a sua própria desconstrução como artefato cultural unilateral e monológico, mostrando como o próprio autor desenvolve sua construção de discurso de acordo com seu entendimento, suas visões de mundo. Nesta etapa, a revista em quadrinhos coloca a si mesma como um discurso/fonte a ser desconstruído, como um veículo portador de um discurso que é exterior ao leitor, mas que é capaz, como vimos em Bakhtin, de se estabelecer socialmente quando construído através de uma série de signos estruturados compreensíveis socialmente aos estudantes.



O DISCURSO NÃO É SIMPLEMENTE ALGO QUE IMPRESSIONA (OU MOUSTA) O RECEPTOR, TAMBÉM AQUELO QUE É O OBJETO DE DESEJO; COMO POR O DISCURSO NÃO É SIMPLEMENTE AQUELO QUE TRAZ AS LÍNGUAS OU OS SISTEMAS DE DOMINAÇÃO, MAS AQUELO PELO QUE SE LUTA, O PODER DO QUAL NOS ESPERAMOS APODERAR!



Franz
1976
1984

TOMEMOS UM
EXEMPLO ...

Figuras 17 – Esboço primário de minha autoria.



Figura 18 – Página da revista (Arte de Alexia Araújo).

No passo final, a revista abre sua perspectiva para uma esfera maior de análise. Primeiro, ela se diferencia para o leitor como pequena produção independente, para depois problematizar a indústria cultural em termos de tamanho, poder, construção social e discursiva, e por último sua capacidade de marketing. Deste modo, traz para o leitor/estudante uma série de reflexões a respeito das possíveis construções de consciência histórica a partir de um discurso massificado, não apenas voltado para suas posições mercadológicas, como também construtor e

ressignificador de um imaginário e conjuntos de valores a ele associados.

3.2 EXERCÍCIOS COM IMAGENS

Deve ser dito aqui que a revista foi construída a partir de experiências e retornos das imagens mostradas aos estudantes. Em sua primeira tentativa, ela objetivava construir conceitos históricos que facilitassem o exercício da crítica histórica para o estudantes. Os primeiros esboços mostrados aos estudantes faziam alusão a conceitos como crítica às fontes, feminismo, fascismo e anacronismo. Em alguns momentos os alunos chegavam a compreendê-los, porém sempre haviam várias lacunas de entendimento em relação ao significado das imagens.

O exercício com imagens pressupõe a busca de signos que sejam decodificados pelos estudantes e ajudem a construir uma significação histórica sobre a temática da imagem. Foi necessário compreender, como nos coloca Alan Moore, que pensar a construção de imagens dotadas de significados decodificáveis é pensar que existem mecanismos básicos que diferentes pessoas compartilham, não importa quem sejam, e que são dotados de sentido (MOORE, 1988, p.12). Ou seja, estes mecanismos estão estruturados socialmente.

Por exemplo: a imagem abaixo representava, em um capítulo sobre o conceito de fascismo, que não estará na revista final, nela era representada a associação eventual do poder financeiro com o totalitarismo. Podemos ver em um esboço, homens de terno, óculos escuros e mala executiva, representando

o empresariado, e outro personagem caracterizado como militar, lhes batendo continência. Após exibida aos estudantes⁶, houve uma dificuldade de interpretação do que poderiam significar aqueles homens de óculos escuros. “De volta à prancheta”, depois de observar alguns panfletos políticos, redesenhei-os, não com ternos contemporâneos, mas com um modelo mais “retrô”. No lugar dos óculos escuros havia um monóculo, complementado também por uma cartola. Dessa vez o personagem ganhava uma aparência de homem mais corpulento. Lembrando o personagem que estampa as capas dos jogos de banco imobiliário. Novamente exibido aos alunos (ensino médio), não tardou para que estes o reconhecessem como um burguês, e conseqüentemente a figura como a submissão de um regime autoritário e militarizado frente à burguesia, que eles classificaram como “poder financeiro”.

⁶ Trata-se de cinco turmas de terceiro ano do ensino médio. Duas salas noturnas e três vespertinas com estudantes de idade entre 16 e 20 anos. A experiência foi realizada na Escola Estadual Jacó Anderle, também conhecida por Escola Jovem. Nela atuei como docente durante o presente ano de 2017. Uma unidade escolar grande para os padrões do Estado, que recebe anualmente algo em volta de 700 alunos vindos de diversas comunidades do norte da ilha em Florianópolis, muitas delas em situação de risco e abandono. Lugares que em geral convivem com questões como desemprego, tráfico (presença de facções), violência doméstica, xenofobia (dada a reação muitas vezes adversa de moradores frente a imigrantes vindos de outros países e regiões do Brasil. É também segundo o portal G1 verificado em 30/06/2017 foi a região com o maior número de assassinatos registrados em Florianópolis esse ano.

privatizados em favor de seus aliados.



FIGURA 19 – Experiência imagética em aula - Militar e empresariado – Não decifrada pelos estudantes – Minha autoria.



FIGURA 20 – experiência imagética em sala de aula - Militar e empresariado – Desta vez como signo estruturado reconhecido pelos estudantes. – Minha autoria.

Entendemos aqui que a maior eficiência da segunda figura se deve a um modelo de consciência histórica – plausível ou não – já formada socialmente sobre o que seria a “burguesia”. É de ressaltar que os estudantes provavelmente nunca viram em sua vida algum “burguês” que se parecesse minimamente com a imagem exibida a eles, e que a primeira imagem, apesar de também ser uma representação, possivelmente possuísse muito mais características correspondentes com o mundo das relações reais, fora da esfera das representações. Isso significa que um signo construído e estruturado socialmente ao longo do tempo, em frequente circulação e codificável por aqueles que o compartilham, pode vir a possuir um efeito simbólico muito mais efetivo do que um que procure assemelhar-se a um mundo concreto.

Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem

interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos. Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 1981, p. 22).

O resultado dessa pequena experiência aponta que a compreensão imagética, na mesma direção que nos mostra Bakhtin, é perpassada por uma valoração semiótica da imagem. O conteúdo ideológico da figura do burguês corpulento e “retrô” leva consigo inconscientemente uma valoração negativa de longa data, anterior à existência de meus alunos, que a outra imagem não possuía. Neste caso, a compreensão do conjunto de mensagens vinculadas a um artefato cultural como uma HQ, assim como outros, passa por uma cadeia cognitiva socialmente construída. Essa cadeia não tem início e nem fim na história em quadrinhos.

De acordo com Bakhtin, é somente quando se dá esse processo de interação social que o conteúdo ideológico dos signos emerge. Pode ser tirado daí que os signos atuantes na história em quadrinhos estão socialmente conectados a diversos outros signos que circulam socialmente no meio em que este quadrinho está inserido, e é dentro deste meio que eles acumulam suas cargas de significados.

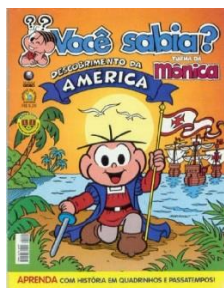
O mesmo exercício pode ser inclusive repetido com outras figuras para se desconstruir preconceitos diversos. A ideia é que com essa experiência compreendida e dialogada frente aos estudantes seja possível reproduzir a mesma e debater resultado. Neste debate insere-se o estudo da ideologia como formadora de uma consciência histórica. Evidenciar para os alunos que a correspondência da segunda imagem com o mundo concreto é uma correspondência estruturada por uma ideia passada ao longo de gerações, mas que, mesmo que eles nunca tenham visto alguém parecido com aquela figura, ela carrega um sentido semiótico, ela consegue passar uma mensagem passível de ser decodificada. Logo, temos a noção de interiorização da ideologia, de desnaturalização do modo de ver o mundo.

3.3 TRABALHANDO HQS EM SALA DE AULA

Este trabalho levantou uma abordagem sobre a Turma da Mônica, buscando pesquisar elementos de criticidade que afinassem o olhar sobre o artefato. O exercício de apurar a visão sobre o produto da indústria cultural pode e deve ser feito em sala de aula. Oferecer elementos e dados históricos que, em conjunto com a revista em quadrinhos, provoquem não apenas uma reflexão histórica, mas também uma leitura reflexiva dos “porquês” inseridos na construção da própria revista, suas razões e demandas.

Nada impede, por exemplo, que ao apresentar uma revista em quadrinhos pergunte-se ao estudante quantos outros produtos trazem os personagens da revista em sua marca. Em que lugares, que não na produção cultural é possível encontrar os mesmos personagens. Perguntar, por exemplo, se esses produtos são mais atrativos ou não e por que. Esta é uma tentativa de se desenvolver com o estudante uma compreensão do aspecto comercial do personagem/marca, desenvolver uma compreensão do papel que ele representa fora da revista, como relação social. Trata-se de explorar os signos socialmente construídos pela indústria cultural e suas manifestações como mercadoria. Ou seja, debater a relação já naturalizada que o veículo informativo tem com suas relações materiais e com seu aspecto de consumo. Questionar ao estudante quais

associações ele consegue obter destas duas imagens em sequência. O que elas dizem. Pedir para que identifiquem os signos dados nos dois objetos, a revista em quadrinhos e o pacote de macarrão instantâneo.



Figuras 21 e 22 – Cebolinha descobrindo a América e Cebolinha com o mesmo sorriso como marca licenciada de macarrão instantâneo – Maurício de Sousa.

Dado que as revistas em quadrinhos apresentam signos que já estão em circulação social e percorrem vários circuitos prévios de consciência individual, o que existe é uma ferramenta que se apropria de noções de linguagens pré-existentes e as direciona de modo apropriado a transmitir o que quer que seja, como dissemos, um conto, uma historinha, uma visão de passado ou futuro, ou mesmo conjunto de valores intrínsecos da narrativa que ela transmite. Para mais, assim como a televisão, o jornal periódico, ou o rádio, é uma ferramenta unidirecional. Ou seja, não pressupõe diálogo, o locutor sempre será o locutor

e o receptor sempre será o receptor. O produtor dos quadrinhos fala ao receptor/leitor utilizando, por via da ferramenta, signos que já são conhecidos deste, podendo fazer múltiplas associações destes signos de acordo com sua inventividade. Ou seja, o artefato cultural faz parte da formação de modelos de consciência histórica (ou mesmo de alienação), mas a formação desta consciência não o tem como ponto de partida. Ele, o artefato cultural, atua muito mais próximo de ser um elemento agregado de uma realidade material que carregando consigo toda uma série de outras mensagens ideológicas estruturadas socialmente que ajudam a constituir essa consciência histórica.

Sendo assim, uma consciência histórica também não começa e nem termina com o artefato cultural utilizado para o ensino de história, mas este artefato pode estabelecer uma encruzilhada para que direção caminha a formação dessa consciência histórica e que outras formas de consciência e mesmo alienação podem estar dadas a partir daí. Bem, se sabemos disto, entendemos que o artefato cultural pensado com base em valores hegemonicamente dominantes de uma indústria cultural tem o poder, a partir de signos reconhecíveis, de reordenar ideologicamente a consciência histórica dos indivíduos para que se aproxime cada vez mais de seus valores hegemônicos.

Umberto Eco colabora com essa ideia de modo um pouco poético quando nos diz que:

La industria de la cultura de masas fabrica los comics a escala internacional y los difunde a todos niveles: ante ellos (como ante la canción de consumo, la novela policíaca y la televisión) muere el arte popular, el que surge desde abajo, mueren las tradiciones autóctonas, no nacen ya leyendas contadas al amor del fuego, y los narradores ambulantes no se llegan ya a las plazas y a las eras a mostrar sus retablos. La historieta es un producto industrial, ordenado desde arriba, y funciona según toda la mecánica de la persuasión oculta, presuponiendo en el receptor una postura de evasión que estimula de inmediato las veleidades paternalistas de los organizadores. Y los autores, en su mayoría, se adaptan: así los comics, en su mayoría, reflejan la implícita pedagogía de un sistema y funcionan como refuerzo de los mitos y valores vigentes (ECO, 1984 p. 299).

A dinâmica da indústria cultural pode ser descrita também como um jogo de locutor/emissor da mensagem para um receptor/consumidor que nunca se altera. Posição sempre interessante para o lado emissor, que sempre é um emissor/vendedor. Não é interessante para esse modelo de

indústria, corporativamente falando, que a arte seja autônoma, que a percepção da arte seja autônoma, o que é dado, como Umberto Eco nos fala acima, é a hegemonia exercida sistematicamente com base no consumo de um modelo de arte em detrimento de muitas outras formas possíveis de pensamento, expressão técnica.

3.4 O CONJUNTO DA OBRA

Existe para o desenvolvimento desta proposta pedagógica um largo processo de repensar pontos de vista sobre a indústria cultural. Neste processo, foi necessário despistar elementos “fetichizantes” do discurso que a envolve. Foi necessário repensar a relação dela com a formação da consciência histórica dos estudantes. E, nesse processo de repensar, foi necessário desnaturalizar as relações que a mesma propõe. Foi necessário desnaturalizar a ferramenta como passível de um uso “neutro” ou tecnicista, dado que o discurso consensual dos trabalhos sobre quadrinhos e educação é muitas vezes pautado na suposta capacidade da ferramenta em facilitar o processo de ensino, independentemente dos discursos contidos nela.

A princípio, o projeto visava montar em quadrinhos um dicionário de conceitos históricos – talvez futuramente isso ainda aconteça –, mas na medida em que a pesquisa foi

se aprofundando nas relações dos quadrinhos com a educação e com a formação de uma consciência histórica, o problema foi se modificando, dado que era necessário perguntar: “Que ‘consciência’ está em jogo?”. A pergunta se torna relevante quando questões como o falseamento da realidade pela indústria cultural, a apologia ao consumo infantil e construções históricas de caráter elitista, duvidoso, racista (ou desleal) como as vistas em *Você Sabia* vinham à tona. E tudo piora ao pensar que estas questões provavelmente não serão problematizadas em sala de aula – afirmo isso com base nos relatos lidos e nos sites que oferecem a revista como opção pedagógica.

Por isso, se dá a importância de uma proposta pautada em um movimento crítico e dialético em relação ao conhecimento destes quadrinhos voltados ao meio educativo como sendo – independentemente da boa vontade dos professores – parte integrante do universo produtivo de uma indústria cultural “massificante” e muitas vezes até alienante.

Ao fim deste processo, a “pedagogia de guerrilha” aqui proposta, que toma o produto/artefato cultural para sua desconstrução, pareceu a opção mais viável não apenas escolarmente, mas também em um âmbito de enfrentamento de uma realidade dada em um contexto histórico de retrocessos políticos sobre conquistas históricas não apenas

de trabalhadores, mas de grupos considerados minorias, que se encontram em uma situação de fragilidade social reforçada ideologicamente pelos meios de comunicação da mesma indústria cultural. Em última instância, considero que esta é uma proposta de combate pedagógico em tempos de crise. É uma proposta que marca, de todo modo, posicionamento político e intelectual frente a um futuro incerto, onde as panaceias dos meios de comunicação corporativos reinam como status de verdade sobre uma democracia não apenas ameaçada, mas também fortemente solapada pelos mesmos monopólios comunicativos que reforçam essa indústria cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino deveria desenvolver as aptidões críticas; ele deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias; deveria protegê-las ante identificações falsas e problemáticas, protegendo-as sobretudo em face da propaganda geral de um mundo que a mera forma de veículos de comunicação de massa desta ordem já implica como dado (ADORNO, 1995, p. 79).

Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta com uma longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O

problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações (HOBSBAWM, 2005, p. 22).

Esta citação de Theodor Adorno nos lembra da necessidade de uma educação voltada à crítica, de uma educação instrumentalizada para não reconhecer como naturais as relações que nos cercam. Colocar em dúvida o senso comum é um princípio educativo libertário colocado tanto por ele como por Paulo Freire, e que constitui uma chave para um ensino que ultrapasse o “conteudismo” ou a mera substituição de um discurso histórico por outro. É uma chave para uma educação que pense a emancipação dos indivíduos e a busca pela horizontalidade das relações de poder que estão ligadas com a produção de informação e conhecimento com vistas para uma sociedade mais democrática.

Não por acaso, ao fazer a leitura de diversas obras de quadrinhos utilizadas para o intuito educacional encontram-se discursos implícitos nas obras que precisam ser pensados pelo docente tanto no plano prático como no plano ideológico. Na proposta de Adorno, aqui se vê que não apenas o conteúdo, mas a forma da comunicação também é passível de questionamento para quem busca entender as identificações verdadeiras ou falsas de um discurso. Por

isso, não bastava para este estudo apenas a observação da produção ideológica de um discurso dentro de uma HQ, observando os quadrinhos por eles mesmos, era necessário também contextualizar a mesma revista em quadrinhos em seu mundo material, as relações que ela possui com a indústria editorial e mesmo com as instituições que suportam seu uso pedagógico, pois é dentro da lógica destas que seu uso faz sentido e seu discurso é reforçado.

Eric Hobsbawm nos mostra acima que o passado é uma dimensão permanente da consciência humana. Entretanto, esta dimensão não é estática, ela se modifica, se transforma de acordo com o conjunto de informações que recebemos desse passado e com as possibilidades de interpretá-lo, dando-lhe sentido no presente a partir de dada experiência do indivíduo em sociedade. Portanto, a seleção que faz o docente sobre seus materiais didáticos, que estão inseridos dentro de um campo de educação formal, está diretamente ligada aos caminhos que serão seguidos no processo de construção de uma consciência sobre o passado por parte do estudante. Ou seja, nessa hora todo cuidado é pouco, pois o indivíduo/educando que está exposto, como dito por Adorno, “a propaganda geral do mundo” dependendo de seu ambiente familiar social, escolar e de trabalho, talvez não tenha outro acesso a um debate qualificado e dotado de senso crítico para pensar o mundo e

as relações que estão presentes em sua vida. Logo, utilizar HQs na educação apenas sob o pretexto de que tornam o aprendizado mais prazeroso, assim como pode funcionar em termos práticos, também pode constituir-se em um grande erro em termos político-pedagógicos.

Então, por que usar quadrinhos para o ensino de história? Pode haver algumas respostas para esta pergunta. Prendo-me primeiramente à questão da linguagem narrativa e dos caminhos cognitivos que se pode traçar a partir dela na construção de um conhecimento. Como vimos, a junção de imagens com texto forma um modelo comunicativo que não é nem a imagem e nem o texto, mas possui um pouco dos dois. Consequentemente, a comunicação formada a partir daí abre a possibilidade de novas interpretações que um texto, ou apenas a figura, não necessariamente abriria. Então, é possível usar os quadrinhos para o ensino da disciplina de história de modo que a narrativa dada pelos mesmos esteja associada ao exercício da reflexão sobre o conhecimento, seja histórico ou mesmo geral.

Outra resposta pode se encontrar no conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu. Apesar de todo nosso processo de crítica à indústria cultural, o acesso a esses produtos e o conhecimento geral do que se produz é importante no sentido de acúmulo de informações gerais sobre o mundo, que segundo a ideia de capital cultural,

abririam mais portas ao estudante. Deve ser acrescentado a esse argumento o cuidado de saber que, no acréscimo desse capital que o estudante ganha ao ser para ele introduzido um novo artefato cultural, há vantagem em esta HQ, tira ou charge lhe trazer eventualmente um debate diferente do senso com o qual está acostumado no cotidiano. Por isso, vale lembrar que quadrinhos de maior circulação no mercado editorial, como Batman, Wolverine, Homem-Aranha, Turma da Mônica e etc, podem até ser muito bons, de fato são, mas o estudante possivelmente os conhecerá com ou sem a utilização destes como apoio pedagógico em sala de aula, sendo aconselhável guardar-se lugar, então, para as produções que talvez ele não venha a conhecer se não forem apresentadas a ele nesse ambiente.

Uma terceira resposta muito frequente nos trabalhos visitados está no uso das HQs como fonte histórica. Sobre esta dimensão do artefato cultural é necessário fazer uma consideração. Para esta dissertação, se uma história em quadrinhos tem seu enredo ambientado no Império Romano, na Idade Média, ou trata sobre algum acontecimento ou personagem histórico específico, ela mesmo assim não será uma fonte histórica. Como produto de uma indústria cultural, tendo sua produção, difusão e discursos pautados no modo capitalista de produção, a conclusão que chegamos aqui é que esta revista em

quadrinhos é considerada uma fonte histórica apenas dos discursos inseridos dentro deste modelo cultural capitalista. Tudo que é visível e apresentado em seu discurso, sua estética e sua construção de significados faz sentido apenas em seu próprio tempo histórico. Sendo assim, histórias em quadrinhos podem e são um caminho viável para o estudante pensar o seu próprio tempo histórico, desenvolver uma reflexão histórica e sociológica a partir da desconstrução e do método histórico aplicado ao artefato cultural, que permita a ampliação do entendimento do estudante no que toca à relação histórica entre passado e presente.

Estas três respostas conseqüentemente colaboram no sentido de validar o processo de estudo realizado sobre a coleção *Você Sabia*. Primeiro, a questão do capital cultural, não apenas pela possibilidade de se apresentar algo menos “mainstream” que a Turma da Mônica, mas também pela baixa qualidade do conteúdo histórico apresentado pela coleção. Segundo, pela questão de se perguntar que caminhos cognitivos e conclusões pode trazer a construção histórica dada na coleção. E, por último, na questão das relações de produção e comércio, na qual a revista se encontra como mercadoria e como transmissor de uma dada “consciência” de consumo. Dada a dimensão propositiva do trabalho, a soma destas três respostas de fato parece trazer

uma contribuição interessante para os estudos de quadrinhos voltados para a educação.

Portanto, embora não seja fácil pensar mecanismos que tragam uma reflexão histórica por via de um material didático que possibilite o que qualifico como um “salto qualitativo em criticidade” para o leitor, acredito que o estudo aqui apresentado procura aproximar o uso de HQs desse objetivo. Ainda que por acaso não o atinja, ele é uma tentativa de abrir caminhos em tal direção, dado o exercício de crítica que ele desenvolve.

Sabe-se que conteúdos escolares de tempos em tempos sofrem revisões, mudanças, acréscimos e até omissões de acordo com as vertentes historiográficas e políticas que estão em ascendência, de acordo com governos e seus gestores dirigentes no Ministério da Educação, e de acordo também com o que propõem os interesses do mercado editorial voltado para a criação de livros didáticos. Muitos são os agentes que atuam nesse campo e esperar neutralidade ou a bondade de qualquer um deles é sem dúvida uma tolice. Quando é proposto o desenvolvimento de um material que de certo modo foge a essa lógica, o que está em jogo é uma filosofia de educação e ensino que não apenas ultrapassa o corporativismo presente na área, como também busca uma alternativa viável e propositiva para uma formação intelectualmente mais autônoma do

indivíduo. Na verdade, esta lógica limita as ações docentes dentro de parâmetros previamente estabelecidos através de uma série de mecanismos de exclusão de discursos.

Dentro destes mecanismos de exclusão de discurso conto que, em algum momento, cedo ou tarde, toda a crítica que se faça à indústria cultural por via da produção de quadrinhos tende a ser comparada pelos seus defensores com o trabalho de Fredric Wertham, de 1958. De fato, tanto Vergueiro (2009), quanto Vilella (2009) e boa parte dos artigos que trabalham quadrinhos para o ensino, repetem que existe um preconceito contra os quadrinhos. Parece-me muito mais um discurso legitimador do que um preconceito real, dado que nunca presenciei nenhum comentário “anti-quadrinhos” em ambiente escolares. O que não é possível para docentes é deixar que as demandas escolares cedam a pressões editoriais. Um bom reflexo disto é que em quase todos os trabalhos pesquisados sempre houve referências a Scott McCloud e Will Eisner, como teóricos dos quadrinhos, deixando de lado o fato de que eles também são quadrinistas com a obviedade de que vendem quadrinhos! Pessoalmente, não costumo dar muita atenção a pesquisas científicas sobre o consumo de ovos, chocolates ou o que quer que seja, que sejam pagas por corporações alimentícias. Isso quer dizer que tais obras são ruins? Não! Isso desvalida o conjunto teórico destes dois autores? Não! De modo algum. Mas quer

dizer que, como historiador, causa-me certo estranhamento o abandono de observações críticas estruturadas com método histórico sobre as fontes. Do mesmo modo que se recorre a McCloud e Eisner para pensar a produção de quadrinhos por ela mesma, não se vê a mesma quantidade de obras recorrerem a Marttelart e Dorfman para pensar os quadrinhos. Com exceção de Fronza (2007), também não vemos uma devida atenção a pensadores como Adorno e Eco, ou seja, os estudos sobre quadrinhos e educação em sua maioria abriam mão do exercício crítico que é indispensável ao historiador e à disciplina do conteúdo histórico. De todo modo, as preocupações expressadas nessa dissertação são diametralmente opostas as que foram expressas por Wertham – enquanto ele se preocupava que os quadrinhos pudessem incentivar um comportamento marginal, delinquente ou antissocial, a mim parece que os quadrinhos caminham na direção contrária, a massificação das histórias em quadrinhos, que inclusive atinge outras mídias como cinema e televisão, me parece muito mais próxima de ser um agente de interiorização de valores hegemônicos e naturalização das relações do mundo real.

Como reflexão final, fica a ideia de que qualquer que seja o material de apoio pedagógico, didático ou paradidático, ele deve estar muito mais próximo das demandas docentes e das necessidades escolares,

apresentadas pelo processo de ensino e aprendizagem, do qual fazem parte docente e estudante, do que de demandas da indústria editorial ou da indústria cultural. A respeito disso, Althusser (1980) dizia que muitas vezes professores na melhor das intenções em produzir técnicas de ensino não necessariamente estavam contribuindo para uma dimensão mais crítica ao conhecimento, mas para o reforço da ideologia dominante apesar de seus esforços e boas intenções. De fato, essa é uma preocupação plausível.

O sistema educacional pode ser uma “máquina” de produzir consenso dentro de seus limites institucionais e legais, constantemente agindo sobre estudantes e professores. A educação, e mais ainda uma educação histórica, no ponto de vista aqui proposto, não é um mero ofício a ser conduzido tecnicamente, em que o acréscimo de uma ferramenta pedagógica vai levá-lo a um melhor desempenho. A educação, histórica ou não, é sobretudo um campo em constante disputa, que traduz diversas tensões sociais e ideológicas. Portanto, o docente minimamente preocupado com a formação histórica de seus estudantes não pode se deixar permitir a naturalização dos discursos socialmente hegemônicos por vias da indústria cultural e as relações que estes trazem.

Dadas essas opções, toma-se nesse trabalho a decisão de não cair no senso acrítico engolido pela demanda

editorial e da indústria cultural, mas, ao mesmo tempo, de não tomar uma postura fatalista de que não haja remédio para a educação escolar no ponto de vista de uma proposta emancipadora de educação. Entendendo aqui que a “pedagogia de guerrilha”, que visa desconstruir um conjunto de ideias naturalizado pela indústria cultural e socialmente enraizado a partir de instrumentos da própria, é o mais próximo que esse trabalho pode oferecer de emancipador no sentido de formação, ou salto qualitativo de consciência crítica.

Ainda que cheio de contradições e limitações claras, tanto pedagógicas quanto institucionais, o combate na intenção de validar uma perspectiva crítica e autonomista de ensino de história deve ser travado – mais do que isso – é o combate necessário a ser travado e com urgência. Espero que as páginas desta dissertação possam ser úteis ao leitor, ajudando-o a pensar alguns caminhos viáveis para esse combate.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CARR, Edward Hallet. **Que é história**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. **Para ler o Pato Donald**. 2ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2007

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

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

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio**. Dissertação. Curitiba. 2007

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. Companhia das Letras. São Paulo. 2005

JORGE, Mario Augusto Mancuso. **Comunicação mercadológica e apropriações da indústria cultural: Batman e o consumo infantil**. Dissertação. São Bernardo do Campo – SP. 2010

McCLOUD, Scott. **Understanding Comics**. New York: Harper Collins books, 1999.

MESZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

RÜSEN, Jörn. **História Viva / Teoria da história - Formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Razão Histórica**. Editora UNB. Brasília. 2001

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Orgs.) **Quadrinhos na Educação. Da rejeição a prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

VILELA, Marco Túlio. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história: Avanços e limites**. Dissertação. Faculdade de humanidades e direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo. 2012

ARTIGOS

ÁVILA, Bryan Lee; BERBERT, Anne Isabelle. **O uso de HQ para o ensino de conceitos históricos de segunda ordem.** História & Ensino, Londrina, v. 18, p. 07-30, Especial, 2012

CERRI, Luis Fernando. **O ensino da história e as histórias em quadrinhos: Algumas considerações.** Artigo. EDUCERE. PUCPR. 2006.

_____. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história.** Revista de História Regional. Ponta Grossa. PR. 2011

FÁTIMA, Selma de. **História e(m) quadrinhos: Análise sobre a história ensinada na arte sequencial.** 2º Jornadas internacionais de quadrinhos. Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo. 2013

FRONZA, Marcelo. **As Histórias em Quadrinhos e a Educação Histórica: Uma Proposta de Investigação Sobre as Ideias de Objetividade Histórica dos Jovens.** REDUH. UFPR. Curitiba. 2012

LANGER, Jhonni. **O ensino de história medieval pelos quadrinhos.** História, Imagem e narrativas. nº8. UFRJ. Rio de Janeiro. 2009

MOORE, Alan. **Como escrever histórias em quadrinhos:** The comic Journal 119. 1984.

MOORE, Alan. **Entrevista** em: www.theguardian.com/books/2013/nov/22/alan-moore-comic-books-interview. Acessado em: 12 de abril de 2016

PALHARES, Marjory. **História em Quadrinhos: Uma ferramenta pedagógica para o ensino de história**. Secretaria de Educação. Paraná. Sem data

PEREIRA, Welson Luis. **O uso de histórias em quadrinhos no ensino de história: “Will Eisner entra ou não em sala de aula?”**. História. Imagem e narrativa. n.º 10. UFRJ. Rio de Janeiro. 2010

RABELO. Wagner de Araújo. **Requadros em ação: Formação de conceitos históricos por meio dos quadrinhos na EJA**. UNICAMP. Campinas. 2012

RÜSEN, **Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história**. Entrevista. Revista História Hoje n 5. Porto. Portugal 2016

VERGUEIRO. Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio. **A pesquisa sobre histórias em quadrinhos na Universidade de São Paulo: análise da produção de 1972 a 2005**. UNI revista - Vol. 1, n.º 3: (julho 2006)

REVISTAS EM QUADRINHOS VOLTADAS PARA ENSINO

DINIZ, André. AGUIAR, José. **História do Brasil em Quadrinhos: A revolta de Canudos**. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

DINIZ, André; FERREIRA, Laudo. **História do Brasil em Quadrinhos: Inconfidência Mineira**. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; SPACCA, João **Dom João Carioca**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOUSA, Maurício. **Você Sabia. Descoberta da América**. n°20. Segunda Série. São Paulo. Editora Globo. 2005

SOUSA, Maurício. **Você Sabia. A abolição dos escravos**. n°2. São Paulo. Segunda Série. Editora Globo. 2003

SOUSA, Maurício. **Você Sabia. Proclamação da República**. n°6. São Paulo. Segunda Série. Editora Globo. 2003

SOUSA, Maurício. **Você Sabia. Independência do Brasil**. n°4. Primeira Série. São Paulo. Editora Globo. 2003

TORAL, André. **Adeus Chamigo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FREYRE, Gilberto; PINTO, Estevão; RODRIGUES, Wash. **Casa Grande e Senzala**. Editora Global. Recife. 2007

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

MOORE, Alan; LLOYD, David. **V de Vingança**. São Paulo: Panini Books, 2012.

QUINO. **Toda a Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DOCUMENTOS

Brasil. **Diário Oficial da União**. 4 de abril de 2014

Brasil. **Diário Oficial da União**. 7 de outubro de 2014

Nº 1
Talvez o
único

Desentendendo Quadrinhos

Nesta edição:

Revista experimental

- * Crítica as fontes
- * Indústria Cultural



Apresentando o
Doutrinador
Marxista do
MEC



Esta revista em quadrinhos experimental é uma tentativa de colaborar de modo propositivo a problemática (Quadrinhos e ensino de história) estudada por mim no curso de Mestrado profissional em ensino de história. Existem alguns parâmetros que orientam sua construção:

** A busca por um processo de ensino que privilegia a formação de uma consciência histórica crítica sobre o mundo do estudante.*

** Uma problematização sobre a naturalização de informações e valores pautada na relação cotidiana que possuo com meus estudantes. Essa problematização vem da alarmante tendência que percebo no cotidiano de acreditarem (os estudantes), sem nenhuma preocupação com a plausibilidade ou conferência de fatos, em basicamente qualquer notícia que escutam.*

** Uma preocupação com a naturalização de valores culturais hegemônicos e com a fragilidade da formação ideológica e intelectual dos estudantes frente a “comercialidade” destes valores propostos em larga escala pelo que chamamos genericamente aqui de “indústria cultural”.*

Em uma era de chamada “pós verdade” onde abundam notícias falsas em redes sociais e é evidente o apoio midiático corporativo em um golpe de estado, essa demanda por criticidade se torna ainda mais urgente. Espero que essa revista em quadrinhos, ainda que como tímida proposta pedagógica experimental, possa servir de inspiração para outros trabalhos no campo de ensino de história que visem pensar essas questões.

O nome do personagem narrador (uma auto caricatura), o Doutrinador Marxista do MEC, não leva consigo a pretensão de ser levado a sério, mas sim a pretensão de tomar uma falsa acusação que professores vem sofrendo recorrentemente e ressignificar com um certo humor a posição dos educadores, dado que o processo narrativo da revista faz justamente o contrário de uma doutrinação, ou seja, é realizada (ou pelo menos tenta) uma desnaturalização, um processo de desencantamento ideológico com o mundo.

Desenharam para essa revista:

Alexia Araújo (ex-aluna)

Anne Isabel (Amiga de bar)

João Victor (Aluno)

Thomaz da Cruz (Aluno)



E eu mesmo ... Que aliás também produzi esboços, roteiro, banquei impressão e colaboração financeira para os desenhistas. Por isso me sinto “empoderado” de dizer que a cópia para fins educativos é livre, mas a reprodução para fins comerciais desta revista é expressamente proibida.

EDUCAÇÃO NÃO É MERCADORIA! FORA TEMER! DIRETAS JÁ!

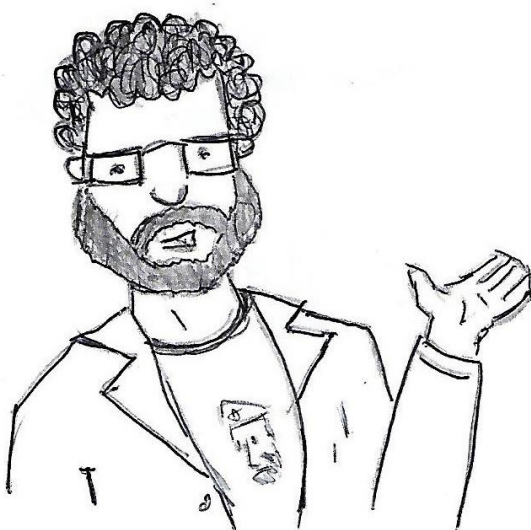
Fabio Aquino – 31 – 08- 2017

Amigo professor (a):

Acreditamos que este produto pedagógico pode funcionar de forma muito mais eficiente se sua leitura for acompanhada e/ou problematizada com o profissional docente. O debate trazido por esta revista a respeito do método histórico e da indústria cultural pode ser de muito valor para a formação dos estudantes do ensino médio, desde que devidamente acompanhado.

Embora aconselhamos a utilização desta revista do primeiro ano do ensino médio para frente, não há necessariamente um impedimento para seu uso em séries anteriores, apenas acreditamos que sua eficiência será menor devido a concretização de conceitos.

Conceitos como ideologia, fontes históricas, mídia, poder e linguagem devem de preferência ser debatidos previamente pelo docente. A revista em quadrinhos aqui é concebida apenas como uma ferramenta auxiliar de reflexão histórica e social, mas o processo desta reflexão passa por vários caminhos, e inclusive pela intermediação docente destes conhecimentos. Sozinha ela não resolve questão alguma. Entendemos que o ganho em criticidade que ela oferece pode ser melhor concretizado na medida em que os problemas e conceitos que aparecem nela sejam apresentados e debatidos em aula.





Uma das primeiras lições que aprendemos quando crianças é a de não aceitar presentes ou comida de estranhos.



Quando adultos tendemos a nos esquecer dessa lição. Principalmente no que diz respeito as informações que adquirimos por diversos meios.



Por isso os historiadores possuem um método de crítica as fontes. Eles procuram saber quem as produz, como, quando, onde e o porquê. Levante sempre o máximo de questionamentos!



Sempre procure comparar suas fontes de informação com outras e analisar o discurso contínuo nela.



Assim como não é possível alcançar a linha do horizonte, também não é possível alcançar toda a exatidão de um fato. Mesmo não podendo atingir uma verdade absoluta, com a metodologia certa podemos tirar muitas informações de nossas fontes e verificar se elas são plausíveis ou não.



O passado e o presente estão em constante disputa em diversas esferas da sociedade.



Isso quer dizer que toda fonte documental sobre o passado é produto de diversas relações e conflitos humanos.

Nenhuma informação é gratuita. A indústria cultural não é autônoma nem neutra. Ela precisa de seus patrocinadores para gerar lucro.

Portanto cada veículo vinculado a uma indústria cultural tem os seus próprios valores, suas próprias demandas!



**BEBA!
VOTE!
TRABALHE!
CONSUMA!**

Escritos, transmitidos ou desenhados, estes veículos são sempre monológicos. Eles são sempre unidirecionais. Enviam uma mensagem ao seu receptor, que no caso pode ser você!

MAS DE ONDE VEM
A MAIORIA DAS INFORMAÇÕES
QUE RECEBEMOS?



DO AR?

DO CÉU?

DAS
ÁRVORES?



NÃO!



SÃO PRODUZIDAS SOCIALMENTE POR
DIVERSAS PESSOAS, ASSIM COMO
BOA PARTE DE NOSSOS VALORES,
CONCEITOS E PRECONCEITOS.



EM UMA SOCIEDADE COMPLEXA COM GRANDE
DIVISÃO DE TRABALHO, A PRODUÇÃO DE
INFORMAÇÕES E VALORES TAMBÉM SE ESPECIALIZA.

luc



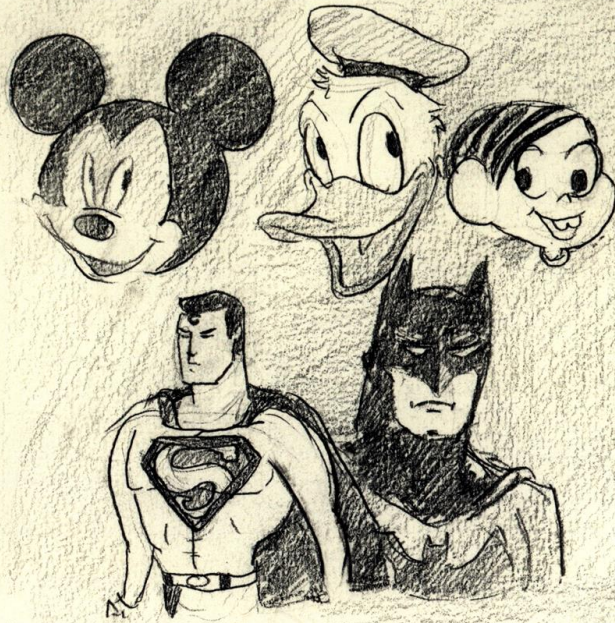
Por indústria cultural, entendemos não necessariamente uma indústria em si, mas a produção massiva de bens culturais em circulação na sociedade capitalista.

Imagine que você faça um sarau com seus amigos. Estará produzindo cultura? Essa produção será autônoma? Original? Você se reconhecerá nessa produção? Qual o alcance dessa produção?



A produção massiva de bens culturais pode ser justamente o contrário disso. Logo ela pressupõe uma busca pela hegemonia ideológica da sociedade. Por isso, propositalmente ou não ela pode cobrir manifestações culturais mais autônomas, representativas e independentes.





Camundongos, patos, heróis com poderes sobre-humanos e simpáticas crianças. Todos pode ser transformados pela indústria cultural em marcas licenciadas.

Além de oferecer padrões de comportamento e afetividade por diversos meios cognitivos, também são signos socialmente estruturados que influenciam padrões de consumo de diversas faixas etárias.

Como se os personagens emprestassem suas qualidades aos bens de consumo. Tornando vendáveis produtos feitos com trabalho análogo a escravidão ou alimentícios de "zilhões" de calorias e baixíssimo valor nutritivo.



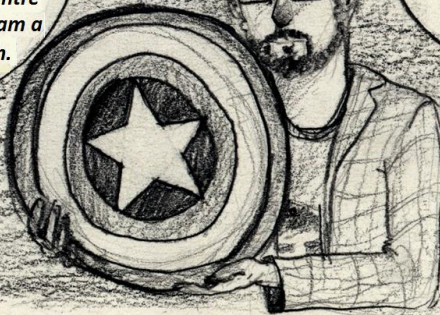
Os produtos de cultura de massa podem participar do processo de acumulação capitalista, não apenas como cultura a ser "consumida", mas também como forma de fetichização das mercadorias que oferece.

Essa comunicação de valores e produtos ocorre quase sempre de modo unidirecional. Você é sempre o receptor da mensagem, nunca um falante. Deste modo, quem dá o tom do que será debatido ou tido como entretenimento será sempre o emissor



Qual é a prova disso tudo? No momento em que a revista passa essa mensagem você não tem com que contestar ou retornar um diálogo. Quem sabe se você falar mais alto o editor o escute agora? Não? Essa unidirecionalidade também é uma relação de poder sobre aquilo que é dito e sobre quem escuta o que é dito

Um veículo de comunicação pode se apropriar de diversas linguagens para emitir seu objetivo. Mas não pressupõe o diálogo esperado entre todos que compartilham a mesma linguagem.



Pensemos o lado simbólico desta indústria. Quem levaria um escudo para uma guerra com metralhadoras?

A princípio, esta é uma idéia bem estúpida. Pois para posiciona-lo de modo eficiente é necessário ser mais rápido do que as balas.

Por que não uma espada ou outra metralhadora?

O escudo com as cores de um país desenvolve um discurso que esta nação está sempre se defendendo, ainda que esteja atacando qualquer lugar do mundo.



Em um experimento visual com meus estudantes, certa aula falava sobre classes sociais e desenhei um empresário. Para minha surpresa ele não foi reconhecido como tal, mas como advogado, contador ou espião.



Mas como eu desenharia uma figura compreensível? Nossas crenças produzem uma "lente" sobre nosso olhar. A luz que penetra as retinas nos mostra uma realidade física, mas a imagem desta realidade interpretamos a partir das crenças que temos estruturadas por diversos processos cognitivos ao longo da vida.

Redesenhei o empresário de modo mais corpulento. Adicionei um monóculo, uma cartola e lhe dei um terno mais "retrô".

Imediatamente meus estudantes o reconheceram como um burguês. Chama atenção o fato de eu não ter usado a palavra burguesia com eles. E que provavelmente nenhum burguês de verdade se pareça minimamente com essa imagem.



Mikhail
Bakhtin
1895
1975

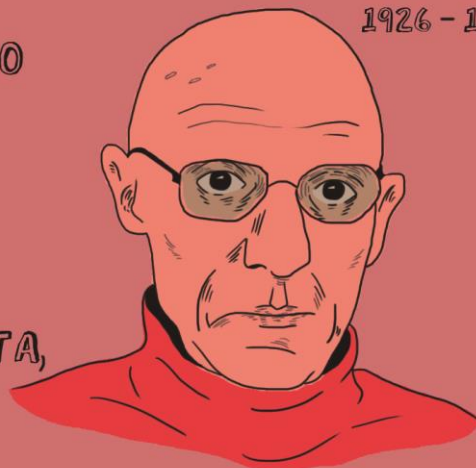
Mikhail Bakhtin nos conta que os significados que damos as representações são estruturados socialmente de consciência em consciência. Ou seja, esta imagem antiga circulou por gerações até chegar a meus estudantes e se interiorizar, se tornar "natural" como parte de sua visão de mundo, ainda que não corresponda a "realidade". Assim se dá a "lente" da ideologia



COMERCIAIS OU
NÃO, ASSIM
COMO ESTA
REVISTA OS
PRODUTOS
DA INDÚSTRIA
CULTURAL
SÃO DOTADOS DE
SEU PRÓPRIO
DISCURSO!
SEUS PRÓPRIOS
DESEJOS!

O DISCURSO NÃO É SIMPLEMENTE
AQUILO QUE MANIFESTA (OU
OCULTA) O DESEJO, É
TAMBÉM AQUILO QUE É O
OBJETO DE DESEJO; E
VISTO QUE A DISCUSSÃO
NÃO É SIMPLEMENTE
AQUILO QUE TRADUZ AS
LUTAS OU OS SISTEMAS
DE DOMINAÇÃO, MAS
AQUILO PELO QUE SE LUTA,
O PODER DO QUAL NOS
QUEREMOS APODERAR!

FOUCAULT
1926 - 1984



TOMEMOS UM
EXEMPLO...



O SIMPÁTICO GAULÊS CRIADO POR UDERZO E GOSCINNY REMETIA UMA IDENTIDADE NACIONAL FRANCESA PAUTADA EM UM PASSADO REMOTO. ELE LUTAVA CONTRA ROMANOS INVASORES E TIRAVA UMA ONDA COM JÚLIO CÉZAR. PARECEM VALORES PROGRESSISTAS E ANTI-IMPERIALISTAS.



MAS SE CONHECERMOS O CONTEXTO...



A FRANÇA DE 1959, ANO DE CRIAÇÃO DA REVISTA, LUTAVA PARA MANTER PARTE DE SEU IMPÉRIO COLONIAL NA ÁFRICA E INDONÉSIA.

LOGO OS FRANCESES DESTES PERÍODO ERAM MUITO MAIS PARECIDOS COM OS ROMANOS DO QUE COM OS GAULESES.

A INDÚSTRIA CULTURAL TEM O PODER DE TE CONVENCER DO REVERSO DA REALIDADE, OU SEJA, DO FALSEAMENTO DELA.

O educador Paulo Freire propõe que a exclusão do debate crítico e das decisões cotidianas sobre as questões ideológicas que nos cercam, induz a uma certa rigidez mental massificadora, de modo que o homem se torna comandado pelos meios de publicidade, a tal ponto que, em nada confia ou acredita, se não ouviu no rádio, na televisão ou se não leu nos jornais.

PAULO
FREIRE
1921
1997



***Então devemos evitar a cultura de massa?
NÃO! De fato ela pode nos proporcionar bens culturais interessantes como boas músicas, contos, filmes e etc.
Nossa reflexão trata de compreender os limites da cultura de massa para a vida prática e ter em conta o processo ideológico que opera nestes produtos. Portanto não se trata de “excluir” ou “evitar” ou censurar o consumo cultural, mas sim de desnaturalizar e ter consciência das ideias que estão estruturadas neles.***

