AEDOS Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS

# Considerações sobre as práticas pedagógicas e a utilização dos quadrinhos no espaço escolar: metodologias, vivências, professores

Eduard dos Santos Leite [1]

Julia Silveira Matos [2]

**Resumo:** A presente pesquisa, financiada pelo CNPq na condição de bolsa para iniciação científica, pretende discutir como as práticas pedagógicas de ensino são apropriadas pelos docentes e, dessa forma, reinventadas conforme a sua realidade escolar. Da mesma forma, como as ferramentas auxiliares, como livro didático, cinema, música, televisão, internet, entre outras tantas tecnologias, se inserem no dia a dia do professor e, da mesma forma, como ele utiliza dessas possibilidades, como se adapta. Focamos nesse trabalho mais a relação entre livros didáticos e as histórias em quadrinhos. Dessa forma, pretende-se realizar um histórico dos usos destas ferramentas no Brasil, de forma a demonstrar que não são novidades tais métodos de ensino, mas o que faz a diferença é como o professor os utiliza em sala de aula, partindo da sua experiência de vida, do seu acúmulo teórico e não tanto da ferramenta em si.
**Palavras-chave:** Metodologia; livros didáticos; história.

**Abstract**: This research, funded by CNPq provided scholarship for undergraduate research, will discuss how the pedagogical practices of teaching are appropriate for teachers and thus reinvented as your school reality. Likewise, as auxiliary tools such as textbooks, movies, music, television, internet, among many other technologies, fall on a day-to-day teacher and, likewise, how it uses these possibilities, as fits. We focus in this work over the relationship between textbooks and comics. Thus, we intend to conduct a historical uses of these tools in Brazil, in order to demonstrate that such methods are not new to teaching, but what makes the difference is how the teacher uses in the classroom, from his experience of life, his theoretical accumulation, rather than the tool itself.
**Keywords**: Methodology; textbooks; history.

## Introdução

Para a prática docente, pensar e repensar, problematizar, desconstruir e reconstruir o saber são atitudes cotidianas, praticamente indissolúveis do ser professor. Se há requisitos básicos para um professor, o mais significativo deles é, para além dos saberes que possui, duvidar destes. Isso impossibilita o imobilismo cognitivo, coloca o profissional em campo desconhecido, de incertezas. Sendo o professor um curioso por natureza – revelando-se dessa maneira como também um pesquisador, acumulando em sua gênese o consagrado tripé ensino-pesquisa-extensão, o campo das incertezas não lhe é estranho, pelo contrário: é desta

[1] Acadêmico de História na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), bolsista CNPq. Contato: duduandstv_lg@hotmail.com
[2] Doutora em História pela PUCRS, professora de História da Universidade Federal do Rio Grande. Contato: jul_matos@hotmail.com

terra que ele tira o fruto que alimenta sua capacidade como profissional e, acima de tudo, como humano. Para o professor de História isso é tanto mais grave, visto que se torna, a cada minuto, mais complexa a sua tarefa.

Para que falemos de uma práxis renovada é necessário nos atermos em instrumentos que, dialeticamente, interagem entre si e são os principais afetados nesse processo: a metodologia e a teoria da História. Qual a abordagem que devemos ter com os alunos? Ensinar sob qual viés teórico e historiográfico? Diante dos atuais debates no campo da História, é correto utilizar determinada ferramenta ou dar enfoque a determinado fato histórico em detrimento de outro? São perguntas que pululam na cabeça dos professores e iniciantes na docência, rendendo debates acalorados e sendo o motivo da existência de várias cadeiras de cunho pedagógico nos cursos de licenciatura. Tudo muito enriquecedor. Mas algo se perde neste emaranhado de opiniões, teorias, metodologias e experiências. Há um charme no "novo", no "diferente". Se há o diferente, obviamente há o "igual", aquilo que costumeiramente se chama de uma prática "conservadora", "tradicional" e, num arroubo de preconceito teórico, "positivista". Então surgem milhares de fórmulas revolucionárias, metodologias inovadoras com tecnologia de última geração, teorias que amplificam a visão do observador tal qual um telescópio. A decepção quando se descobre que a maioria foi construída e pensada para e em contextos passados e que, poucas trazem algo completamente novo. O professor de História, na ânsia de melhorar sua prática, de estabelecer um melhor diálogo com o discente, acaba perdendo de vista toda uma construção do ensino de História e das práticas docentes.

O que tenho em vista neste artigo não é um empirismo puro e simplesmente, nem renegar todas as teorias e metodologias construídas até agora. Ele aponta para a necessidade de, antes de tudo, verificar a condição em que se realiza a prática, o tipo de aluno, o meio em que o local de ensino se encontra, a condição social dos indivíduos envolvidos, etc. Assim, escapando das saídas miraculosas e das soluções diferentes e imediatas, retomando as primeiras lições sobre historiografia e extirpando antigos preconceitos, podemos fazer daquilo que é "simples" a melhor das experiências de ensino-aprendizagem.

Para expor melhor esta ideia, organizei este artigo em subtítulos: no primeiro, analisarei as diversas teorias da História que permeiam o fazer do docente deste campo do conhecimento e como cada uma pode inserir-se no cotidiano escolar; em um segundo momento será feita a análise de dois livros didáticos com propostas semelhantes, mas que, diante de seu contexto político, obtiveram diferentes resultados, bem como aceitação por parte dos professores; por fim, as conclusões prévias do trabalho.

Portanto, o procedimento metodológico para análise dos livros é a Análise de Conteúdo. Para embasar o argumento, proponho um debate com vários autores da mesma temática (educação, livros didáticos e ensino de História).

**Teorias e Metodologias: conceitos e preconceitos**

A Pedagogia crítica, encabeçada por Paulo Freire, representou grande mudança de paradigmas no cenário educacional brasileiro. Engajados em fazer uma revisão da prática perpetuada durante o regime civil-militar, a sociedade e, em especial, os professores começam a pôr em prática o que Paulo Freire teoriza sob o conceito de "Educação Popular":

> É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção (FREIRE, 2011, p. 24).

Essa "transmissão de conhecimentos" prontos e acabados, como se o discente fosse apenas um receptáculo em que o professor teria a missão humanizadora de colocar saberes selecionados de forma a moldar o cidadão perfeito é identificado com o período de 1964 a 1985. De fato, as condições políticas do Brasil à época influenciavam diretamente na matriz educacional brasileira: o dever cívico, o furor patriótico e o nacionalismo eram estimulados, como bem aponta Martins (2001). Com o fim deste período, a "herança maldita" no campo da educação começa a ser combatida. Ganham ressalto escritos de cunho materialista e autores marxistas, como o próprio Freire, com o objetivo de renovar uma prática educacional viciada pelo civismo exacerbado. Estas questões estão em pauta mesmo na elaboração da nova Constituição em 1988, com o debate acerca do Plano Nacional de Educação (PNE) e os sucessivos embates entre os governos da era republicana democrática pós-1990. Neste momento mexer com as políticas públicas da educação é tanto necessário quanto perigoso: o campo é um barril de pólvora e qualquer passo em falso pode acabar em terrível desastre para o agente político. Neste tenso ambiente, os professores tentam adaptar-se à nova realidade democrática, às novas tecnologias, à complexidade de tratar com alunos de diferentes realidades sociais, às conhecidas mazelas do sistema de ensino brasileiro (turmas cheias, infraestrutura precária, salários baixos, criminalidade e a influência do tráfico de entorpecentes no ambiente escolar, etc.) e a toda novidade metodológica e teórica no campo da educação. Este movimento ocorre ininterruptamente até os dias atuais, visto a profusão de trabalhos e pesquisas sobre ensino, bem como eventos abordando a temática e a importância que os programas de formação continuada têm na carreira do docente. Tudo isto com vistas a

combater o "modo tradicional" de educação, identificado, por vezes, como "positivista" no campo histórico. Freire, o vanguardista da renovação, alerta para o erro: "O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele." (FREIRE, 2011, p. 16)

Esta crítica ao modelo metódico/historicista é briga antiga, comprada pelos materialistas marxistas no fim do século XIX, contrariados com a importância que os estudos dos membros da Revue de Questions Historiques davam à "nação", foi também incorporada na década de 1930, pela chamada "Nova História" que os integrantes dos Annales tencionavam. Temos, então, o confronto de ideias entre duas obras monumentais para o fazer historiográfico: Introduction Aux Études Historiques, de C. Langlois e C. Seignobos, a bíblia dos metódicos, e Apologie de l'histoire, de Marc Bloch, o corão da historiografia pós-1940. Importante compreender também o contexto de produção das obras: a primeira, diante de uma Europa imponente, convidativa à construção de grandes mitos glorificantes; a segunda, uma Europa desacreditada e uma disciplina histórica em crise, num cenário de destruição e pobreza pós-primeira guerra mundial e na iminência de outra. Vemos assim a decadência do modelo positivista de sociedade, ou seja, o progresso até a sociedade positiva, elaborado por Comte no século XVIII e que habitava os sonhos da intelligentsia europeia até então. Após as guerras, tudo que fosse identificado com o positivismo (cientificismo, método, nação, diplomacia, progresso) foi minado por críticas. Para Seignobos sobra, então, a alcunha de "positivista". Freitas questiona esta rotulação:

> Quanto à adjetivação 'positivista', atribuída a Seignobos, tanto Prost quanto Charles são enfáticos: Seignobos não se adequa ao rótulo com perfeição. O autor não pode ser criticado por um falso 'culto aos documentos'. Ele próprio concebia a documentação como meio e não como fim. Não seguiu estritamente os passos do método e foi obrigado a adaptá-los à sua área de estudos – história moderna. Além disso, Seignobos criticava os alemães por negligenciarem a composição, privilegiando a publicação e a crítica de textos (FREITAS, 2006, p. 277).

Entende-se que, para evitar tipificações, é necessária uma profunda pesquisa sobre o autor. Mas ao longo dos combates pela história (para usar o título de uma obra das mais críticas aos metódicos, elaborada por Lucien Febvre) cristalizou-se a repulsa pela historiografia de Seignobos. Aparentemente, a Sociologia saiu vitoriosa:

> Esse conflito em torno de métodos denuncia o confronto entre duas candidatas à hegemonia: a história – que queria conservar, difundir e afirmar sua autoridade não só sobre ramos da antropologia, demografia, geografia, como também em estudos dos hábitos e instituições – e a jovem sociologia que já ensaiava sua autonomia (FREITAS, 2006, p. 269).

A pesquisa acurada sobre a obra dos metódicos nos põe alguns paradigmas, sem dúvida: a pretensão da história universal e da verdade histórica; o fim da disciplina como um acabamento das ciências políticas e sociais, subjugando todas as ciências humanas a um cabresto histórico-metódico; o fetiche pelas "origens", a historicização; o euro-centrismo; a neutralidade imprescindível do fazer histórico. Problemáticas abordadas incessantemente pelos críticos. Mas são seus representantes que fundaram noções de pesquisa e métodos dos quais não se pode separar do fazer do historiador atual: a tríade heurística, análise e síntese; a noção de fonte histórica, sendo estas "os traços deixados pelos homens"; o caráter indireto do saber histórico, pois sempre há entre o historiador e o saber uma fonte, um intermediário que repassa informações; a fundação da História como ciência pela capacidade de generalização. Alega-se, como última crítica, o estilo "seco e analítico" dos metódicos. Devemos atentar, no entanto, que

> [...] se forem observadas a partir do contexto institucional do período – escolhas pessoais, responsabilidades com o sistema de ensino -, as contradições perdem sentido, pois foi, segundo Prost, o próprio Seignobos quem optou por aplicar as operações do conhecimento histórico – análise e síntese – à didática. Toda a sua carreira foi voltada para o ensino. Sua epistemologia era, portanto, uma epistemologia de professor: muito diferente da geração dos Annales já bem situada institucionalmente para praticar uma epistemologia do pesquisador (FREITAS, 2006, p. 276).

Seignobos dava importância para o estritamente factual como forma de valorizar a ciência histórica frente às outras ciências no campo do ensino, preocupação compreensível à época de seus escritos e que não será a das gerações posteriores. A Escola Metódica é fundação e institucionalização, e não reforma, como os Annales, ou revolução, como as tendências "pós-modernas", "relativistas", "neo-kantianas" – denominações que também não passam de rotulações com fim depreciativo. A crítica ao modelo metódico/historicista não só é importante como também necessária; mas quando se torna julgamento, valoração, como se houvesse um "tribunal historiográfico", perde sua função enriquecedora do conhecimento, tornando-se um preconceito teórico.

Passando para uma segunda via, percebemos o quanto a banalização das teorias e metodologias históricas distorce a compreensão do conhecimento historiográfico. Pois um docente que não cumpre com sua função (a saber, falta muitas aulas, não demonstra interesse, trabalha prioritariamente com o livro didático e com aulas expositivas) é visto como "antiquado", "atrasado", "tradicional". Tudo isto se resume em um sinônimo, repetido à exaustão: positivista. Mesmo historiadores com ênfase no político e/ou econômico, materialistas de toda ordem, são vistos como "positivistas".

O rótulo ganha força e o sentido teórico do conceito (pois conceito é sumamente diferente de rótulo) perde-se nas brumas da ignorância. Ora, para o primeiro caso, a resposta é simples: um metódico, no mínimo, tem uma disciplina definida, um método, uma visão histórica, conhecimento sobre a causa, etc. É diferente um professor desqualificado, de um professor com determinada concepção teórica. Isso nos leva ao segundo caso: a especialidade de um determinado professor ser o político ou econômico não faz dele um incapacitado para tratar de outras questões. Ele aborda o conhecimento dentro do seu porto seguro, que é esta área. Se isto não surte efeito no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, é o momento dos alunos demonstrarem insatisfação – e eles a demonstram, de variadas formas. Cabe ao docente captar estes sinais e repensar seu ofício. O que deve ser rejeitado é a ortodoxia e a má qualificação, o despreparo.

Mas por que todo este preâmbulo suscitando um debate que certamente renderá opiniões diversas? Antes de partir para a análise das fontes propriamente ditas, gostaria de ressaltar a questão da complexidade histórica. Como Hobsbawm, com espetacular felicidade, aponta: "pelo menos em parte, a história não é mais nenhuma opção intelectual amena. Mas esse é um detalhe relativamente trivial." (HOBSBAWM, 2013, p. 89). A História fica mais complexa a cada minuto que passa. As ações humanas e os vestígios deixados por elas, base de todo o trabalho de um historiador, acumulam-se por toda parte, inclusive em um mundo totalmente paralelo – ou alguém há de negar que a Internet tornou-se um grande museu para aqueles sedentos pela contemporaneidade? Torna-se também mais complexa a tarefa do docente, não mais o dono do saber, mas aquele que fornece os instrumentos e as capacidades necessárias para o aluno lidar com as informações e os conhecimentos, que estão por toda a parte. Em uma palavra: interpretação.

Edgar Morin trata com singularidade da questão. Argumenta que a marca da contemporaneidade no que tange o tratamento do saber é a "hiperespecialização", ou seja, os estudiosos fazem ciência por "migalhas" e perdem uma noção macro, impossibilitados assim de fazer ligações com o real, com a sociedade. Dirá que

> [...] a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo (MORIN, 2001, p. 14).

Esse reducionismo é também relacionado por Morin com o individualismo presente na sociedade contemporânea, no que ele chama de "enfraquecimento do senso de responsabilidade [...] o enfraquecimento da solidariedade" (MORIN, p. 18). Muitas pessoas se

isolam, dificultando o diálogo fundante entre as partes, bem como entre diferentes campos do saber. Isto, naturalmente, irá influenciar diretamente o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que

> Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2001, p. 15).

Neste sentido, da complexidade do mundo em que atuamos, procuro atentar o quão importante é o professor, ou o aspirante a tal função, ser aberto a qualquer proposta metodológica, pois não é o "novo" necessariamente melhor, muito menos ferramentas e atividades diferentes, bem como a aula dita "tradicional" pode não render bons estudos. É tudo uma questão de tato e pesquisa meticulosa do docente sobre o espaço em que está ministrando a aula, as oportunidades que lhe são oferecidas e as que ele pode criar. Uma aula "revolucionária", que sensibiliza o aluno e o faz crescer como pessoa e cidadão, não é a que utiliza das últimas tecnologias ou a sabatina tradicional; é aquela em que ele se vê como produtor e produto do conhecimento, em que há identificação com o que está aprendendo. Sem preconceitos teóricos, portanto:

> [...] no fim das contas, acabamos num safári em que a 'caça' é de elementos que permitam informar se o objeto estudado é positivista/tradicional, marxista ou ligado à história nova que se reivindica como filiada à École des Annales, ou, de maneira ainda mais simplista, se o objeto pode ser catalogado como conservador ou renovado (CERRI, 1997, p. 45).

Acabar com o preconceituar infundado é fundamental para que nossas práticas como professores tenham um salto qualitativo.

## Análise das fontes: o livro didático de Julierme de Abreu e Castro

As fontes que utilizarei para embasar meus argumentos são dois livros didáticos: "História", de José Roberto Martins Ferreira, coleção lançada pela editora FTD em 1989; e "História do Brasil para Estudos Sociais", coleção lançada pelo IBEP em 1975. As duas coleções abrangem o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). Assim, pretendo demonstrar que uma metodologia inovadora à época – a utilização de Histórias em Quadrinhos nos livros didáticos – pode revelar-se engessada ou sendo um instrumento utilizado aquém do seu potencial. Antes da análise da fonte propriamente dita, temos que levar em conta a estrutura que a envolve, pois o objeto não o é sozinho: a fonte está inserida em determinado momento histórico, e seus símbolos e estruturas convergem necessariamente para esta realidade.

Fica nítido, exposta as datas de publicação das coleções, que elas estão separadas por quase duas décadas, de intensas mudanças no cenário político e ideológico brasileiro. Os livros de Julierme de Abreu e Castro estão inseridos na época de forte repressão do regime civil-militar brasileiro. A disciplina de História havia sido extinguida do quadro do Ensino Fundamental, juntamente com outras da área de Ciências Humanas, reorganizadas em uma ampla disciplina denominada "Estudos Sociais", no campo da legislação, a Lei 5692/71. Este novo ordenamento das disciplinas foi um baque para os docentes da área, perdendo sua autonomia como historiadores, geógrafos ou sociólogos, para ministrar aulas sobre assuntos que não estavam preparados. Este projeto, no entanto, vinha de longo prazo. Itamar Fraco analisa como Murilo Mendes, catedrático das décadas de 1930 e 1940, inspirado por ideias pedagógicas americanistas, planejava uma reforma das Ciências Humanas já em 1935:

> As finalidades do ensino de história preconizadas pelos especialistas – dos professores de histórias e, notadamente, dos historiadores de ofício – foram examinadas e logo descartadas. Numa sociedade em mudança, deveria vigorar o ponto de vista 'rigorosamente educacional', os critérios dos pedagogos já explicitados: os interesses da personalidade do adolescente, as exigências de uma democracia (ITAMAR, 2006, p. 235-236).

Nestes novos paradigmas, para Murilo, a História perdia função como saber autônomo: somente com a integração das outras ciências ela perderia seu caráter de "culto aos vultos do passado" para tornar o mundo inteligível ao discente através da experiência histórica; assim,

> [...] o ensino de história não teria valor em si. Sua importância, e daí a sua finalidade, seriam justificadas pelo necessário predomínio das ciências sociais no currículo do secundário – história, geografia, economia, sociologia, educação cívica e ciência política. [...] [a História] deveria incorporar a 'finalidade máxima' dos estudos sociais, qual seja, a de 'conseguir uma compreensão e uma apreciação do ambiente social do aluno, de forma a que ele possa contribuir eficazmente no desenvolvimento do bem estar coletivo' (ITAMAR, 2006, p. 236).

A História manteria seu posto de ciência máxima, designado por Marx e Seignobos, mas teria de dividir espaço com as outras ciências sociais, pois só assim seu ensino teria um objetivo condizente com a nova sociedade democrática que se pretendia fundar. Porém, Murilo Mendes teria de esperar seu projeto pedagógico concretizar-se quatro décadas depois de seus escritos, com significativas mudanças de rumo. A aproximação com as ideias norte-americanas eram uma base em comum. Porém, os fins não eram mais "democráticos", mas sim de forma a "aumentar a eficiência" dos estudos, bem como para o melhor exercício da cidadania. O ensino deveria seguir as diretrizes ideológicas do período, que eram a ordem, a disciplinarização e a não valorização da opinião do aluno, conforme a ordem política autoritária e centralizadora. Para tanto, foram despendidas medidas econômicas que

facilitariam esta nova ordenação das disciplinas, como cursos preparatórios para os professores, totalmente pagos pelo Estado e isenções fiscais para editoras que elaborassem livros didáticos dentro dos padrões do regime. É o caso do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), fundado em 1965, que existe até os dias atuais. Em texto de apresentação da editora, esta se orgulha de ter "capital genuinamente brasileiro", como não poderia ser diferente, pois sua sustentação deu-se em um período de intensa nacionalização de empresas brasileiras, de apostar e beneficiar aquelas que nasceram na pátria. Assim, o IBEP constrói sua história como editora patrocinando as obras didáticas e paradidáticas no regime militar e, como está no próprio texto já referenciado anteriormente, "participou de todos os programas educacionais do governo para o fornecimento de livros didáticos desde a sua fundação." Esta é a editora pela qual Julierme lançará sua obra.

Julierme de Abreu e Castro, bacharel em História, Geografia, Antropologia e Geologia, possuía já na época do lançamento da fonte supracitada alguma experiência no ramo das obras didáticas. Também lecionou em várias instituições durante sua carreira, realizando pesquisas e publicando estudos nas diversas áreas em que é formado. O surgimento da disciplina de Estudos Sociais facilitou sua inserção no mercado das obras didáticas, visto ser ele um dos poucos acadêmicos a transitar com facilidade por diversas áreas do conhecimento e ainda ter experiência como docente. E a obra aqui analisada de Julierme realmente foi distinta para sua época: um livro didático de "História do Brasil" inteiramente concebido no formato de Histórias em Quadrinhos. Com a ajuda dos desenhos de Rodolfo Zalla e Eugênio Colonnese, a proposta inovadora foi lançada para as escolas de todo o país. No início dos livros, há sempre a "carta ao professor", uma espécie de editorial em que o autor justifica-se por ter elaborado o livro com determinada proposta. Julierme enfatiza que a "guerra santa às revistas de historietas em quadrinhos" não faz mais sentido no campo educacional, pois "A técnica do quadrinho é válida tanto para a historieta do pato como para os mais 'sérios' temas de qualquer campo da educação", e que esta técnica teria vantagem sobre as enciclopédicas obras tradicionais, pois é "tão eficiente quanto um bom filme", atraindo a atenção do mais disperso dos alunos (CASTRO, 1975).

Julierme considera a tática viável com alunos imaturos e que, gradualmente, eles vão homogeneamente amadurecendo a fim de compreenderem signos mais complexos. Assim, há a infantilização das Histórias em Quadrinhos. Esse é um detalhe crucial para entendermos a crítica aqui feita: a falta de complexidade atribuída a um objeto que reúne diferentes tipos de narrativas como as HQ's. Vergueiro nos elucida a questão:

> [...] as revistas de histórias em quadrinhos versam sobre os mais diferentes temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área. [...] Elas podem ser utilizadas tanto como reforço a pontos específicos do programa como para propiciar exemplos de aplicação dos conceitos teóricos desenvolvidos em aula. [...] essas informações são absorvidas na própria linguagem dos estudantes, muitas vezes dispensando demoradas e tediosas explicações por parte dos professores (VERGUEIRO, 2009, p. 22).

A capacidade de destrinchar dois ou mais tipos de narrativas imprescindíveis para a fruição da HQ é um quesito básico a ser considerado. Depende de como a obra vai estimular estes sentidos e as conexões que eles constroem.

Marco Tulio, em sua dissertação de mestrado, faz crítica à obra de Julierme no que tange à visão histórica contida, factual e política. É válida, porém não é o suficiente para desmerecer a obra, visto que as condições que o regime em vigor no Brasil impunha não possibilitavam outra saída. Nossa crítica é no sentido do aproveitamento do potencial dinâmico da HQ, onde a obra falha espetacularmente. Os desenhos são estáticos, não há movimentação dos "personagens" (que são nada mais do que sujeitos históricos destacados na linha do tempo pelo autor) nos quadros, nem sequência de cenários, um enredo propriamente dito. Assim, a proposta inovadora resume-se a retratos de cenários históricos com uma grande caixa de texto explicando o momento histórico, suas nuances e quem são os representados graficamente no quadro. Não há o que interpretar, nem espaço para a problemática essencial, a dúvida ou o questionamento. Os desenhos servem, assim, como mera ilustração, sem maiores signos a serem desvendados pelo discente. Também não á verossimilhança por parte do leitor, fator fundamental para o entendimento e a apreciação de uma HQ, pois o traço procura ser o mais próximo do "real", mas acaba pecando na imobilidade. Dom Pedro II, Napoleão, Tiradentes, Robespierre, todos parecem estátuas do passado que, não possuindo significado aparente, necessitam de uma caixa de texto para dar-lhes uma razão de ser.

Um último aspecto que pretendo abordar sobre a obra de Julierme é a iteratividade, como definida por Umberto Eco:

> Se examinarmos o esquema iterativo do ponto de vista estrutural, perceberemos que nos encontramos em presença de uma típica mensagem de alta redundância. [...] O gosto pelo esquema iterativo apresenta-se, portanto, como um gosto pela redundância. A fome da narrativa de entretenimento baseada nesses mecanismos é uma fome de redundância. Sob esse aspecto, a maior parte da narrativa de massa é uma narrativa marcada pela redundância (ECO, 2008, p. 269).

Essa redundância se cristaliza na obra de Julierme pela repetição incessante de fatos históricos e da simplificação da "história dos vitoriosos" e que estes seriam os exemplos morais a serem seguidos.

> [...] o sentido da tradição, as normas do viver associado, os princípios morais, as regras de comportamento operativo válidas no âmbito da sociedade burguesa

> oitocentista, [...] tudo isso constituía um sistema de comunicações previsíveis que o sistema social emitia endereçado aos seus membros, e que permitiam que a vida transcorresse sem saltos imprevistos, sem perturbação dos quadros de valores (ECO, 2008, p. 270).

A percepção destes princípios, no desenrolar da obra também são frutos do contexto político-ideológico do momento.

A iteratividade também aparece nos exercícios do livro; a parte por essência interativa da obra. A contradição se dá no momento em que a atividade proposta pela obra é o aluno transcrever o diálogo de dois sujeitos históricos presentes no livro.

Assim, por uma série de fatores convergentes, a promissora ideia de Julierme perde força didático-pedagógica. Tenta um discurso interdisciplinar – a obra inicia ressaltando a importância da Geografia e do espaço, além do tempo, para se pensar a história, assemelhando-se o argumento ao da GeoHistória formulada por Fernand Braudel – mas esquece-o no decorrer da obra; propõe um novo tipo de linguagem – as HQ's – mas não explora todas as suas possibilidades como narrativa e acaba por travesti-la de enciclopédia histórica ilustrada por desenhos. A utilização das HQ's, "inovadora", não quebra antigos paradigmas, mas, neste caso, é adaptada a eles.

**Análise das fontes: o livro didático de José Roberto Martins**

A outra obra utilizada aqui como fonte está em um período diametralmente oposto à de Julierme. "História", coleção para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), de José Roberto Martins, foi lançada pela editora FTD, em 1989, no processo que se chama "redemocratização" no Brasil. As liberdades políticas haviam voltado; vivia-se no campo do ensino aquilo que foi apontado no começo deste artigo, uma desconstrução da moral cívica defendida pelos militares, tendo como base essencial uma virada marxista. Já é perceptível a mudança no título da obra: não tratamos mais de Estudos Sociais, mas sim da disciplina autônoma História. A organização curricular ainda carregava alguns esqueletos dos antigos Estudos Sociais, como Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica e toda uma geração de professores formados sob a ótica da integração das disciplinas, mas os livros didáticos de Estudos Sociais foram gradualmente sendo deixados de lado. Não havia ainda um programa de livros didáticos de grande proporção, ele só aparece em 1996, na esteira de várias reformas educacionais, como o PNE (1998) e a LDB (1996).

A FTD é uma editora mais antiga que o IBEP, atravessando boa parte da história editorial brasileira. Dos livros de gramática para os colégios Maristas no início do século XX

para grandes coleções de História no século XXI, permeando várias áreas, principalmente a literatura infantil e mesmo Estudos Sociais, passou por várias transformações durante sua trajetória.

José Roberto Martins é licenciado em História, possuindo Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais. Em sua obra é perceptível a sua vertente teórica: o materialismo histórico. Nos segundo capítulo do livro destinado à 5ª série, está definido que "Para nós que estamos estudando História, o que interessa são as diferenças sociais, não as físicas." (MARTINS, 1989, p. 5). Assim, desloca-se a importância do espaço, do geográfico, para as mudanças sociais ocorridas na sociedade. Outro trecho destacado no livro da 8ª série, sobre a Revolução Industrial, reforça este ponto:

> Entretanto, as conquistas democráticas não melhoraram muito as condições de vida da população mais pobre. Os operários e os pequenos camponeses eram a maioria, mas a sociedade era controlada pela burguesia e pela Classe Média. A igualdade política não tinha trazido a igualdade social (MARTINS, 1989, p. 136).

A grande crítica marxista às revoluções burguesas dos séculos XVIII-XIX: a democracia republicana havia mantido a desigualdade social gigantesca entre patrão e operário.

E mesmo revisões historiográficas estão presentes: "De fato, se alguém deveria ser homenageado pelo descobrimento do Brasil, esse alguém seria os antepassados dos homens que Cabral encontrou aqui. Na verdade o que Cabral fez foi provar aos europeus que havia terras nesta parte do mundo" (MARTINS, 1989, p. 61). Ou seja, a desconstrução de um conceito firmemente estabelecido, o do "descobrimento" do Brasil pelos portugueses. Assim, realça o papel dos indígenas no processo histórico brasileiro. No livro da 8ª série, designa-se o período ditatorial como uma "época sombria". É surpreendente que logo após o fim do regime tal abordagem já apareça explicitamente. Os exercícios do livro reforçam a questão social: "Explique: 'as ideias das pessoas estão ligadas à sociedade e ao grupo social a que pertencem'." ou "Explique: 'as ideias de cada um dependem da sua experiência de vida'." são exemplos de atividades comumente propostas pelo livro. O homem é um "ser social", ou seja, é a sociedade o determinante para a constituição do homem, como Marx define:

> O caráter social é, pois, o caráter geral de todo o movimento; assim como é a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele. A atividade e o gozo também são sociais, tanto em seu modo de existência, como em seu conteúdo, atividade social e gozo social (MARX, 1987, p. 175).

Está claro o materialismo de Marx e aplicação destes preceitos por Martins em sua obra. Mas apenas os apresento aqui como análise indispensável da teoria com que mina fonte se embasa. A época é diametralmente oposta à de Julierme justamente por permitir a quebra

de paradigmas em livros "oficiais", autorizados e aprovados por instituições do Estado, possam circular. Como ressaltado anteriormente, meu objetivo não é valorar metodologias e teorias. O que considero essencial na obra de Martins que a diferencia de Julierme é a utilização dos desenhos.

Enquanto em Julierme temos um traço que se aproxima do "real", aqui temos figura, não em disposição quadrinística, mas em pontos estratégicos das páginas, de modo a ilustrar e chamar a atenção para determinada característica ou aspecto do que está se falando; permite maior sensibilidade no movimento; assim, quando vemos uma série de sombras ao horizonte andando em uma planície deserta, a maior sensação de movimento do que retratar um Neanderthal caçando um animal tal qual se imagina a cena real. Cerri (2006) nos aponta as vantagens da caricatura. "A utilização do traço figurativo e não caricatural tem um significado, pois esse mecanismo confere maior verossimilhança à história contada." (CERRI, 2006, p. 3448). Não utilizando dos quadrinhos, só o traço já confere um sentido sequencial maior, mesmo que as imagens não possuam ligação aparente entre si. Assim, Martins consegue aproveitar em seu livro didático boa parte do potencial quadrinístico, aguçar a capacidade da leitura, sem as divisões por quadros. Para isso contribui o texto, que se complementa a imagem, não a explica. O desenho fala por si, ele emite símbolos próprios a serem decifrados pelo docente.

## Considerações finais

A partir da análise destas fontes e da argumentação apresentada, esperamos ter elucidado uma questão que inquieta-nos: a necessidade de se ter uma teoria e uma metodologia definida, mas não a entender como verdade absoluta, pois não é esse em absoluto o papel delas. É necessário investigar toda a situação em que se dará a prática docente para que ela obtenha os melhores resultados. Novas tecnologias são atraentes, mas não apagam a utilidade de métodos já estabelecidos ou de plataformas tradicionais, como livros e o próprio quadro negro. O livro didático e as Histórias em Quadrinhos são instrumentos válidos para o processo de ensino-aprendizagem tanto quanto outros. Somente uma utilização problematizada permite o melhor aproveitamento de cada material. Então, sobre teoria, Rüsen diria que:

> Sua contribuição mais importante para o estudo da história poderia consistir no fato de que os estudiosos aprendem, no processo mesmo de obtenção da competência profissional, a não dissociar sua própria subjetividade da objetividade do pensamento científico, mas sim de emprega-la frutiferamente na construção dessa

> objetividade. A teoria da história pode auxilia-los, pois, a assegurar uma porção de independência intelectual no trato da experiência histórica (RÜSEN, 2001, p. 42).

A teoria nos permite a fundamentar um olhar próprio sobre a História, a historiografia, as ações humanas no tempo e no espaço e, principalmente, a problematizar o ocorrido: é essa a função primordial do historiador e que o professor de História, em qualquer nível do ensino, deve passar aos seus alunos: que os fatos são questionáveis, que o que passou deve ser estudado constantemente, visto e revisto. Se a teoria cumprir esse papel, se a metodologia nos permitir, através de suas ferramentas, a melhor análise da fonte, ela estará cumprindo seu papel.

**Referências**


BONIFÁCIO, Selma de Fátima. O ensino de História e as Histórias em Quadrinhos: algumas considerações. IN: **EDUCERE** – Congresso de Educação da PUCPR. Curitiba: Champagnat, 2006.

CASTRO, Julierme de Abreu. **História do Brasil para estudos sociais 5ª / 6ª série**. São Paulo: IBEP, 1975.

CERRI, Luis Fernando. **As concepções de história e os cursos de licenciatura**. Revista de história regional, Florianópolis, v.2, n.2, 1997.

ECO, Humberto. **Apocalípticos e integrados**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História: 5ª / 6ª / 7ª / 8ª Série.** São Paulo: FTD, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 2ª reimp. da 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Itamar. **Histórias do ensino de história no Brasil (1890-1945).** São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MARTINS, Cláudia Regina Kawka. **O ensino de História no Paraná, na década de setenta: práticas de professores.** Revista Educar, Curitiba, n. 17, p. 197-213. 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

VILELA, Marco Tulio Rodrigues. **A utilização dos quadrinhos no Ensino de História: avanços, desafios e limites.** Dissertação de Mestrado. Faculdade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, fevereiro de 2012.