

Associação Nacional de História – ANPUH
XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007

As histórias em quadrinhos e o ensino de história: trajetórias de uma metodologia de investigação sobre a significância histórica

Marcelo Fronza*

Resumo: Neste trabalho, tenho como objetivo perceber quais os significados históricos que os jovens fornecem a uma história em quadrinhos que aborda temas históricos e descobrir quais as inferências que estes sujeitos produzem para significá-la. Para isso, abordo a discussão teórica, advinda da Educação Histórica, referente à significância histórica a partir de autores estudados por Fátima Chaves (2006). Confronto esta discussão conceitual com as respostas de jovens alunos de Ensino Médio de um colégio público localizado no centro de Curitiba, produzidas a partir da segunda parte de um instrumento de investigação aplicado por mim em julho de 2006. Esse confronto teórico tem como finalidade fundamentar as respostas atribuídas pelos alunos em relação ao conhecimento histórico presente nesse artefato cultural.

Palavras-chave: Educação Histórica - Significância histórica - Histórias em quadrinhos

Abstract: In this work, I have the purpose to discern what the historical meanings the youths supply to the comics with historic themes. At the same time, I want to discover which inferences these individuals produce to give them a meaning. For this reason, I approach to the theoretical discussion from the Historic Education, regarding the historical significance coming from the authors who have been studied by Fatima Chaves (2006). I confront this conceptual discussion with the youths' answers of a public high school in Curitiba. These answers were produced in an investigation instrument accomplished by me in July, 2006. This theoretical confrontation also has as purpose to base the answers attributed by the students in relation to the historical knowledge presented in this cultural artifact.

Keywords: Historic Education - Historical Significance - Comics

Procuro investigar se os jovens constroem conhecimento histórico a partir das histórias em quadrinhos que abordam temas históricos que estão presentes no universo escolar. Isto é, pretendo compreender como as idéias históricas prévias — tais como a significância histórica — são apropriadas por esses jovens estudantes neste artefato cultural. Este estudo se insere no conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, em especial, na linha de investigação ligada à cognição histórica situada, a qual leva em consideração a compreensão das idéias dos sujeitos escolares no contexto do ensino de História.

Privilegio, como sujeitos, jovens de escola pública do Ensino Médio que participam de uma estrutura de sentimentos própria de seu contexto sócio-histórico

* Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

(WILLIAMS, 2003: 53-58). Nesta estrutura, estão inseridos artefatos culturais como as histórias em quadrinhos, as quais são vestígios relacionados a uma tradição seletiva. Neste processo histórico, esses artefatos são elementos que permitem a estes sujeitos construir uma identidade juvenil.

As considerações teóricas relativas à significação histórica¹ foram confrontadas com a análise de dados advindas das respostas de 35 jovens estudantes da 1ª série de uma escola pública de Ensino Médio relativas a algumas questões da segunda parte de instrumento de investigação por mim aplicado a esses sujeitos no dia 31 de julho de 2006. Esta parte contém três páginas da história em quadrinhos **Asterix e Cleópatra** (GOSCINNY; UDERZO, 1985: 46-48)². Utilizo, nesta confrontação, as citações dessas respostas produzidas pelos jovens³.

Passarei agora para a análise de dados produzida a partir de algumas questões presentes na segunda parte do instrumento de investigação.

| Personagens | Situações do passado relativas aos personagens | Nº de jovens | |
|--------------------|--|--------------|-----------|
| Cleópatra | Rainha egípcia | 4 | 31 |
| | Possuía poder e influência | 1 | |
| | Valorizava os egípcios | 1 | |
| Júlio César | Imperador | 1 | 26 |
| | (rei) de Roma | 1 | |
| | Admirador de Cleópatra | 1 | |
| Gauleses | Constroem o templo “castelo” (HQs) | 2 | 7 |
| | São bárbaros | 1 | |
| | São vikings | 1 | |
| Romanos | 6 | | |
| Egípcios | São preguiçosos para César (HQs) | 1 | 6 |
| Bárbaros | São os celtas | 1 | 5 |
| Gregos | 1 | | |
| Celtas | 1 | | |
| Rá | 1 | | |

¹ Com relação ao conceito de segunda ordem relativo à significância histórica não tive acesso aos originais em inglês por estes apresentarem uma discussão teórica ainda muito recente. Por isso, utilizei *apud* de dissertações de mestrado produzidas em Portugal. Nesse artigo utilizo a dissertação de mestrado de Fátima Chaves (2006). Peter Seixas (1994 *apud* CHAVES, 2006: 6) define a significação histórica de um fenômeno do passado a partir dos seguintes critérios utilizados pelos historiadores: “Primeiro, os historiadores avaliam se o fenômeno afetou um grande número de pessoas por um longo período de tempo. Segundo, estabelecem a sua relação com outro/s fenômeno/s histórico/s. Terceiro, estabelecem a sua relação com o presente, e também com suas próprias vidas.” Já Keith Barton e L. S. Levstik (2001 *apud* CHAVES, 2006: 28) apresentam uma definição de caráter antropológico, pois entendem que as idéias referentes à significação histórica “são construções culturais transmitidas aos membros da sociedade através de várias fontes de informação – a família, a escola, os média, os museus”. Essas fontes produzem versões do passado que possibilitam “a construção de idéias e imagens acerca desse passado”. Para Barton (2003 *apud* CHAVES, 2006: 32-34), a significância histórica aborda toda a “interpretação, compreensão, seleção e avaliação das situações” do passado e considera as produções subjetivas, sociais, culturais, políticas e historiográficas comunicadas de forma variada aos membros de uma sociedade.

² Por motivos de espaço essas páginas da história em quadrinhos utilizada serão mostradas somente na minha apresentação no simpósio.

³ As citações dos estudantes estão destacadas por negritos, aspas e fonte menor. Os nomes dos jovens são fictícios.

Tabela 1: Quais personagens e quais situações do passado você reconhece nesta história em quadrinhos?

**“César, Cleópatra. Cleópatra era rainha do Egito e chama os gauleses para construir o seu castelo.”
(Enide – 14 anos)**

**“Cleópatra, César. No passado, quando Cleópatra era rainha do Egito, chamou os gauleses para
construírem um templo para ela no Egito.” (Helena – 15 anos)**

**“Gregos e romanos. César falou que os egípcios eram incapazes, preguiçosos para realizar trabalhos e a
Cleópatra afirmava o contrário.” (Morgana – 15 anos)**

Pode-se inferir tanto pela redução de dados como pelas respostas das jovens a força da narrativa gráfica quanto ao poder do enredo, pois no mínimo três delas reconhecem personagens e situações do passado a partir deste enredo. A jovem Morgana demonstra que já leu anteriormente esta história, pois a passagem que representa César chamando os egípcios de preguiçosos está no começo da revista e não nas três páginas aqui analisadas. Outra inferência a ser considerada é o poder de identificação que os quadrinhos fornecem aos personagens a partir do cartum como afirma McCloud (2005: 30-31), pois Júlio César, mesmo aparecendo somente em quatro quadros, é reconhecido pela maioria dos jovens (vinte e seis vezes) sendo que dois deles reconhecem o seu poder político. O mesmo ocorre com Cleópatra (trinta e uma citações), pois é representada somente em sete quadros (em dois deles em sua silhueta ou de costas); seis jovens afirmam a posição de poder da personagem entre os egípcios. Outro aspecto importante é o número expressivo de reconhecimento de um conceito substantivo ligado ao contexto da Roma Antiga: os bárbaros. Por duas vezes os jovens identificam os bárbaros com os celtas ou os gauleses. Uma constatação relevante é que os jovens indicam não somente o reconhecimento de personagens individuais (Cleópatra, Júlio César e Rá foram citados cinquenta e oito vezes), mas também reconhecem povos (gauleses, romanos, egípcios, bárbaros, gregos e celtas foram indicados vinte e cinco vezes). Pode-se afirmar que o uso do conhecimento histórico prévio dos jovens é um elemento metodológico fundamental para a produção de inferências nas histórias em quadrinhos (no campo da teoria dos quadrinhos a inferência pode ser identificada perfeitamente com o fenômeno da conclusão ou do preenchimento entre os quadros).

É muito importante salientar aqui que a força do enredo da narrativa gráfica gera muitos anacronismos que não são percebidos pelos jovens, os quais vão desde a identificação de Júlio César como um imperador ou um rei (historicamente ele foi um ditador em uma república), como a afirmação de que os gauleses construíram um castelo (construção típica da Europa Ocidental medieval), como aponta a jovem Enide. Quanto a este aspecto, as considerações teóricas de Boix-Mansilla (CHAVES, 2006: 24-25) são fundamentais para que

se use o anacronismo e a descontextualização a favor de uma Educação Histórica de qualidade, ao propor a necessidade da distinção entre o passado e o presente para só depois se detectar as permanências e mudanças entre esses dois contextos.

| Categorias | Desdobramentos | Nº de jovens | |
|-----------------------------------|--|---------------------|---|
| Júlio César e/ou Cleópatra | Foram líderes poderosos | 1 | 6 |
| | Foram pessoas importantes: comandavam exércitos e civilizações antigas que são lembrados por nós (relação presente/passado) | 1 | |
| | Júlio César foi alguém muito importante, mas não lembro o que ele fez | 1 | |
| | César foi imperador romano e representa um grande império | 1 | |
| | Cleópatra foi uma rainha egípcia; representa a matemática (os egípcios eram os pais da matemática) | 2 | |
| Relação com o passado | Fatos que ocorreram no passado | 3 | 7 |
| | Entendimento do passado | 2 | |
| | Uma parte da história que não presenciei, mas gosto (Egito e Roma) | 1 | |
| | Povos antigos e construções | 1 | |
| | Uma época e um povo | 1 | |
| | O passado | 1 | |
| Conhecimento histórico | Fatos e personagens históricos | 4 | 6 |
| | Um pedaço da História | 1 | |
| | Fizeram parte da História | 1 | |
| | Relatos e idéias históricos que fizeram a humanidade chegar até hoje (relação presente/passado) | 1 | |
| Conteúdo histórico | Com humor | 1 | 2 |
| | Construção da pirâmides: os egípcios e os romanos | 1 | |
| Influência do enredo da HQ | Harmonia entre as diversas raças: conta uma aposta entre César e Cleópatra (construção do palácio e potencial egípcio) | 1 | 2 |
| | Sátira sobre Cleópatra e seu “nariz” | 1 | |
| Nada | Nada, além de personagens históricos | 1 | 7 |
| Não responderam | | | 4 |

Tabela 2: O que estes personagens e situações do passado representam para você?

“Eles [César e Cleópatra] foram pessoas muito importantes que comandavam exércitos e civilizações antigas que são lembradas até hoje por nós.” (Percival –15 anos)

“César representa um grande império. Cleópatra representa a matemática, por causa dos egípcios, que eram praticamente os ‘pais’ da matemática.” (Cássio – 15 anos)

As respostas desses jovens indicam pistas de como eles fazem inferências em relação à história em quadrinhos apresentada. Percival afirma que os exércitos e civilizações comandadas por César e Cleópatra são lembradas pelos jovens. Esta afirmação é um indício de que a relação entre passado e presente permitida por este artefato é constituída pela memória coletiva da cultura comum contemporânea. Raymond Williams (2003, pp. 53-58)

aponta que esta memória coletiva de uma cultura é constituída por uma “tradição seletiva” da qual as histórias em quadrinhos fazem parte. Também para Wineburg (CHAVES, 2006, p. 16), a seleção da memória em relação ao passado é formada pelas “experiências sociais contemporâneas”. Para este autor, os artefatos ligados à cultura de massa, como as histórias em quadrinhos, permitem que os jovens mobilizem as imagens que carregam em suas memórias e experiências sociais.

A inferência dúbia de Cássio, ao afirmar que Cleópatra representa a matemática, porque os egípcios são os “pais” desse saber serve, de alerta para que se entenda que a existência de uma conclusão lógica coerente (ou inferência) nem sempre é sinal de uma plausibilidade na explicação. Aqui está presente, de forma clara, a diferença entre as inferências e as evidências em relação a um documento histórico. É necessário considerar sempre as provas, ou seja, as correspondências entre uma afirmação histórica e os documentos, fornecidas pelas evidências mais plausíveis nesta relação.

“Fatos que ocorreram no passado.” (Natacha –15 anos)

“Uma forma detalhada de entendimento do passado.” (Morgana – 15 anos)

“Eles representam uma parte da História da qual eu não presenciei, mas gosto muito (Egito e Roma). Hum!! Não sei mais o que colocar.” (Teodora – 16 anos)

“São fatos e personagens históricos.” (Lavínia – 14 anos)

“Relatos e idéias históricas que fizeram a humanidade chegar aos dias de hoje.” (Artur – 16 anos)

Existem, nessas respostas, inferências de dois tipos, mas não necessariamente contraditórias. Natacha, Lavínia e Teodora afirmam que as situações representadas nessa história em quadrinhos são fatos que ocorreram e personagens que existiram efetivamente no passado; Teodora, inclusive, destaca que não vivenciou este período histórico, mas gosta muito dele revelando a sua empatia para com o tema. Enquanto isso, Morgana e Artur inferem que representam uma forma detalhada de compreensão ou interpretação do passado ou de relatos e de idéias históricas; Artur vai mais longe ao frisar que estes relatos e idéias permitiram que a humanidade chegasse até a sociedade contemporânea.

Esses jovens, portanto, afirmam, cada um a sua maneira, que a consciência histórica se constitui, por um lado, na compreensão de que o processo histórico realmente existe e pode ser inferido por meio de vestígios fornecidos pelas histórias em quadrinhos e, por outro lado, na necessidade de que as narrativas históricas sejam os elementos estruturadores desta compreensão. Aqui, Peter Seixas (CHAVES, 2006, p. 13) pode fornecer

uma luz quando afirma que as estruturas da História, constituídas pelas idéias de segunda ordem, só podem ser compreendidas se antes os jovens pensarem o passado a partir de vestígios e relatos sobre o passado tais como os presentes nestes artefatos. Para esse autor, a forma de organizar mentalmente esses vestígios e relatos do passado é a narrativa histórica, a qual mobiliza os conceitos estruturais da História de uma maneira significativa para os sujeitos que vivem no presente.

| Relação com o cotidiano | Desdobramentos | Nº de jovens | |
|---|--|---------------------|-----------|
| Nenhuma | Além das aulas de História | 1 | 14 |
| Nas aulas e conteúdos de História | | | 5 |
| Nas disputas entre nações e entre pessoas | No aperfeiçoamento da inteligência e das novas técnicas | 1 | 3 |
| Brigas por terras | | | 3 |
| Heranças dos romanos | Religião e cultura | 1 | 2 |
| | Cesar: heranças até hoje | 1 | |
| Vida pessoal | Apostas, rixas e humildade | 1 | 2 |
| | Tentamos provar que somos capazes de fazer coisas | 1 | |
| Classes sociais: nobres, clero e pobres | | | 1 |
| Influência do enredo da HQ | Mistura das culturas e palácio construído pelos gauleses | | 1 |
| Quase nenhuma | Nas aulas de História e em alguns momentos do passado para construir um futuro melhor | | 1 |
| Resposta incompreensível | Bastante, por eles sempre aparecerem nas histórias dos romanos e dos egípcios | | 1 |
| Não sabe | | | 1 |
| Não respondeu | | | 1 |

Tabela 3: Qual a relação destes personagens e situações do passado com a sua vida cotidiana?

“Quase nenhuma, a não ser nas aulas de História e em alguns momentos do passado para construir um melhor futuro.” (Luciana – 15 anos)

Percebe-se certa relativização, nessa resposta negativa, ao apontar que os personagens e situações do passado se relacionam com o presente dos jovens por meio das aulas de história, e em alguns contextos significativos do passado que permitem construir um projeto de futuro, conforme indicou Luciana. Verônica Boix-Mansilla (CHAVES, 2006: 25) destaca que a comparação entre o contexto do passado e do presente permite ampliar a capacidade de explicação dos jovens, ao conseguirem confrontar relatos contraditórios. Essa idéia se aproxima também do conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen (2001: 153-154) que se refere à compreensão racional pelos sujeitos do sentido de orientação sobre a experiência do tempo. Esse sentido se refere à consciência que os sujeitos têm ao constituir o seu agir no presente a partir do espaço de experiências do passado e da estruturação de seus projetos de futuro.

“Classes sociais: nobres, clero, pobres.” (Valentina – 14 anos)

“Em situações das pessoas brigarem por terras.” (Enide – 14 anos)

“Situações em que vemos países em disputa, etc.” (Heloísa – 15 anos)

“As disputas entre as pessoas em busca do aperfeiçoamento da inteligência e das novas técnicas.” (Madalena – 15 anos)

“É nas apostas, rixas e, também, a humildade.” (Otelo – 15 anos)

“A única coisa que consigo ver da história e minha vida é que sempre tentamos provar que somos capazes de fazer as coisas.” (Teodora – 16 anos)

Tanto na redução de dados referente à tabela 3 como às respostas citadas dos jovens, é perceptível que eles conseguem construir pontes entre as situações do passado e o contexto do presente. Aqui, são relevantes as categorias propostas por Peter Seixas (CHAVES, 2006: 11). Percebe-se que cinco jovens apresentam uma orientação “objetivista básica”, pois se ancoram na autoridade das aulas de História. Contudo, nove jovens (ou dez se for considerado o jovem influenciado pelo enredo da história apresentada) demonstram uma orientação “objetiva sofisticada” ao valorizarem as classes sociais, as disputas entre as nações e as pessoas, a luta pela terra e as heranças dos romanos ainda presentes na sociedade contemporânea. Somente uma jovem apresenta declaradamente uma postura “subjetivista sofisticada”: Teodora, pois ela entende que os jovens sempre tentam provar que são capazes de realizar algo. É possível relacionar a resposta de Luciana a uma orientação “narrativista”, pois ela, apesar de quase negar uma relação entre as situações do passado com o seu cotidiano, afirma que há momentos que permitem que se repensem os projetos de futuro. Ou seja, ela pode estar considerando a consciência histórica de um sentido de orientação sobre a experiência do tempo, conforme já indica Rüsen (2001: 153-154).

Novamente, têm grande significância histórica valores ligados a conceitos substantivos como conflitos, brigas, rixas e disputas, que são apontados por sete jovens. Contudo, além da rivalidade e conflito, cinco jovens indicam outros valores como significativos: aperfeiçoamento da inteligência e das técnicas, a humildade, a religião, a cultura e a competência juvenil que enfrentam provas ou obstáculos. É importante destacar que nenhum destes valores está explícito na história em quadrinhos apresentada. Isso pode representar o elevado grau de significância histórica que estes conceitos substantivos têm, quando os alunos produzem inferências sobre os personagens e situações do passado, presentes neste artefato e também na sua vida cotidiana.

Referências Bibliográficas

CHAVES, Fátima Rosário Costa. **A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros.** Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História. Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Barca, jan. 2006.

GOSCINNY, R.; UDERZO, A. **Asterix e Cleópatra.** Tradução: Paulo Madeira Rodrigues. Rio de Janeiro: Record, 1985, pp. 46-48.

MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** São Paulo: Makron Books, 2005.

RÜSEN, Jörn. **A razão histórica:** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.