

Apropriação e Reapropriação da História em Quadrinhos no Campo do Ensino de História

ALESSANDRA FERREIRA*

O cenário educacional atual, em virtude da mudança paradigmática ocorrida no século XX com a difusão dos estudos sobre a complexidade de Edgar Morin, constitui-se um espaço em constante transformação e isso implica para o corpo docente que esteja acompanhando essas transformações através de uma atualização permanente a fim de aplicar em sala de aula estratégias de ensino que atendam as transformações que estão ocorrendo no processo de construção, circulação e apropriação do conhecimento no atual contexto da pós-modernidade.

A escola inserida neste presente contexto educacional, na maioria das vezes, não acompanha as transformações decorrentes do atual processo de construção do conhecimento, seja na área das Ciências Humanas, seja na área da produção tecnológica. Essa distância existente entre as mudanças que estão se processando na sociedade e a rotina que se perpetua na sala de aula constitui um reflexo da necessidade de uma profunda renovação da estrutura curricular dos estabelecimentos de ensino.

A interdisciplinaridade, enquanto alicerce, que fundamenta o novo paradigma decorrente do pensamento complexo de Edgar Morin passou a se fazer presente na produção do conhecimento científico e como não podia deixar de evidenciar o campo da pesquisa histórica também incorporou conceitos e procedimentos metodológicos fruto dos diálogos travados com outras Ciências Humanas (Antropologia, Sociologia, Psicologia, Literatura, Geografia, Filosofia, Economia, etc.).

Esses diálogos estabelecidos entre a História e outras ciências afins estão diretamente relacionados com a renovação historiográfica promovida pela Escola dos Annales fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929 e que teve continuidade através das gerações de historiadores que se empenharam para assegurar o caráter inovador e multidisciplinar da pesquisa histórica.

Mesmo diante de um cenário tão promissor retratado acima, é imprescindível ressaltar que o ensino de História existente na contemporaneidade ainda compartilha de

* Graduada em História pela UFRN, Especialista em Antropologia Urbana pela UFRN, Professora de História do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Educação Básica do município de Natal/RN.

inúmeros elementos característicos de outras temporalidades. A saber: a narrativa linear dos fatos; a dificuldade de se trabalhar com as diferentes linguagens e principalmente a ausência de um acervo multicultural na escola que possibilite o acesso de professores e alunos ao trabalho com filmes, imagens, músicas, obras de arte e história em quadrinhos.

Embora não seja o propósito deste artigo analisar ou se deter na investigação das correntes historiográficas que influenciaram o campo do ensino de História, nos propomos a apresentar um breve histórico de como é possível perceber as influências da pesquisa histórica na área do processo de ensino e aprendizagem.

História do Ensino de História e suas Interconexões com as Correntes Historiográficas

Pensar o ensino de História requer uma retomada de como essa área do conhecimento tornou-se uma disciplina escolar, quais eram os métodos e conteúdos propostos desde o seu surgimento e principalmente compreender a relação existente entre as concepções de História subjacentes nas correntes historiográficas influenciaram na prática docente do professor de História.

Com o propósito de investigar o histórico do ensino de História de forma muito sintética recorreremos aos estudos de Fonseca (2006) e Bittencourt (2009) que se debruçaram sobre as tendências e abordagens que o ensino da referida área alcançou nos mais distintos contextos históricos.

Para Fonseca (2006) o ensino de História somente se constitui enquanto disciplina escolar a partir do século XIX acompanhando os critérios decorrentes do método científico que caracterizou o campo do conhecimento histórico enquanto ciência atrelado ao positivismo de Augusto Comte e ao cientificismo de Leopold Von Ranke. Visando elucidar o contexto histórico que concebeu a História enquanto disciplina escolar, (FONSECA, 2006: 24-25) declara:

Assim, ao longo do século XIX, a questão do método dizia respeito não apenas à investigação histórica propriamente dita – a objetividade, as técnicas, a crítica documental – mas também ao ensino de História nas escolas primárias e secundárias, eu deveria obedecer a procedimentos específicos, como adequação de linguagem, a definição de prioridades em termos de conteúdo, a utilização de imagens úteis à compreensão da história da nação.

Em consonância com as principais transformações ocorridas na Europa, o ensino de História no Brasil também alcançou relativa autonomia no século XIX e tal autonomia estava diretamente ligada à necessidade de se oferecer um ensino centrado em um projeto de nação que ainda estava se configurando no conjunto dos países pertencentes à América Latina.

A produção historiográfica brasileira no século XIX encontrava-se sob a orientação e controle do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB – 1838) e os principais temas publicados nesse período versavam sobre a miscigenação brasileira decorrente do processo colonizador português no Brasil, a ação missionária da Igreja Católica no território brasileiro e da importância do poder centralizado através da monarquia.

Essa influência do IHGB na educação brasileira fazia parte de um projeto de dominação ideológica, pois havia o temor das elites que as camadas populares da população constituída, na sua maioria por escravos africanos, negros forros ou libertos e muitos mestiços fizessem uma revolução social no Brasil.

As escolas no século XIX, embora ainda não fossem destinadas à parcelas significativas da população brasileira era o único instrumento de dominação das elites para sistematizar conceitos e estereótipos fundamentais para legitimar o poder dos proprietários de terras, grandes comerciantes e principalmente dos cargos eclesiásticos da Igreja Católica, ou seja, apresentava-se dentro desse contexto histórico delineado como uma ferramenta ideológica apropriada para justificar a hierarquia social existente até então no Brasil.

Para confirmar o raciocínio exposto nos parágrafos anteriores (FONSECA, *ibidem*: 46) esclarece:

Von Martius propunha uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização. Uma vez produzida, essa história deveria ser conhecida por todos e a melhor maneira de fazê-lo seria pela escola. Do IHGB ela passaria diretamente às salas de aulas por meio dos programas curriculares e dos manuais didáticos, em geral escrito pelos próprios sócios do Instituto.

Enquanto Fonseca atribuiu a sua pesquisa na área do ensino de história uma análise mais focada no caráter político e ideológico dos conteúdos trabalhados em sala de aula entre os séculos XIX e XX, Bittencourt (2009) dedicou-se ao registro dos

conteúdos e dos métodos aplicados em sala de aula também no mesmo período que Fonseca.

Ainda que se reconheça que a história ensinada no Brasil no século XIX consistia em uma narrativa política ou biográfica dos grandes eventos ou personalidades importantes da História do Brasil, torna-se imprescindível compreender como esses conteúdos eram diluídos na sala de aula e assim buscando evidenciar o fazer docente desse período (BITTENCOURT, 2009:68-69) afirma:

A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar. Tal concepção de aprendizado, fundamentada no desenvolvimento da capacidade do aluno em memorizar, criava uma série de atividades para o exercício da memória, constituindo os chamados métodos mnemônicos.

De acordo com Fonseca mesmo no século XX com o advento da República, quando o Estado laico passou a intervir diretamente nas instituições de ensino, foram poucas as mudanças que se processaram na área do ensino de História com o intuito de romper com uma concepção de História pautada na exaltação ou no enaltecimento de figuras ilustres que atuaram de forma heróica ou exemplar nos acontecimentos históricos do país.

Conforme os estudos de Bittencourt as décadas de 1930, 1940, 1950 e 1960 foram marcadas pela discussão dos métodos ativos e principalmente pela introdução das propostas que pretendiam implantar os Estudos Sociais nas escolas brasileiras. De acordo com a autora os Estudos Sociais foram transplantados das escolas norte-americanas para o Brasil e procuravam substituir o ensino de História, de Geografia e Educação Moral e Cívica.

Os métodos ativos acompanhavam a proposta dos Estudos Sociais porque ambos estavam inspirados nos estudos da psicologia cognitiva e definiam, portanto, os conteúdos escolares adaptados a faixa etária dos estudantes, sempre partindo do estudo da realidade local (crianças mais novas) até atingir um grau maior de complexidade (crianças de idade mais avançada).

No Brasil, os Estudos Sociais passaram a ser obrigatório nos currículos escolares apenas após o golpe militar de 1964, quando os militares das Forças Armadas assumiram o controle dos poderes Executivo e Legislativo. Os conteúdos trabalhados em sala de aula reforçavam o patriotismo através do estudo dos símbolos nacionais e das datas comemorativas como afirma (BITTENCOURT, *ibidem*:76):

Os conteúdos organizavam-se por estudos espaciais – do mais próximo ao mais distante –, e os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar, etc. As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos grandes acontecimentos nacionais eram, na prática, os únicos ‘conteúdos históricos’ para alunos dessa faixa etária. A comemoração ou rememoração da ‘descoberta do Brasil’, ‘independência do Brasil’, da ‘abolição dos escravos’, e da ‘proclamação da República tornou-se sinônimo de ‘ensino de História’ para as séries iniciais.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, o Brasil estava no processo de transição da ditadura militar para o período conhecido como redemocratização caracterizado pela liberdade de imprensa, anistia política, pluripartidarismo e intensa participação dos movimentos sociais.

O quadro educacional brasileiro contava com a participação de muitos educadores que tinham participado dos atos e manifestações de contestação ao regime militar e que, portanto, eram simpatizantes tanto dos movimentos sociais, como também nutriam profunda identificação com as idéias marxistas.

E foi justamente por essa identificação de muitos professores e intelectuais brasileiros com o marxismo que durante as décadas de 1980 e 1990 que boa parte da produção acadêmica brasileira reproduzia muitos dos referenciais teóricos e conceitos oriundos das principais obras publicadas por Karl Marx. Nesse sentido, os conteúdos escolares influenciados por essa tendência marxista, passaram a inserir temáticas na sala de aula que retratavam os conflitos sociais decorrentes da luta de classes nos mais variados contextos históricos.

O ensino de História, portanto, moldado à uma concepção teórica centrada no materialismo dialético visava oportunizar aos alunos tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio o aprendizado de conceitos pertinentes aos conhecimentos históricos e ao mesmo tempo em que atribuía-se ao ensino desses conceitos a capacidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais crítica e politizada.

Para Bittencourt foram os trabalhos historiográficos de cunho marxista que passaram a dar visibilidade aos grupos sociais negligenciados pela chamada história tradicional. Desvelando assim a história da opressão cometida contra mulheres, negros, povos indígenas, adeptos de práticas religiosas que destoam das raízes judaico-cristãs,

etc. As contribuições decorrentes do materialismo dialético são explicitados na análise realizada por (BITTENCOURT *ibidem*:148):

Os movimentos sociais, tais como os feministas, os ambientalistas, os étnicos e os religiosos, seus confrontos e lutas com as discriminações e preconceitos, além da continuidade das lutas por direitos trabalhistas, situaram a história social no centro das problemáticas das pesquisas históricas. No Brasil, particularmente, os temas sociais propiciaram a incorporação de novos sujeitos, provenientes dos setores populares, sendo esta produção conhecida como 'história dos vencidos'.

Concomitantemente à publicação de trabalhos historiográficos, cujo referencial teórico era o marxismo, também floresceu na década de 1990 uma outra abordagem teórica e metodológica denominada nova história cultural (oriunda da terceira geração da Escola dos Annales). Inicialmente, cabe então ressaltar, essa concepção da pesquisa histórica não foi acolhida com muita receptividade pelos professores de história, uma vez que a formação acadêmica desses professores encontrava-se fortemente arraigada no materialismo dialético. Na medida em que as escolas foram recebendo livros didáticos inspirados nos estudos realizados a partir dessa nova história cultural ocorreu uma tímida mais significativa penetração dessa corrente historiográfica no ensino de História.

Respeitando as especificidades da pesquisa histórica (análise de documentos, procedimentos metodológicos, referencial teórico...), é possível vislumbrar algumas iniciativas dos professores, principalmente dos anos finais do ensino fundamental, na tentativa de redimensionar sua prática de ensino de ajustar-se aos novos métodos de ensino de História direcionados à produção de conhecimentos históricos significativos para crianças e adolescentes.

Esses conhecimentos históricos significativos estão diretamente relacionados com à prática docente, pois cabe ao professor promover a adaptação dos conteúdos escolares às múltiplas linguagens (literatura, artes plásticas, cinema, história em quadrinhos, música...), proporcionando assim ao mesmo tempo aos professores e alunos a vivência de experiências na sala de aula que estimulem o diálogo, a partilha dos conhecimentos sistematizados e principalmente à abertura a uma atitude investigativa, não mais apenas reprodutora dos conteúdos escolares.

Uma proposta pedagógica pautada na inserção das múltiplas linguagens na sala de aula

Uma vez apresentados os elementos que constituíram o fazer docente na área do ensino de História, bem como as transformações ocorridas nas abordagens teóricas e procedimentais dos profissionais do magistério, cabe então uma maior ênfase na importância da Escola dos Annales enquanto fator desencadeante de uma ampla renovação da pesquisa histórica e que permitiu que o ensino de história não permanecesse atrelado apenas à cultura escrita.

No início do século XX dois historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch deram início a chamada Escola dos Annales a partir da publicação da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, cujo primeiro número data de 15 de janeiro de 1929. A iniciativa desses historiadores visava efetivamente deslocar a centralidade existente até então na pesquisa histórica da história política e militar para outros objetos de estudo que poderiam ser explorados no vasto campo que abarca o conhecimento histórico.

Com o propósito de justificar a importância dessa Escola dos Annales na perspectiva da renovação da produção historiográfica ocorrida a partir de 1929, elucida (BURKE, 1997: 11-12):

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras.

Nesse sentido, a renovação historiográfica iniciada a partir de 1929 com a escola dos Annales revelou uma multiplicidade de significados, de objetos e de fontes no campo da pesquisa histórica. A necessidade de encontrar um maior número de respostas para um maior número de problemas formulados no estudo das transformações humanas proporcionou a entrada do historiador em espaços nunca antes adentrado. Os documentos oficiais deixaram de ser apenas as leis, correspondências de autoridades, relatórios, ou qualquer documento formal. Sobre a diversidade de documentos disponíveis ao historiador esclarece (LE GOFF 1996:540):

[...] Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e as ervas daninhas. Com os eclipses da lua e atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com análises de metais feitos pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertence ao homem, depende do

homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

A partir dessa nova concepção de documento histórico mais aberta e principalmente mais democrática, pois se antes a legitimidade de uma fonte histórica estava diretamente relacionada ao fato de estar enquadrada à uma sociedade exclusivamente letrada e dispor de um arquivo oficial (formado a partir de leis, relatórios, correspondências etc.), posteriormente os historiadores passaram a dar importância aos testemunhos deixados pelos seres humanos através de uma infinidade de artefatos, obras de arte e até objetos do uso cotidiano.

Para que se possa compreender os avanços conquistados na pesquisa histórica se faz necessário apresentar os desdobramentos ocasionados pela Nova História Cultural que promoveu rupturas com modelos teóricos arcaicos e reducionistas.

A Nova História Cultural

Segundo Peter Burke (2008) na obra *O que é História Cultural?* Essa corrente historiográfica apesar de sido concebida na tradição da Escola dos Annales (surgiu atrelada a terceira geração dos Annales por volta de 1969) adquiriu referenciais teóricos e procedimentos metodológicos específicos, além disso, o seu campo de atuação foi atingindo cada vez mais novos objetos de estudo o que exigiu, portanto que se configurasse em um modelo conceitual de pesquisa histórica a parte das demais tendências historiográficas construídas na temporalidade histórica.

Embora seja importante salientar que os estudos a respeito da história da arte, da música, da literatura ou até mesmo outros aspectos da cultura material já tenham sido realizados desde o século XVIII, o que constitui a principal inovação desta Nova História Cultural ou como foi mencionada por Burke (2008): “NHC” é o fato dela não mais se restringir ao que foi classificado como patrimônio material da humanidade, deslocando o seu campo de atuação até esferas do cotidiano jamais concebidas como objetos de pesquisa que são atualmente denominadas de práticas culturais: as técnicas de artesanato de uma determinada localidade, as técnicas de culinária adotadas por cada grupo étnico, os saberes de uma comunidade, as festas, as formas de expressão popular, as danças, os ritos e rituais religiosos, enfim todas as manifestações culturais de um

povo foram incorporadas pela Nova História Cultural o que acarretou no desvelamento da cultura popular anteriormente negada e desprezada pela chamada História oficial.

A apropriação dos referenciais teóricos que fundamentam o trabalho com a cultura material possibilitou não somente a profusão de inúmeros trabalhos a partir do enfoque da Nova História Cultural, mas principalmente foi guiado por este cabedal conceitual que os historiadores conquistaram legitimidade para sair da história concebida como oficial e enveredar por um novo universo da pesquisa histórica também denominada de micro-história que permite ao pesquisador a partir de diferentes objetos ou texto pessoais de um determinado indivíduo traçar um panorama de como as pessoas trabalhavam, viviam, se divertiam ou até mesmo quais eram as suas crenças em um determinado período histórico. Conforme atesta (BURKE 2008:116):

Há um interesse cada vez maior em documentos pessoais ou, como dizem os holandeses, 'documentos-ego.' Estes são textos escritos na primeira pessoa, sob a forma de cartas ou narrativas de viagens, tal como discutido anteriormente, ou diários e autobiografias, incluindo autobiografias de artesãos e trabalhadores manuais, por exemplo, alfaiates, sapateiros, carpinteiros, ou o vidreiro Jacques-Louis Ménétra, de Paris, cujo notável relato de vida durante a Revolução Francesa foi descoberto por Daniel Roche.

Essa ampliação e renovação das fontes documentais no campo da pesquisa histórica foi fundamental para que os historiadores se sentissem mais confiantes para atravessar as barreiras postuladas pelo cientificismo do século XIX e encontrassem espaços ociosos para preencher nas relações epistemológicas entre memória e História; na própria história do corpo, na história das comemorações (civis, militares, populares); na história das emoções, enfim só o tempo será capaz de definir quais são ou serão os objetos de estudo que podem ser explorados pelos historiadores.

A história em quadrinhos: sua apropriação e reapropriação nas aulas de História.

Dentre as múltiplas linguagens que foram incorporadas ao fazer docente na sala de aula, a história em quadrinhos sempre foi a que mais sofreu uma forte discriminação por ter sido considerada durante muitos anos a grande inimiga do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, atribuía-se à leitura das revistas em quadrinhos pelas crianças e jovens o grande obstáculo para que os mesmos obtivessem êxito nas suas atividades escolares.

Mesmo com a publicação de relevantes trabalhos acadêmicos que destacam a importância de se incentivar a leitura da história em quadrinhos como ferramenta para

atrair o interesse dos alunos pelos conteúdos trabalhados em sala de aula. Muitos desafios ainda precisam ser superados para que as revistas em quadrinhos conquistem o mesmo espaço ocupado nas escolas pela projeção de filmes, utilização dos laboratórios de informática e leitura compartilhada de diversos estilos textuais disponíveis no âmbito escolar.

As transformações ocorridas nos últimos anos no processo de letramento dos estudantes requer não apenas sujeitos que saibam decodificar os códigos da leitura e da escrita, mas se constitui imprescindível ao processo de escolarização na atual conjuntura que os educandos aprendam a ler e interpretar signos, independente da origem desse signo seja ele escrito ou não. A partir dessa concepção de letramento, Ramos (In: RAMOS & VERGUEIRO, 2009:200) defende:

Só esse exercício de articulação entre diferentes signos já justificaria o uso das tiras e dos demais gêneros dos quadrinhos na sala de aula. Há uma tendência de o ensino brasileiro ignorar os elementos visuais presentes nas produções textuais. Prioriza-se apenas a parte verbal escrita. É necessário acostumar e estimular os estudantes a ler também as imagens.

Entretanto, vale salientar que o uso das histórias em quadrinhos requer alguns cuidados essenciais para que professores e alunos possam usufruir dos benefícios oriundos desse tipo de linguagem. A esse respeito, Vilela (In:RAMOS & VERGUEIRO, 2009: p.84) esclarece:

No caso do ensino fundamental, devem-se escolher quadrinhos que sejam apropriados para a faixa etária dos alunos. Ao fazer essa escolha, não basta descartar história com palavrões, cenas de sexo e violência excessiva, embora isso seja necessário. A adequação envolve também selecionar quadrinhos que possam ser lidos e compreendidos pela maioria das crianças e adolescentes. Quadrinhos com uma linguagem excessivamente rebuscada ou uma narrativa sofisticada demais podem ser incompreensíveis para a maioria dos alunos dessa faixa etária.

Explicitados os cuidados necessários com o uso das histórias em quadrinhos no cotidiano do espaço escolar, cabe então mencionar quais as benesses obtidas através de estratégias de ensino direcionadas para o uso das revistas em quadrinhos na sala de aula. Foram elencados muitos benefícios tais como: desenvolve o estímulo à leitura e a escrita; desperta nas crianças e adolescentes o senso crítico; favorece a interpretação não somente de códigos escritos como também das imagens que lhes são peculiares.

Além de todos esses benefícios acima citados, podemos apontar ainda que o uso das revistas em quadrinhos favorece o protagonismo juvenil, pois as crianças se sentem

autônomas e capazes de expressar através da escrita e ilustrações a sua criatividade. Dessa vivência da autonomia na escola, há desdobramentos significativos para a história de vida dessas crianças e jovens como aponta Vilela (In: RAMOS & VERGUEIRO, 2009: 98):

É possível também que surja uma nova geração de autores de quadrinhos brasileiros com talento e disposição suficientes para criar aventuras que retratem aspectos e assuntos da nossa história e realidade, ainda raros ou mesmo totalmente ausentes nos quadrinhos. Para que isso ocorra, uma das condições é a presença de editores dispostos a investir na produção nacional.

Muito se pontuou até então a respeito da importância do uso das histórias em quadrinhos numa perspectiva generalista, ou seja, propícia a qualquer área do conhecimento, mas como a proposta desse artigo consiste em reforçar a relação existente entre o ensino de História e as aplicações das revistas em quadrinhos na sala de aula, pretendemos, portanto, potencializar essas especificidades.

As narrativas constituintes das histórias em quadrinhos são repletas de indícios relacionados aos conceitos primordiais do campo do ensino de História, como: o conceito de temporalidade, o conceito de memória, o conceito de identidade, o conceito de diversidade cultural entre outros. Elucidando esse aspecto, Vilela (In: RAMA & VERGUEIRO, 2009:112) afirma:

Podem servir como rico ponto de partida para discutir temas, conceitos e aspectos importantes, sempre atuais: o eixo dominação-resistência, o direito de autonomia dos povos, o conceito de etnocentrismo, o julgamento de outras culturas pelos valores e ótica da cultura do observador, os ideais de convivência pacífica entre os povos, o respeito à diversidade cultural, o respeito à diferença.

Vilela ainda propõe alguns procedimentos que devem nortear a prática da leitura de uma história em quadrinhos: suscitar nos alunos a curiosidade sobre a biografia do autor; o período e o local no qual a obra foi produzida; desvelar o conteúdo implícito e explícito da obra a fim de identificar qual a ideologia que perpassa a obra; esclarecer aos alunos que cada tipo de linguagem está direcionada a um determinado público alvo; e finalmente, porém não menos importante, ressaltar que toda história em quadrinhos tem uma finalidade específica.

Todos esses procedimentos elencados anteriormente são elementos indispensáveis para assegurar ao educando o desenvolvimento do pensamento crítico. Uma vez que, diariamente, somos submetidos a uma infinita gama de informações e o

exercício proposto prepara a criança e o jovem para aprender a selecionar as informações e a ter um posicionamento crítico perante aos diferentes tipos de linguagens.

No tocante ao conceito de memória que pode ser trabalhado nas narrativas inseridas nas histórias em quadrinhos, Vilela (In: RAMA & VERGUEIRO, 2009:116) aborda os estilos autobiográfico ou semi-autobiográfico pela riqueza de detalhes que podem ser apresentados ao leitor sobre um determinado período histórico, como se pode observar a seguir:

Uma história em quadrinhos autobiográfica é, antes de tudo, um relato de certas memórias de um autor. Ela não é uma reconstituição dos fatos a que se refere, tal como aconteceram, mas a sua recriação, do modo como são lembrados pelo autor; ou, mesmo, como ele gostaria que fossem registrados para a posteridade. Tais memórias se referem a fatos direta ou indiretamente relacionados com a vida do autor, em lugares e tempos determinados. Estão, portanto, dentro de um contexto histórico específico.

Vilela chama a devida atenção para os exemplos de anacronismos nas narrativas das histórias em quadrinhos e que a mediação do professor é indispensável para que os alunos possam compreender a utilização de frases, expressões ou imagens fora do contexto que está sendo retratado. Além disso, também aponta a necessidade de se trabalhar os conceitos de verossimilhança e personagens inverossímeis tão comum no universo das revistas em quadrinhos.

Finalmente, retomando o protagonismo juvenil inserido no campo do ensino de História, Vilela atenta para o fato de que os alunos ao assumirem a condição de produtores de revistas em quadrinhos, eles precisam tomar consciência que sua atuação requer uma certa responsabilidade caso estejam retratando algum período histórico. Pois o cenário, as roupas, as personagens apresentadas devem reunir elementos oriundos de uma época. Portanto, os alunos precisam vivenciar as etapas de uma pesquisa para a coleta de dados que serão posteriormente aproveitados na elaboração do roteiro das histórias em quadrinhos. A esse respeito aclara Vilela (In:RAMA E VERGUEIRO, 2009:129):

Tal pesquisa é necessária tanto para que os alunos desenvolvam procedimentos como checar, conferir, comparar e selecionar fontes como para que as histórias em quadrinhos criadas por eles não contenham anacronismos. Suponhamos que os alunos sejam solicitados a criar histórias em quadrinhos ambientadas no Brasil colonial. Eles deverão considerar elementos como, por exemplo, vestimentas e objetos usados na época, os tipos de habitação etc. É importante que, na elaboração do roteiro, se atente

para a linguagem empregada nos diálogos, que pode contribuir para caracterizar as personagens.

Essa preocupação de oferecer oportunidades para que os educandos aprendam a manipular dados, selecioná-los e interpretá-los cresce a cada dia em função da quantidade de informações que são geradas por dia tanto pela televisão quanto pela internet o que requer dos estudantes que aprimorem o seu senso crítico, ao mesmo tempo em que conquistam subsídios para interagir nos mais diferentes meios midiáticos.

Os indicadores das enormes possibilidades proporcionadas aos professores do ensino fundamental e médio através da incorporação das histórias em quadrinhos em sala de aula apresentados neste artigo são bastante inspiradores e essencialmente desafiadores para que ocorra um redimensionamento do processo de ensino e aprendizagem tendo em vista a ressignificação dos quadrinhos no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BURKE, Peter. Tradução de Nilo Odalia. **A escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. Tradução de Sérgio Goes de Paula. **O que é História cultural?** 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LE GOFF, Jacques. Documento/ monumento. In: _____ **História e Memória**. Tradução de Irene Ferreira et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3ed. São Paulo: Contexto. 2009.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Quadrinhos na educação**. Da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009