



História em Quadrinhos na Perspectiva da Prática de Ensino



ORGANIZADORES
Luis Filipe Bantim de Assunção
Carlos Eduardo da Costa Campos



UNIVERSIDADE DE
VASSOURAS



UFMS

História em Quadrinhos na Perspectiva da Prática de Ensino

História em Quadrinhos na Perspectiva da Prática de Ensino

Organização

Luis Filipe Bantim de Assumpção
Carlos Eduardo da Costa Campos



Vassouras
2024

Apoio:



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



PPGAS
Programa de Pós-Graduação
em Antropologia Social



MUSEU HISTÓRICO
NACIONAL



ibram
Instituto Brasileiro de Museus

SECRETARIA ESPECIAL DE
CULTURA

MINISTÉRIO DO
TURISMO



© Universidade de Vassouras Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.

O conteúdo desta obra é de responsabilidade de seus respectivos autores. As informações nele contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras e das demais instituições envolvidas.

Presidente da Fundação Educacional Severino Sombra

Adm. Gustavo Oliveira do Amaral

Reitor da Universidade de Vassouras

Prof. D.Sc. Marco Antonio Soares de Souza

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. D.Sc. Carlos Eduardo Cardoso

Pró-Reitora de Extensão Universitária e Desporto

Prof.^a Consuelo Mendes

Assessor de Relações Institucionais da Presidência da FUSVE

Prof. M.Sc. Hamilton Moss de Souza

Pró-Reitora de Ciências Humanas

Prof.^a D.Sc. Adriana Vasconcelos da Silva Bernardino

Editora-Chefe das Revistas Online da Universidade de Vassouras

Prof.^a M.Sc. Lígia Marcondes Rodrigues dos Santos

Coordenador Local de Doutorado em História e Coordenador de Pesquisa e Extensão, campus Saquarema

Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção

Autor

Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção

Prof. D.Sc. Carlos Eduardo da Costa Campos

Conselho Executivo

Prof.a D.Sc. Aline Vanessa Locastre (UEMS)

Prof. D. Sc. André da Silva Bueno (UERJ)

Prof.a. D.Sc. Airan dos Santos Borges (UFRN)

Prof. D.Sc. Carlos Eduardo Cardoso (Univassouras)

Prof. D. Sc. Carlos Eduardo da Costa Campos (UFMS)

Prof. D.Sc. César Fornis (Universidade de Sevilla)

Prof.a D.Sc. Cristina de Souza Agostini (UFMS)

Prof.a D. Sc. Dolores Puga Alves de Sousa (UFMS)

Prof.a D.Sc. Fabiana Pereira do Amaral (UFRJ)

Prof. D.Sc. Fábio de Souza Lessa (UFRJ)

Prof.a D. Sc. Fernanda Eugênia Puga de Magalhães (UMinho)

Prof. D. Sc. José Maria Gomes de Souza Neto (UPE)

Prof.a D. Sc. Lígia Carvalho (UEMS)

Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção (Univassouras)

Prof.a D. Sc. Maria do Carmo Franco Ribeiro (UMinho)

Prof. D.Sc. Rainer Guggenberger (UFRJ)

Prof. D. Sc. Renan Marques Birro (UPE)

Prof.a D. Sc. Priscila Lini (UFMS)

Conselho Consultivo

- Prof. D.Sc. Adiel Queiroz Ricci (Univassouras)
Prof. D. Sc. Anderson de Araujo Martins Esteves (UFRJ)
Prof. M.Sc. Angelo Ferreira Monteiro (Univassouras)
Prof. M. Sc. Celio Cayres Neto (Univassouras)
Prof. D. Sc. Claudio Umpierre Carlan (UNIFAL)
Prof.a. M. Sc. Denize Cardim (Univassouras-Saquarema)
Prof. M.Sc. Diego Augusto Rivas dos Santos (Univassouras-Saquarema)
Prof.a. D. Sc. Dilza Porto (UFMS)
Prof. D. Sc. João Tavares Bastos (Univassouras-Maricá)
Prof. D. Sc. Jorge Antônio Paes Lopes (DRA-BL; SEEDUC-RJ)
Prof.a M. Sc. Laura Roseli Pael Duarte (UFMS)
Prof. D. Sc. Leandro Hecko (UFMS)
Prof.a M. Sc. Leonina Avelino Barroso de Oliveira (Univassouras)
Prof.a D.Sc. Líia Raquel Toledo Brambilla Gasques (UFMS)
Prof.a M.Sc. Magda Elaine Sayão Capute (SMED-Vassouras)
Prof.a D. Sc. Marinete Rodrigues (UEMS)
Prof. D. Sc. Marcelo dos Santos Garcia Santana (Univassouras-Maricá)
Prof.a M.Sc. Marcia Sena Barbosa Monsoreo Ribeiro (Univassouras-Maricá)
Prof. D. Sc. Marcus Vinícius Kelli (SME-RJ)
Prof.a D. Sc. Maria Cristina Bohn Martins (UNISINOS)
Prof.a M.Sc. Marinéa da Silva Figueira Rodrigues (Univassouras)
Prof. M. Sc. Paulo Tong (Univassouras)
Prof. D. Sc. Pedro Paulo Funari (UNICAMP)
Prof.a D. Sc. Roberta Alexandrina da Silva (UFPA)
Prof. M. Sc. Rodrigo de Moura Santos (SEMED-Maricá)
Prof.a M. Sc. Rosana Gildo Vieira (SEMED-Maricá)
Prof.a M.Sc. Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos (SEEDUC-RJ)
Prof.a D. Sc. Semíramis Corsi Silva (UFMS)
Prof.a D. Sc. Vivina Dias Sol Queiróz (UFMS)
Prof. M.Sc. Walmir Fernandes Pereira (SEEDUC-RJ)

Assessoria Executiva

- Andreia Cristina Alcantara Paz (GHÍPE)
Giselle Bastos Pereira (MHN)
João Gabriel da Silva Sanches (Lab ATRIVM / UFMS)
João Guilherme Vieira Poiati (Lab ATRIVM / UFMS)
José Natal (UPE)
Lara Fernandes (UMinho)
Lara Karinha Viana de Almeida (Lab ATRIVM / UFMS)
Leonardo Arguello Alves (Lab ATRIVM / UFMS)
Letícia César Ruela (UMinho)
Luis Miguel Pereira Lacerda (Lab ATRIVM / UFMS)
Mara Dalila Marins da Silva (SCTF-Maricá)
Marystella Albino de Souza (UERJ / IHGAM / GHÍPE)
Miguel Ângelo Oliveira de Almeida (Lab ATRIVM / UFMS)
Paula Aranha (MHN)
Pedro Collares (MHN)
Tatiana Gomes de Souza Quintanilha (SEMED-Maricá / GHÍPE)
Vinícius Rotheman Felipe Ortega (Lab ATRIVM / UFMS)
Wesley Guilherme Idelfoncio de Vasconcelos (URCA / GHÍPE)

Diagramação e Editoração eletrônicas
Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção
Aux. Acadêmico Luis Felipe Soares Gomes

Idealização / Projeto Gráfico / Arte da capa
Miguel Angelo Oliveira de Almeida (UFMS)

Coletânea Ensino com Linguagens Alternativas:

Coletânea que integra a série de publicações do Laboratório ATRIVM/UFMS, do Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação (GHPE), contemplando o Acordo de Cooperação entre a UFMS e a FUSVE, através da Univassouras e da PRPPG. A obra também é o resultado das atividades do Observatório da Educação, supervisionado pelo Prof. Dr. Luis Filipe Bantim de Assumpção, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Univassouras. De igual forma é um produto da bolsa de Produtividade PQ2 – CNPq, relativo às atividades do Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos (UFMS).

Modo de acesso: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/PT/issue/view/308>

H62926 História em quadrinhos na perspectiva da prática de ensino.
/ Organizado por: Luis Filipe Bantim de Assumpção, Carlos Eduardo da Costa Campos. - Vassouras, RJ : Editora Universidade de Vassouras, 2024.
453 f. : il.; color.

Formato: E-book

ISBN: 978-65-87918-85-3

1. Historiografia. 2. Metodologia. 3. Pesquisa. I. Assumpção, Luis Filipe Bantim de. II. Campos, Carlos Eduardo da Costa. III. Universidade de Vassouras. IV. Título.

CDD

Sistema Gerador de Ficha Catalográfica On-line – Universidade de Vassouras

Sumário

Prefácio	
Quadrinhos e educação: modos de trabalho.....	p.13
Alexandre Linck Vargas	
Apresentação: A arte gráfica sequencial como ferramenta didático-pedagógica.....	p.19
Luis Filipe Bantim de Assumpção; Carlos Eduardo da Costa Campos	
Ensinando daoísmo em quadrinhos.....	p.29
André Bueno	
<i>Mangá</i> e ensino de história: Um breve estudo sobre a relação de poderes na obra <i>One Piece</i> de Eiichiro Oda.....	p.55
Andreia Cristina Alcantara Paz; Luis Filipe Bantim de Assumpção	
<i>El corazón de las Amazonas</i>: Reimaginar la mitologia.....	p.81
Arturo Sánchez Sanz	
O ensino de história através dos quadrinhos: Um estudo de caso sob a ótica decolonial da obra <i>Persépolis</i>.....	p.135
Fabiana Pereira do Amaral	
Desenvolvimento humano e quadrinhos: Os super-heróis como recurso a ser utilizado em ambiente escolar.....	p.155
Gelson Weschenfelder	
A importância das histórias em quadrinhos e charges sobre “Pré-História” como produtoras de conhecimento e reflexão.....	p.173
Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques; Laura Roseli Pael Duarte; Luana Moura Pinto	
Ensino de história antirracista com a HQ <i>Superman esmaga a Klan</i> – entre desafios e experimentações.....	p.193

Luis Filipe Bantim de Assumpção; Carlos Eduardo da Costa Campos; Rodrigo de Moura Santos	
As histórias em quadrinhos (auto) biográficas como possibilidade investigativa da cultura histórica mobilizada por sujeitos históricos latino-americanos.....	p.227
Marcelo Fronza	
Recontos ancestrais a partir da série de quadrinhos <i>Fábulas</i>.....	p.267
Maria Jaciara de Azeredo Oliveira; Waldomiro de Castro dos Santos Vergueiro	
Nasce mais um super-herói americano.....	p.303
Nildo Viana	
A <i>Ilíada</i> e a <i>Odisseia</i> em quadrinhos como recurso multidisciplinar.....	p.329
Renata Cardoso de Sousa	
Histórias em quadrinhos e deslocamentos humanos: A visibilidade dos refugiados em <i>A Odisseia de Hakim</i>.....	p.363
Roberto Elísio dos Santos; Celbi Vagner Melo Pegoraro	
Histórias em quadrinhos e educação: Debatendo o uso de HQ no ensino de história..	p.395
Uiran Gebara da Silva; José Maria Gomes de Souza Neto; Allef Laurindo Fraemann Matos	
Notas biográficas.....	p.445

Prefácio

Quadrinhos e educação: modos de trabalho

Por Alexandre Linck Vargas

É uma evidência anedótica: quase todo mundo que passou por uma escola no Brasil teve contato com as histórias em quadrinhos. Professores, das mais diferentes áreas, se utilizam das HQs das mais variadas formas. Contudo, essa ferramenta para o ensino-aprendizagem até hoje permanece em um limbo dentro das faculdades de licenciatura. Apesar de muitos professores do Brasil se utilizarem das HQs, não há de maneira sistemática disciplinas sobre quadrinhos na grade regular dos cursos. Quando há, são disciplinas optativas, oferecidas por professores que, em sua maioria, são entusiastas, e não necessariamente pesquisadores integralmente dedicados ao estudo das HQs. Ou seja, por mais que existam professores universitários de quadrinhos aqui e acolá nos cursos de licenciatura, o fato de precisarem se dividir em outras atividades não relacionadas às HQs acaba por estimular a falta de especialidade. A consequência é bastante óbvia: centenas de professores são graduados todos os anos e os quadrinhos seguem trabalhados nas escolas de todo o Brasil, mas a maioria desses mesmos professores não sabem exatamente como trabalhar com as HQs.

Não há um projeto nacional de formação no uso das HQs na sala de aula. Deste modo, o mais comum é a repetição de experiências prévias. Isto é, professores trabalham quadrinhos tendo por referência os seus professores do ensino fundamental e médio que também trabalhavam as HQs. Contudo, os professores do passado também estavam tateando as possibilidades de uso pedagógico das HQs. Forma-se, então, um círculo vicioso de inespecificidade, muito calcado na lógica de tentativa e erro, e que apesar de figuras heroicas conseguirem fazer o campo avançar a partir de pesquisas e publicações, ainda estamos em um estágio não muito distante de onde tudo começou.

E onde tudo começou? É preciso dar um passo atrás. Na década de 1950, houve o auge das campanhas antiquadrinhos. Apesar da experiência estadunidense ser bastante lembrada, com audiências no senado e pilhas de quadrinhos sendo queimadas publicamente, eventos semelhantes se deram em muitos outros países, tendo, obviamente, suas especificidades regionais. O Brasil também replicou o pânico moral inerente às campanhas antiquadrinhos. Autores como Antonio D'ávila com “Literatura Infanto-Juvenil” (1958), Sérgio Muniz de Souza com “Delinquência Juvenil” (1959), Carlos Studart Filho com “Histórias em Quadrinhos e seus malefícios” (1965), entre tantas outras publicações, reafirmaram o status das HQs de inimigos da educação.

É preciso considerar que todo o debate ocorria no contexto de guerra fria, havia o pânico anticomunista, e mesmo setores de esquerda eventualmente embarcavam nas campanhas antiquadrinhos já que a grande maioria das publicações eram dos EUA. Porém, tudo isso mudou bastante rápido. Em meados dos anos 1960 e, principalmente, nos anos 1970, os quadrinhos passaram a ser vistos como aliados da educação. O processo que levou a isso é bastante complexo, porém, um dos fatores é a entrada no debate de intelectuais renomados internacionalmente, como Umberto Eco, defendendo as HQs. Outro fator, ainda mais decisivo, foi a popularização da televisão. Prevalcia o entendimento entre muitos educadores de que se os alunos liam pouco com os quadrinhos, agora com a televisão que eles não liam mais nada. Esse impacto cultural foi colossal. A indústria dos quadrinhos, mesmo nos EUA, jamais se recuperou por completo do surgimento da televisão.

Apesar de existirem defensores desde os anos 1940 do uso dos quadrinhos em sala de aula, foi nos anos 1960/70 que esse argumento se tornou majoritário. Uma obra icônica para essa guinada de percepção no Brasil foi “História em Quadrinhos” (1975) de Zilda Augusto Anselmo. Porém, apesar de tudo que veio depois, ou seja, apesar de uma série de publicações discutindo o trabalho de quadrinhos na educação, o fato é que pouco se

avançou na linha de frente, isto é, entre a grande maioria de professores do Brasil. Isso se deve, como já dito, à falta de uma política de formação, relegando somente ao professor a busca ativa por estudos sobre quadrinhos. Considerando o quanto professores são profissionais sobrecarregados e o quanto o desconhecimento dificulta até mesmo a busca por alternativas, o que temos hoje é algo não muito diferente de décadas atrás. Professores seguem tateando no escuro, ou em meia-luz, o que é possível fazer com os quadrinhos na sala de aula.

Poder-se-ia delimitar dois modos de abordagem dos quadrinhos na sala de aula: 1. o *modo analítico-crítico* e 2. o *modo criativo-produtivo*. Os dois modos não são excludentes, contudo, podem ser parasitados por um terceiro modo, o mais problemático de todos, chamado aqui de *modo compensatório*. Mas vamos por partes.

1. Modo analítico-crítico

Como o nome já diz, trata-se de uso dos quadrinhos na sala de aula para fins analíticos e/ou críticos. Exemplos: a análise de uma determinada tirinha. Ela pode servir para atentar para o uso da linguagem em uma aula de português. É possível também que a análise do estilo seja útil para uma aula de artes. A quadrinização também pode ser um aliado do professor de matemática, considerando a maneira uma determinada ação é calculada quadro a quadro. Outra possibilidade de abordagem, essa talvez a mais lembrada, é a utilização de quadrinhos, geralmente tirinhas, para fins temáticos de maneira a orientar uma redação. Essa prática segue em voga até hoje no ENEM.

Contudo, todas essas opções ainda são poucas diante da contribuição que os quadrinhos podem trazer à educação. É preciso considerar que em toda aula existe uma disputa da atenção. É um desafio rotineiro para qualquer professor manter a turma interessada no que está sendo ensinado. Existem diferentes metodologias, mas praticamente todas esbarram com o mesmo problema. Considerando que há cada vez mais estímulos que fomentam a dispersão dos alunos, o desafio só aumenta ano após

ano. Daí que recai ao professor também o trabalho de restituir a atenção do alunado, ou, indo além, restituir a sensibilidade. Essa questão parece periférica, mas é central no uso de quadrinhos na sala de aula. É preciso considerar que os quadrinhos são uma mídia, uma forma de arte, uma produção estética. Ou seja, como qualquer produção deste tipo (cinema, literatura, artes plásticas, música etc.), os quadrinhos só são de fato lidos quando o leitor se sensibiliza perante o que é lido. Dito de outro modo então, os quadrinhos só podem servir em sua plenitude para a educação quando essa mesma educação consegue sensibilizar o educando para as mediações que se apresentam diante dele. Mas, como fazer isso?

É nesse ponto que nos deparamos com o gargalo da falta de uma política de formação. A maioria dos professores também são insensíveis aos recursos que os quadrinhos trazem. A articulação entre a sequencialidade da leitura com a simultaneidade das imagens, a concomitância de registros icônicos, plásticos e textuais, a convivência de elementos bidimensionais com tridimensionais, o jogo do quadro a quadro com a sarjeta, a relação entre narrativa, estética e discurso etc. Para qualquer pesquisador de histórias em quadrinhos esses são elementos básicos das HQs. Contudo, para um professor que jamais aprendeu a como trabalhar quadrinhos em sala de aula, tendo apenas experiências anedóticas, todos esses elementos tornam-se invisíveis, ou melhor, insensíveis.

Por isso o que mais acontece é a subutilização dos quadrinhos na sala de aula e, com isso, o afastamento maior do aluno perante um objeto que o próprio professor não sabe como mediar. A manifestação mais comum dessa invisibilidade-insensibilidade perante os quadrinhos está na abordagem conteudista, principalmente em aulas de literatura. Muitas vezes adaptações de clássicos da literatura para quadrinhos são usados como “objetos negativos”, um meio vazio que só serve como corredor para a literatura. Inclusive esse foi o principal pressuposto que fizeram as HQs serem reconsideradas pela educação diante da televisão. Isso é o que eu chamo de “modo

compensatório”, ou seja, na impossibilidade de trabalhar uma determinada produção (geralmente literária), os quadrinhos são utilizados não como um meio próprio, mas como uma compensação que deve ser negada enquanto quadrinhos. Creio que a todos parece evidente o fracasso dessa abordagem. Afinal, o resultado é a supressão da literatura, a negação dos quadrinhos e um passo adiante na dessensibilização do aluno.

Porém, quando os quadrinhos são analisados e/ou criticados com atenção e sensibilidade, uma outra possibilidade se abre.

2. Modo criativo-produtivo

Estando o educando sensível à estética dos quadrinhos no sentido amplo, uma outra possibilidade se desdobra ao professor. Trata-se do trabalho de produção de histórias em quadrinhos por parte dos próprios alunos para os mais diversos fins. Nesse ponto chega a ser difícil inclusive dar exemplos, pois as opções são muitas. Quadrinhos para trazer o cotidiano dos alunos, para traduzir o que eles pensam, para expressar o que eles entendem, ou mesmo para os próprios ajudarem turmas mais novas etc. Essa produção pode ser criativa ainda no estágio dos materiais. Os quadrinhos podem ser em folhas em branco, mas também podem ser em cartazes a serem expostos, ou em murais, podendo até mesmo utilizar madeira, argila, gesso, entre outros, para uma experiência tridimensional e tátil, o que pode ajudar na inclusão de alunos deficientes visuais.

Por isso a importância de resistir a qualquer modo compensatório, que, neste estágio, pode aparecer em atividades de produção de HQs com base tão somente no senso comum que professores e alunos têm das histórias em quadrinhos. Dito de outra forma, utilizar a criação e produção de HQs como uma atividade sem qualquer aprofundamento e envolvimento sensível reduz tudo a um exercício consideravelmente bobo e que não consegue explorar as possibilidades de ensino-aprendizagem pelas HQs.

Obviamente, tudo aqui que foi dito sobre modos de trabalho e sensibilização é uma introdução a algo que necessita de discussão contínua. Não há fórmulas, e é fundamental o intercâmbio entre professores para a partilha e aprimoramento de metodologias. Igual, e principalmente, é preciso também cobrar por uma política de formação de professores para o uso de quadrinhos na sala de aula. As condições não são ideais. Diria até que estão bastante longe do ideal. Mas que isso não nos imobilize. Afinal, é quadro a quadro que a história continua.

Referências

- ANSELMO, Z. A. **Histórias em quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- BEATY, B. **Frederic Wertham and the critique of mass culture**. Jackson: University Of Mississippi, 2005.
- BUCK-MORSS, S. **Estética e anestésica**: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, W. et al. **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem, percepção. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 155-204.
- ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- GABILLIET, J.-P. **Of comics and men**: a cultural history of american comic books. Translated by B. Beaty and N. Nguyen. Jackson: University of Mississippi, 2010.
- GROENSTEEN, T. **O sistema dos quadrinhos**. Tradução de É. Assis. Nova Iguaçu: Marsupial, 2015.
- HATFIELD, C. An art of tensions. In: HEER, J.; WORCESTER, K. **A comics studies reader**. Jackson: University of Mississippi, 2009, p. 132-148.
- JUNIOR, G. **Biblioteca dos quadrinhos**. São Paulo: Opera Graphica, 2006.
- LENT, J. A. The comics debates internationally. In: HEER, J.; WORCESTER, K. **A comics studies reader**. Jackson: University Of Mississippi, 2009, p. 69-76.
- PIZZINO, C. **Arresting development**: comics at the boundaries of literature. Austin: University Of Texas, 2016.

Apresentação:

A arte gráfica sequencial como ferramenta didático-pedagógica

Luis Filipe Bantim de Assumpção
Carlos Eduardo da Costa Campos

Como devemos pensar o ofício pedagógico? O questionamento suscitado serve de mote para entendermos os desafios pelos quais nós, professores/as e/ou pesquisadores/as, temos vivenciado no Brasil. Ainda que recentemente novos concursos públicos para o magistério tenham sido aprovados em todos os níveis de ensino, as condições de trabalho das/os profissionais da Educação, independentemente da disciplina e segmento, não são as mais aprazíveis. Para tanto, citamos a recente manifestação de funcionários da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, ocorrida no dia 10 de janeiro de 2024, na qual professores e outras categorias de servidores fizeram uma paralisação de 24 horas. A motivação, a saber, foi o anúncio do prefeito Eduardo Paes de que cortaria o vale transporte dos/as docentes¹. No entanto, qual é a relação deste acontecimento recente com o questionamento que iniciou o parágrafo e a temática deste livro?

Vale mencionar que, na maioria dos casos, as/os professoras/es são consideradas/os responsáveis pelos índices de avaliação internacional, como no caso do PISA, ou mesmo nacional como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SABE) ou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), entre outros parâmetros. Ainda que as/os docentes, em geral, estejam envolvidas/os no processo de ensino-aprendizagem do Brasil a nossa remuneração e condição de trabalho correspondem com as responsabilidades que nos são

¹ Para maiores informações, vide: < <https://seperj.org.br/protesto-hoje-dia-10-na-prefeitura-reune-educacao-saude-e-outros-segmentos-do-funcionalismo/> > Acessado em 11 de janeiro de 2024.

atribuídas? Óbvio que não. Então, como pensar a prática educacional?

De imediato, defendemos que a atuação docente é um ato de coragem, visto que a produção de conhecimento está sempre comprometida com a necessidade de “falarmos”, seja através da escrita, seja em eventos e afins. Tal anseio demonstra que estamos comprometidos com o nosso meio político-social e queremos um país mais equilibrado e democrático. Não sem motivos publicamos as nossas ideias, desvelamos as nossas percepções de mundo na expectativa de que estas tenham relevância junto as/ aos nossas/os leitoras/es. Daí a ação pedagógica pode, e precisa, superar os espaços formais de ensino, se utilizando de meios e recursos diversos que levem as pessoas a se interessarem pelo que temos a dizer. Por vezes, as nossas visões de mundo – fruto de experiências diversas e anos de estudo – não são bem quistas por alguns segmentos.

Se a prática docente é um ato de coragem, ela já nos responder à pergunta que iniciamos o texto, além de abrir campo para respondermos aos demais questionamentos que fomos levantando. Se estamos nesta área profissional é porque temos formação e nos vemos trabalhando para sermos remunerados por isso. Ainda que haja amor em nosso ofício, vivemos em uma dinâmica político-econômica que nos exige recursos financeiros para sobrevivermos. Com isso, ouvirmos sobre cortes não favorece o ímpeto criativo de ninguém, muito embora essas ações pareçam um grande projeto empenhado por enfraquecer o grupo de profissionais responsáveis por levar estudantes a pensarem e a produzirem conhecimento, se entendendo como agentes no/do mundo. Nesse sentido, por sermos corajosos, por vezes teimosos, seguimos com o vento na proa e, mesmo assim, seguimos. Esta publicação é um exemplo desses esforços, os quais são coletivos, entusiasmados e sempre muito promissores – posto que as Histórias em Quadrinhos (doravante HQ) são um produto do mercado editorial consumido no mundo inteiro e tratando de temáticas diversas.

Aceitamos a responsabilidade de apresentarmos sugestões didático-pedagógicas de como utilizar HQ para favorecer o processo de ensino-aprendizagem nos mais variados segmentos de ensino e disciplinas. Ainda que a maioria dos textos tenham se direcionado para a História, cada uma das experiências partilhadas manifestam as possibilidades temáticas que as HQ suscitam nas salas de aula. Tais escritos nos ajudam a refletir sobre problemas sociais diversos, fomenta a identificação pessoal nos gestos, pensamentos e representações das personagens ali presentes ou nos faz ter momentos de lazer e prazer que podem ser adaptados para as escolas e demais instituições de ensino. Isso porque o ofício pedagógico deve ser agradável para todas as pessoas envolvidas na cultura escolar.

Dito isso, esta obra – **História em Quadrinhos em Perspectiva para a Prática de Ensino** – se constitui de treze (13) artigos escritos por profissionais de formação diversa e que se mostraram comprometidos em apresentar maneiras próprias de como empregar HQ no ensino. Em função desta diversidade temática, optamos por situá-los na ordem alfabética de seus/suas autores/as para não parecer que privilegiamos um ou outro assunto, mas, principalmente, para rompermos com uma cronologia linear dos temas propostos.

Com isso, o primeiro texto desta coletânea se intitula **Ensinando daoísmo em quadrinhos**, no qual André Bueno apresenta as possibilidades de se ensinar os conceitos e premissas fundamentais do daoísmo, por meio da História em Quadrinhos **Tao em Quadrinhos** de Tsai Chih Chung. Na ocasião Bueno discute, brevemente, o contexto de emergência do daoísmo e as suas principais ideias, demonstrando como a HQ selecionada explica de maneira simples e direta o pensamento de Laozi. Somado a isso, o autor relaciona os trechos da História em Quadrinhos com o original do **Daodejing**. O texto nos instiga a pensar o daoísmo como uma tentativa de superação dos problemas político-sociais da China de Laozi, mas, também nos leva a pensar o uso e a aplicação da HQ como um instrumento para o ensino de história e filosofia.

Em seguida temos Andreia Cristina Alcantara Paz e Luis Filipe Bantim de Assumpção em **Mangá e Ensino de história: Um breve estudo sobre relação de poderes na obra One Piece de Eiichiro Oda** que discutem as possibilidades no uso do *mangá* **One Piece** para o Ensino de História. Visando uma educação para a cidadania, em conformidade à BNCC, os autores demonstram como a temática das relações de poder e da desigualdade social podem ser discutidas através desta mídia, levando professoras/es e estudantes a refletirem sobre a realidade contemporânea através do “jogo de espelhos” narrados em **One Piece**. Os autores destacam que esta temática deve ser apresentada e desenvolvida nas escolas, com ênfase ao 9º Ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de modo que as/os jovens reflitam sobre a sociedade em que vivem e possam desenvolver um posicionamento crítico diante das injustiças vivenciadas em nosso meio, mas, identificados com a trajetória de certos personagens deste *mangá*.

Já Arturo Sánchez Sanz, no artigo **El corazón de las amazonas: reimaginar la mitología**, nos fornece uma análise ampla e densa acerca das Amazonas e a sua representação no imaginário mediterrânico da Antiguidade, demonstrando como estas personagens míticas foram apropriadas, mobilizadas e adaptadas pela tradição ocidental. Feito isso, Sánchez Sanz discute as características da HQ **El corazón de las amazonas** e as inspirações clássicas da autora e do ilustrador da obra, as quais são comprovadas através do contraponto com a documentação literária. Nesse contexto, o autor aponta que a HQ analisada esteve preocupada em tratar da trajetória feminina no decorrer do tempo, tomando a narrativa mítica das Amazonas como ponto de partida para as suas considerações.

Por sua vez, Fabiana Pereira do Amaral no texto **O ensino de história através dos quadrinhos: um estudo de caso sob a ótica decolonial da obra Persépolis** sugere uma abordagem decolonial para pensarmos a temática de gênero feminino, através da HQ **Persépolis**. Após discorrer sobre as potencialidades do uso de Histórias em Quadrinhos no Ensino de História, Amaral

mergulha em uma exposição de como a colonialidade do poder – pela via de Aníbal Quijano – impacta na maneira como os não-ocidentais são compreendidos nos territórios do Norte Global e naqueles sobre a influência destes. Nesse caso, ao tratar de temas sensíveis – como a repressão, a censura, a perseguição e a morte no governo teocrático do Irã – a autora destaca a necessidade de estarmos alinhados com esse tipo de abordagem e temática, visto que a discussão e a problematização sobre o colonialismo e a colonialidade do poder favorecem o aprimoramento da consciência histórica crítica das/os/es estudantes.

Em **Desenvolvimento humano e Quadrinhos: Os super-heróis como recurso a ser utilizado em ambiente escolar**, Gelson Weschenfelder discute como os super-heróis das Histórias em Quadrinhos podem ser empregados nas escolas como mecanismo de empoderamento social das/os jovens em situação de vulnerabilidade. No decorrer de seu escrito, o autor se utiliza de referenciais diversos para demonstrar como a identificação das/os estudantes com as personagens, bem como as dificuldades e os sofrimentos vivenciados por estes, pode servir de referencial para que estas pessoas encontrem meios positivos de lidar com as problemáticas advindas de suas respectivas trajetórias de vida.

No artigo **A Importância das histórias em quadrinhos e charges sobre “Pré-História” como produtoras de conhecimento e reflexão**, Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques, Laura Roseli Pael Duarte e Luana Moura Pinto apresentam algumas Histórias em Quadrinhos e Charges como alternativas didáticas para se desenvolver as aulas de Pré-História, na Educação Básica. As autoras fazem uma grande apresentação sobre temáticas que lidam com o desenvolvimento dos seres humanos, as pinturas rupestres e as relações interpessoais entre os homens primitivos. Dentre os seus apontamentos, Gasques, Pael e Pinto demonstram que as HQ criam representações gráficas que tentam interpretar o comportamento dos grupamentos pré-históricos, a partir de indícios da cultura material, enquanto as Charges tomam a Pré-História como plano de fundo para edificar

críticas à contemporaneidade, sobretudo, acerca do atraso do “homem moderno” em oposição ao primitivo.

Luis Filipe Bantim de Assumpção, Carlos Eduardo da Costa Campos e Rodrigo de Moura Santos, no artigo **Ensino de História Antirracista com a HQ *Superman esmaga a Klan* – entre desafios e experimentações**, discutiram sobre como suscitar uma educação antirracista para o Ensino de História, em particular, através da HQ **Superman esmaga a Klan**. Nesse sentido, a especialidade de cada um dos autores foi determinante para o resultado obtido, haja vista que não somente os pressupostos teóricos da História foram mobilizados, como também o envolvimento direto com uma prática pedagógica antirracista foi devidamente utilizada para se enfatizar como as Histórias em Quadrinhos suscitam questionamentos diversos nas salas de aula, além de reiterar a importância da/o profissional da educação com a cidadania. Assim, a HQ **Superman esmaga a Klan** levou à reflexão de como o preconceito, o racismo e a discriminação presente em um universo ficcional nada mais é do que um reflexo e uma denúncia aquilo que temos presenciado em nosso meio social, isto é, essas ações, gestos e pensamentos não estão distantes do nosso cotidiano e das/os estudantes, cabendo à escola se tornar um espaço propício para se problematizar tais cenários e de promoção de humanidades.

Marcelo Fronza, por sua vez, no texto **As histórias em quadrinhos (auto) biográficas como possibilidade investigativa da cultura histórica mobilizada por sujeitos históricos latino-americanos**, aponta como as histórias em quadrinhos (auto) biográficas foram se tornaram contra-narrativas à história oficial de países latino americanos, cujas personagens serviram para materializar o sentimento de resistência e para legitimar a identidade dos grupos revolucionários nesses territórios. Ao longo de seu trabalho, Fronza mobiliza o conceito de *burdening history* de Bodo von Borries para destacar que estas contra-narrativas poderiam se tornar instrumentos contrários a uma conciliação histórica, para desenvolver a lógica de uma

vingança às mazelas da colonização e ao cinismo do poder expresso nas narrativas oficiais.

Do mesmo modo, Maria Jaciara de Azeredo Oliveira e Waldomiro de Castro dos Santos Vergueiro, no artigo **Recontos ancestrais a partir da série de quadrinhos Fábulas** demarcam a importância de se tratar de temas sensíveis em salas de aula, atrelados à família, a formação identitária dos estudantes e como somos o somatório de experiências que vivenciamos cotidianamente e daquelas que nos antecedem, mas, demarcam que pertencemos a um grupo. Para tanto, os autores mobilizam o conceito da arte *kindezi*, a partir de Fu Kiau e Lukondo-Wamba (2017), a qual almeja pensar a pedagogia e a formação do sujeito através de conhecimentos e práticas culturais fora do eixo colonialista do Norte Global. Ao discutirem a *kindezi*, Oliveira e Vergueiro sugerem atividades pedagógicas em salas de aula com a HQ **Fábulas: 1001 noites**, especificamente a história do “Lobo Mau” Bigby. A proposta destes autores nos ajuda a pensar os métodos de ensino colonialistas e a necessidade de nos entendermos como parte de um grupo, composto por visões e percepções de mundo distintas, somado a isso a relevância de verificarmos como as dificuldades nos edificam e fortalecem.

No artigo **Nasce mais um super-herói americano**, Nildo Viana promove uma abordagem densa acerca da primeira aventura do Homem de Ferro, publicada em 1963, no contexto da Guerra Fria e da Guerra do Vietnã. O autor contextualiza o período de publicação desta HQ na série **Tales of Suspense** e o seu teor pedagógico junto à juventude estadunidense, no pós-segunda guerra. Feita essa caracterização, Viana identifica a narrativa de acordo com o período de sua publicação e os objetivos editoriais, mas, também, políticos e ideológicos do Homem de Ferro. Por fim, temos sugestões didático-pedagógicas para se trabalhar com essa temática em aulas de História e Sociologia, as quais não se esgotam no texto aqui publicado, porém, abre um horizonte de oportunidades acadêmicas e escolares.

Em **A Ilíada e a Odisseia em quadrinhos como recurso multidisciplinar**, Renata Cardoso de Sousa discute a necessidade de utilizarmos Histórias em Quadrinhos para aprimorarmos e otimizarmos o Ensino de História na Educação Básica. Para tanto, a autora demarca que o uso de HQ que traduzem obras clássicas torna as temáticas da Antiguidade mais atrativas e promove o interesse do alunado pelos textos clássicos. Sousa reitera que as HQ não desqualificam o ensino, como ainda é defendido por uma parcela dos professores e pesquisadores brasileiros, mas, uma alternativa eficaz quando pensamos a participação ativa dos/as discentes nas aulas de História.

Em seu texto **Histórias em quadrinhos e deslocamentos humanos: A visibilidade dos refugiados em A Odisseia de Hakim**, Roberto Elísio dos Santos e Celbi Vagner Melo Pegoraro discutem os problemas geopolíticos mundiais, associados aos seus antecedentes históricos e diplomáticos, para demonstrar a necessidade de discutirmos em salas de aula os problemas relacionados à migração em massa, em decorrência de tensões diversas. Para tanto, os autores se utilizaram da HQ **A Odisseia de Hakim** para propor uma análise desses problemas que assolam o mundo, sobretudo, com o final da Guerra Fria e os seus desdobramentos, e para levar os/as estudantes a pensarem criticamente acerca das medidas que estão sendo tomadas internacionalmente e para apontarem possíveis soluções a essas questões humanitárias, mas, também, ambientais e de saúde pública. Vale destacar que a narrativa se passa no contexto da Primavera Árabe e os seus efeitos imediatos, como a própria migração em massa, a xenofobia desses migrantes nos países que os receberam ou mesmo nos seus territórios de origem e como esses assuntos nos interessa enquanto professores e cidadãos, visto que não parece ser um problema fácil de ser resolvido entre os países.

Por fim, Uiran Gebara da Silva, José Maria Gomes de Souza Neto e Allef de Lima Laurindo Fraemann Matos no artigo **Histórias em quadrinhos e Educação: debatendo o uso de HQ no Ensino de História** aprimoram o conteúdo de um dos

capítulos da dissertação de mestrado deste último e nos fornece um breve panorama acerca do desenvolvimento da indústria quadrinística no Norte Global – com ênfase aos EUA e à França – e no Brasil, apontando como a HQ se consolidou no mercado mundial, nos dois pós-guerra. Ao realizarem as devidas considerações e contextualizações, os autores demonstram que as histórias em quadrinhos são ferramentas importantes no/do processo de ensino-aprendizagem, se constituindo de uma linguagem alternativa à Educação Básica que vem sendo promovida no Brasil.

Sendo assim, esperamos que a nossa coragem pedagógica reverbere entre as/os leitoras/es interessadas/os neste material, permitindo-lhes adaptar as propostas apresentadas em suas respectivas salas de aula e/ou pesquisas. Afinal, mesmo que a profissão docente careça do conhecimento devido, são os nossos esforços que tendem a fazer com que a sociedade entenda a nossa relevância para a cidadania. Com votos de uma ótima leitura.

Maricá, 12 de janeiro de 2024.

Ensinando daoísmo em quadrinhos

André Bueno

Uma das expressões culturais mais ricas da civilização chinesa é, com certeza, o daoísmo 道家.¹ Essa antiga forma de filosofia e religião surgiu na aurora da civilização chinesa, e encontrou no período da dinastia Zhou 周朝 (1026-221 aec) um processo de renovação conceitual e epistemológica direcionada para o enfrentamento dos problemas políticos e sociais daquele contexto. Desde então, o daoísmo tem sido lido na China como um movimento rico e complexo que conjuga diversos elementos epistêmicos, dos quais, no ocidente, o aspecto filosófico tem encontrado maior repercussão (Bueno, 2021). O objetivo de nosso texto é discutir como podemos apresentar um pouco mais sobre o movimento daoísta a partir de alguns conceitos selecionados e de fragmentos de seus escritos filosóficos, representados em quadrinhos pelo artista chinês Tsai Chih Chung 蔡志忠 (em pinyin: Càì Zhìzhōng), empregando aquilo que entendemos ser uma estratégia modelar de ensino tópico da história chinesa (Bueno, 2017a).

Tivemos a oportunidade de trabalhar com esse autor em um texto anterior (Bueno, 2020, p. 217-238), e agora gostaríamos de fazer uma apresentação focada em como utilizar algumas de suas produções sobre daoísmo direcionadas para o ensino e a aprendizagem de alguns aspectos culturais e filosóficos da China antiga. Para isso, faremos uma breve apresentação sobre o trabalho de Tsai Chih Chung; em seguida, discutiremos de forma não exaustiva as origens e alguns conceitos básicos do daoísmo, e suas inferências em relação ao aspecto político e existencial humano.

¹ Sempre que possível usaremos nos nomes chineses a grafia pinyin, mais atualizada. Assim, 道 será representado por *Dao*, com exceção do livro de Tsai, que foi lançado no Brasil com a grafia antiga do nome, *Tao*.

Sobre Tsai Chih Chung

Tsai Chih Chung (n.1948) é um cartunista nascido e radicado em Taiwan, cuja produção de quadrinhos destaca-se por fazer uma apresentação de narrativas do pensamento e da história chinesa de uma forma inovadora e acessível. A obra de Tsai tem se destacado por conseguir vulgarizar temas complexos da filosofia chinesa através de uma exposição gráfica simples e direta mantendo, no entanto, a estrutura dos textos clássicos originais, preservando seus conteúdos e ideias, e fazendo com que o público tenha um acesso mais direto às mensagens legadas por esses antigos autores. Este aspecto do trabalho de Tsai é essencial, pois ele consegue usar uma nova forma de expressão midiática para apresentar antigos conteúdos culturais consagrados das tradições chinesas (Tsai, 2016).

Essas apresentações, porém, não são meras repetições de ideias, mas um processo de associação entre imagem e mensagem que tem sido muito apreciado pelos leitores chineses em geral. Por causa disso, uma das obras de Tsai que obteve maior sucesso (e que foi traduzida no Brasil, motivo pelo qual a escolhemos para a realização desse artigo) é a obra *Tao em quadrinhos*, nas quais Tsai (1997) apresenta algumas narrativas ligadas à fundação do daoísmo filosófico a partir de escritores como Laozi 老子 e Zhuangzi 庄子.

Como veremos, a representação de Tsai faz uma seleção de fragmentos dessas obras que compõem a fundação do daoísmo filosófico chinês. Notaremos nesse percurso que algumas dessas passagens podem ser utilizadas conceitualmente para que possamos compreender melhor o que significa o daoísmo chinês e suas implicações em um contexto contemporâneo de interpretação.



Imagem I – Personagem de Laozi criado por Tsai (1997)

O surgimento do Daoísmo

Nunca é demais apresentarmos alguns elementos fundantes em relação ao pensamento chinês e o surgimento do daoísmo. Culturalmente, como uma expressão de ideias religiosas, o daoísmo parece estar ligado às fundações das primeiras tradições xamânicas chinesas, a *religião dos espíritos* (Shenjiao 神教), que datam de época imemorial e estão situadas em algum momento da passagem do período neolítico para as primeiras formações urbanas na China, em torno do quarto ao terceiro milênio antes da era comum (Bueno, 2017b). Essas tradições encontraram um longo desenvolvimento histórico que foi se assentando gradualmente na estrutura psicológica e imaginária chinesa, mas que não possuíam uma definição exata, senão como um conjunto de tradições ou ritos, genericamente denominados como *Li* 礼 (Cheng, 2008, p. 58-59).

No sexto século antes da Era Comum, porém, um grave contexto de crise começa a afetar a estrutura do Império Chinês, fazendo com que os estados que o compunham investissem numa disputa pelo poder, engendrando as origens de uma violenta

guerra civil que se arrastaria por quase três séculos na história chinesa. É um período complexo e difícil, chamado período dos Estados Combatentes (战国时代 Zhànguó Shídài), onde cada um dos estados integrantes do mundo chinês disputava o poder utilizando os seus recursos materiais e intelectuais para a formulação de uma nova ideia de estado. Foi nesse contexto que surgiram as *Cem escolas de pensamento* (諸子百家 Zhūzǐ bǎijiā), que a narrativa historiográfica tradicional chinesa designa como o momento no qual diversos pensadores se puseram a trabalhar em projetos de salvação nacional ou de recuperação das estruturas originais de sociedade e governo (Joppert, 1979, p. 84-142). Esse período apresenta uma grande diversidade de escolas, das quais conhecemos (entre muitas) o confucionismo 儒家, moísmo 墨家, legalismo 法家 e também o daoísmo 道家, escolhido como o nosso objeto de análise no presente texto.

Cumprir dizer que, nesse momento, todas essas escolas estavam em busca de um caminho ou método para a resolução dos problemas políticos, econômicos e sociais que afetam o império; método esse que seria designado genericamente pelo conceito de Dao 道. Dao não representava um conceito transcendente, esotérico ou estranho, mas uma palavra que indica uma metodologia de resolução de problemas. Enfim, é uma metodologia teórica, científica ou filosófica para a resolução de adversidades, que busca resgatar as antigas visões ecoimaginárias da realidade, através de uma renovação do vínculo com uma natureza original (Zhang, 2002, p. 11-20; Bo, 2009, p. 44-45).

No caso específico do daoísmo, isso significava que esses pensadores não estavam interessados necessariamente em resolver os problemas do Estado ou renovar a sua existência, mas sim voltar a um passado idealizado onde se viveria mais próximo da natureza e em harmonia com ela. Essa concepção ecológica é que construirá a estrutura epistêmica fundamental do pensamento chinês (Bueno, 2014), e seria adotada como a essência conceitual da chamada Escola Daoísta 道家 (ou simplesmente *daoísmo*). Os daoístas iriam adotar esse nome por defenderem que o conceito

Dao representava não apenas um caminho, mas *O Caminho*, em definitivo, como sinônimo de natureza, de um mundo onde a vivência ecológica é única e insuperável para os padrões humanos.



27

Imagem II – O Dao dos daoístas não é definido pela linguagem, um expediente da cultura, mas pela intuição, uma propriedade da natureza. Tsai conecta esse quadrinho com o verso 1 do *Daodejing* 道德经. (Tsai, 1997)

Os primeiros autores a se destacarem na construção dessas ideias são bastante conhecidos; entre eles podemos citar Laozi 老子, Liezi 列子, Zhuangzi 庄子 e Yangzhu 杨朱, que entre os séculos 6 e 4 aec, refletiriam os principais valores e ideias do daoísmo filosófico em seus escritos, e serviram como um guia para compreender o que seria o resgate dessas antigas concepções naturalistas. Ou seja, o caminho pregado por esses primeiros pensadores daoístas era como realmente retomar a uma vida mais simples, desprendida, mais desligada dos bens materiais e conectada com a natureza e com um ideal de bem-estar de vida mais amplo e saudável.

Cotejando o daoísmo a partir da obra *Tao em quadrinhos*

Para esses pensadores, a origem de todos os problemas da sociedade era justamente a dimensão humana da cultura. Ou seja, o projeto de administrar o mundo por meio dos ritos, das práticas culturais e de uma instituição política imperial havia levado às diferenças sociais, às desigualdades econômicas, aos problemas de adaptação, aos conflitos entre os seres e, conseqüentemente, a todo panorama de destruição que isso gerava por causa das disputas intermináveis pelos bens materiais e pelo poder político.

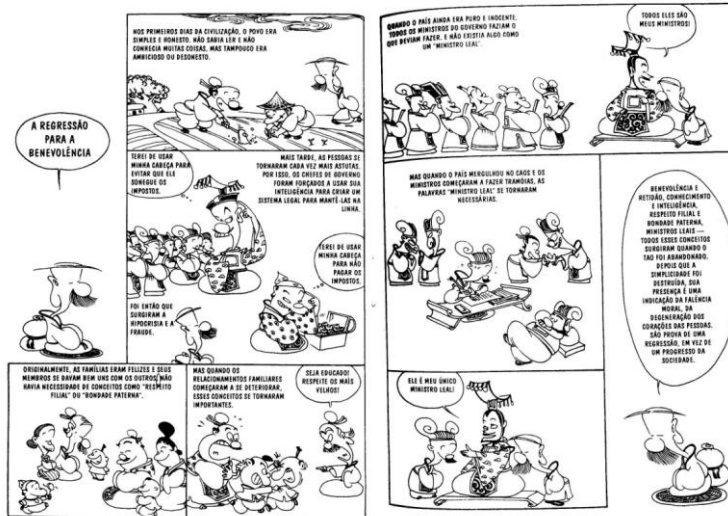


Imagem III – A artificialidade da vida: como os padrões culturais desviaram a humanidade de sua natureza. Tsai conecta esse quadrinho com os versos 18 e 20 do *Daodejing* 道德经. (Tsai, 1997)

Em função desse panorama que autores como Laozi e Zhuangzi começaram a defender o que se chama o *retorno a uma natureza original*, 自然 (Zirán). Essa natureza original é o estado mais primitivo e simples do ser humano, isto é, como o ser humano seria se não houvesse sido rebuscado e talhado por toda a cultura no qual ele se inseriu. Nesse projeto de Zirán, a aproximação do ser humano com sua natureza original envolvia mudanças nos hábitos culturais instituídos, quer fossem alimentares, na maneira de viver, na maneira de administrar seus bens e sobreviver e se relacionar com os outros seres, investindo num modo de vida cada vez mais simples e desprendido de elementos culturais rebuscados.

"AS PESSOAS SEGUEM A TERRA, A TERRA SEGUE O CÉU, O CÉU SEGUE O TAO, O TAO SEGUE A NATUREZA."

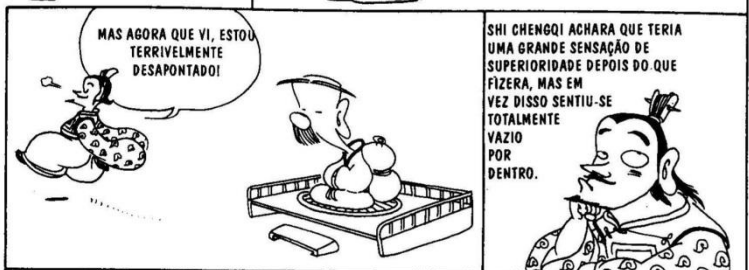


— DAO DE JING, CAPÍTULO 25



SHI CHENGGI FOI VISITAR LAOZI.

OUVI DIZER QUE O SENHOR É UM SÁBIO, E POR ISSO VIAJEI MUITO PARA VÊ-LO.



MAS AGORA QUE VI, ESTOU TERRIVELMENTE DESAPONTADO!

SHI CHENGGI ACHARA QUE TERIA UMA GRANDE SENSAÇÃO DE SUPERIORIDADE DEPOIS DO QUE FIZERA, MAS EM VEZ DISSO SENTIU-SE TOTALMENTE VAZIO POR DENTRO.



ONTEM, ACHEI QUE O HAVIA DERROTADO, MAS DEPOIS MEU CORAÇÃO FICOU MUITO VAZIO. POR QUÊ?

QUANDO VEIO ESTAVA ARROGANTE, COMO SE PRONTO PARA BRIGAR COM ALGUÉM.

ERA COMO UM CAVALO SELVAGEM QUE É SUBITAMENTE CAPTURADO, QUE SE SOBRESSALTA AO PERDER A SUA NATUREZA ORIGINAL.



SIMI SIMI O QUE POSSO FAZER EM RELAÇÃO A ISSO?

QUEM PERDEU A SUA NATUREZA ORIGINAL, ROUBOU A NATUREZA. SE VOCÊ QUIZER APERFEIÇOAR-SE NO TAO, DEVE VOLTAR À SUA NATUREZA ORIGINAL.

O TAO SEGUE A NATUREZA, QUE É A SUA NATUREZA ORIGINAL.

Imagem IV – O reencontro com a natureza original exige o desprendimento dos costumes e dos mecanismos psicológicos

tradicionais da vida social. Tsai conecta esse quadrinho com o verso 25 do *Daodejing* 道德经. (Tsai, 1997)

É muito provável que essa ideia era inspirada em várias comunidades indígenas que existiam na China Antiga, e que mantinham um modo de vida mais simples e aparentemente feliz, desligado de grande parte dos problemas que afetavam os núcleos urbanos. A vida nesse vilarejo estava descolada dos cataclismos políticos que anunciavam as guerras civis; e invertendo o paradigma, ao invés do Estado afetar a vida dessas comunidades com seus conflitos, ele deveria adotar a vida dessas comunidades para estabelecer um reino de paz. Contudo, se isso atendia a escala macrocômica, em nível microcômico o projeto de transformação do mundo dependia da ação do indivíduo.

Para alcançar essa natureza original, foi necessário desenvolvimento de um conceito bastante conhecido, chamado *Wúwéi* 无为, que pode ser traduzido como ‘não ação’ ou ‘ação isenta de propósito’. *Wúwéi* não significava uma postura de estagnação ou de indiferença, ao contrário. Significava agir de acordo com as situações, seguindo o curso da natureza original humana. Uma das frases que melhor expressa o que significa *Wúwéi* é a ideia de “comer quando tem fome, dormir quando tem sono e descansar quando se está cansado”. Ou seja, seguir os movimentos próprios da natureza humana, investindo na autodescoberta de suas características essenciais, e não de seguir padrões determinados pela cultura. Práticas como levantar cedo ou dormir tarde, ter horários regrados para se alimentar e trabalhar, entre várias outras, coisas significavam conformações artificiais de padrões culturais, mas não necessariamente aquilo que seria a vontade do ser humano.



Imagem V – O agir ‘sem ação’ é um ponto fundamental na estruturação de uma conduta daoísta. Tsai conecta esse quadrinho com o verso 48 do *Daodejing* 道德经. (Tsai, 1997)

Esse agir isento de propósito se ampliava então nas dimensões que podiam ser encontradas na vida social. Se o indivíduo podia praticá-la por ele próprio, é necessário também

que a comunidade como um todo tivesse consciência dessas questões e investisse numa relação interpessoal mais harmônica, respeitando e privilegiando o aspecto das diferenças. Isso significava, no plano político, que o projeto de Laozi era de que os governantes intervissem cada vez menos na vida das pessoas, deixassem elas livres, e que o Estado servisse tão somente para resolver problemas de escala maior. Assim, em épocas de grande fome, de violência, de guerra, o Estado era acionado para intervir e proteger as pessoas e ajudá-las. Quanto mais um estado intervinha na vida das pessoas, pior ele era. Quanto mais controlava a vida das pessoas, pior o governante seria. Numa escala contrária, quanto mais ausente um governante era, melhor ele seria entendido pelos daoístas - de tal forma que, para os mesmos, o governante ideal era aquele que as pessoas esqueciam, ou só lembravam por saudade. Nesse sentido, a visão daoísta era de que quanto mais leis existiam, pior era o sistema; e quanto mais as pessoas soubessem viver de acordo com os costumes e com o respeito mútuo, sem fiscalização de juízes, maior seria o sucesso desse projeto político e do soberano ausente.

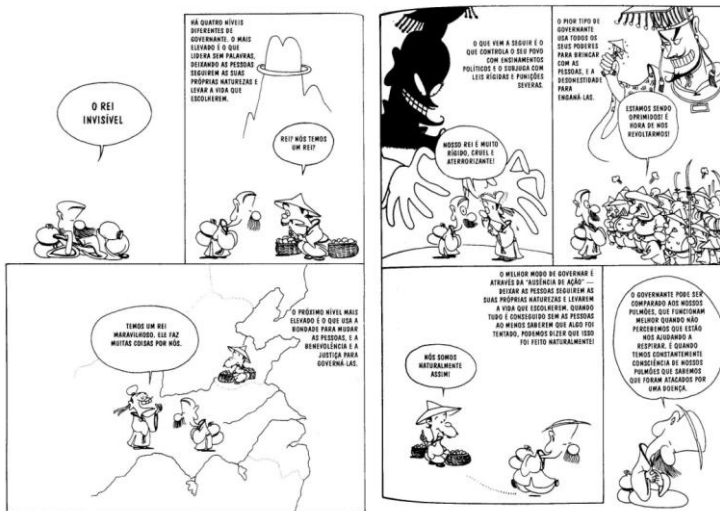


Imagem VI – O rei invisível é aquele que deixa o país livre de pressões, e só intervêm quando necessário. O ideal é que ele sirva somente como exemplo de uma ordem ecológica maior, que rege a natureza e o mundo. Tsai conecta esse quadrinho com o verso 17 do *Daodejing* 道德经. (Tsai, 1997)

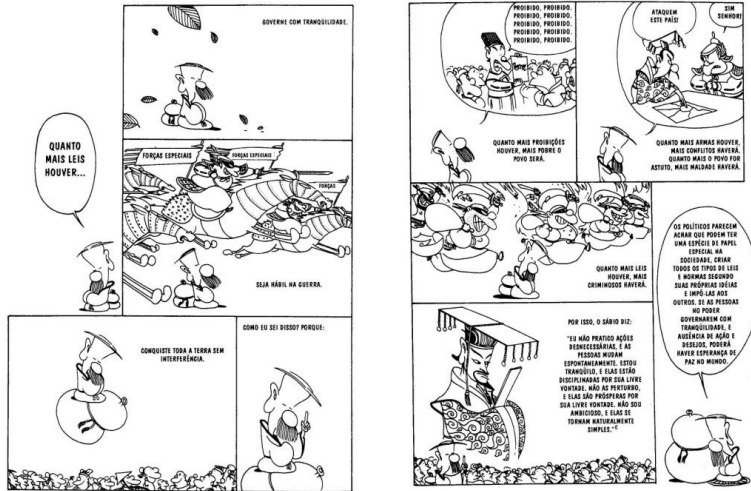
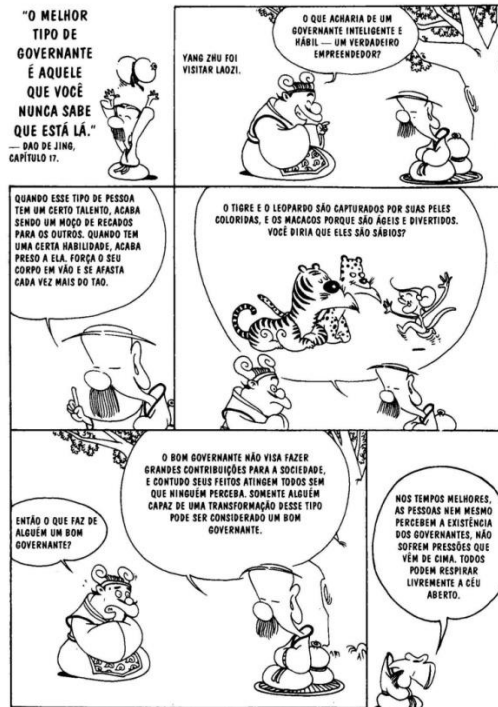


Imagem VII – Para os daoístas, quanto mais leis existirem, significa que o governo é pior e as pessoas são desonestas. Isso significa que as leis são mecanismos artificiais de controle da humanidade. Tsai conecta esse quadrinho com o verso 57 do *Daodejing* 道德经. (Tsai, 1997)



Imagem VIII – O líder ideal age sem intervir, zela por todos como crianças e mantém a liberdade como fundamento da existência. Tsai conecta esse quadrinho com o verso 50 do *Daodejing* 道德经. (Tsai, 1997)



104

Imagem IX – Laozi enfatiza que o melhor soberano é aquele que privilegia a livre expressão dos sentimentos humanos, e interfere minimamente na vida da comunidade. Tsai conecta esse quadrinho com o verso 17 do *Daodejing* 道德经. (Tsai, 1997)

Outro aspecto importante nesse mesmo projeto era a vivência naturalista. Não é exagero dizer que na China Antiga a noção de ecologia permeava a existência da vida humana. Os chineses se viam inseridos numa natureza regida pelo movimento das quatro estações, pela relação com os animais e com as plantas, e essa conexão não deveria ser quebrada, sob o risco de gerar desequilíbrios tremendos que acabariam em catástrofes, fome, flagelo, doenças e outras tragédias humanas.

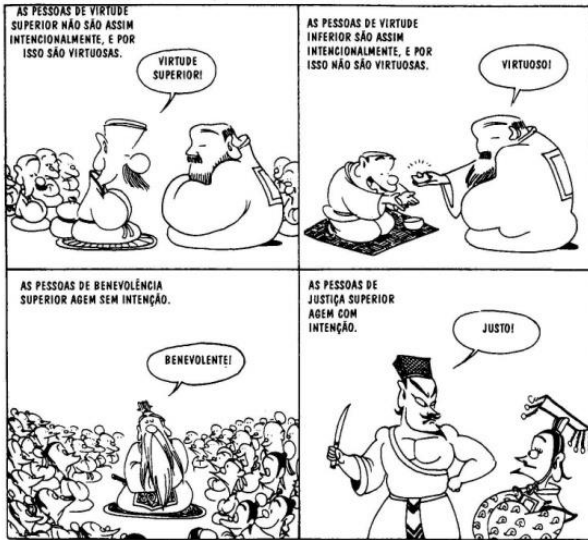


Imagem X – A harmonia com a natureza é um elemento fundamental no pensamento daoísta; seguir seu curso é a própria essência do agir no Dao. Tsai conecta esse quadrinho com o verso 42 do *Daodejing* 道德经 . (Tsai, 1997)

A visão daoísta é de que a conduta ideal era baseado na natureza original, e por consequência, um modo de viver

ecológico que privilegiava a interação com as criaturas, respeitando as suas leis, a sua dinâmica e o equilíbrio das estações. Esse agir ecológico, capaz de proporcionar um esquema de harmonia e respeito mútuo entre os seres, era também o fundamento de um princípio ético, baseado no respeito e na virtude, como aparece no livro *Daodejing* (*O Livro do Caminho e da Virtude*) de Laozi. A ética daoísta entendia a virtude como uma dimensão de respeito natural, um modo de proceder no mundo que levava em conta todas as características que nós conservamos, e que conseqüentemente priorizava a valorização da existência do indivíduo como a sua própria.

Esse agir virtuoso não era baseado em virtudes exógenas, ou artificialmente construídas pela cultura, mas naquilo que se entendia serem virtudes da natureza; a capacidade adaptativa, a flexibilidade, a compreensão, o perdão, a leniência e a intervenção no curso das coisas tão somente quando fosse necessário.





701

Imagem XI – Para Laozi, as virtudes fabricadas pelo cultura não serviriam ao verdadeiro propósito da vida, mas seriam a fonte de todas as disputas humanas. Tsai conecta esse quadrinho com o verso 38 do

Daodejing 道德经. (Tsai, 1997)

A SABEDORIA DA VIDA





16

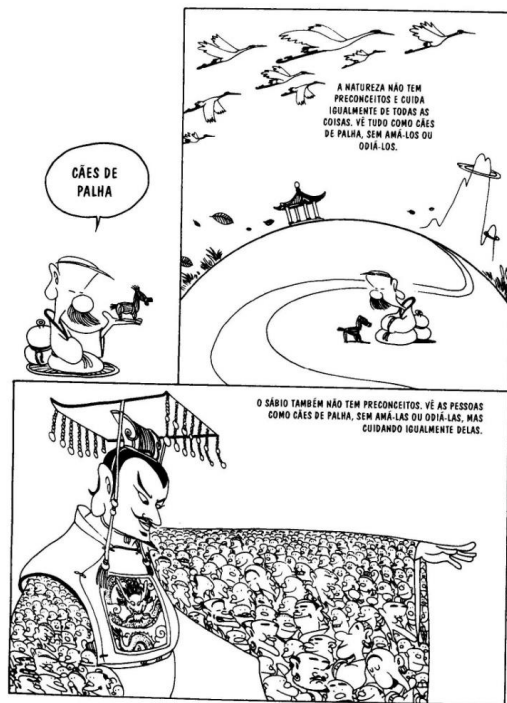
Imagem XII – Adaptar-se e ser flexível é a práxis do agir ético daoísta. Tsai conecta esse quadrinho com a passagem 10:5 do livro *Shuoyuan* 說苑 de Liu Xiang 劉向. (Tsai, 1997)



Imagem XIII – A sabedoria da natureza não é convencional, e o sábio daoista não se atém aos elementos da cultura. Tsai conecta esse quadrinho com o verso 71 do *Daodejing* 道德经. (Tsai, 1997)

Essa flexibilidade e adaptabilidade eram capazes de garantir a existência da diversidade e da multiplicidade entre os seres, fazendo com que o equilíbrio fosse dado pelo respeito entre suas diferenças, as suas qualidades e defeitos. Isso evitava a homogeneização causada pela cultura, que ao defender uma pretensa igualdade entre os seres – e ao mesmo tempo, impondo

distinções sociais e econômicas – criava uma distonia cognitiva dificilmente superável, e razão de todos os males da humanidade. Os seres são iguais somente perante a natureza – sua diversidade é justamente a propriedade em comum -, algo que o sábio, enfim, compreenderia.



36

Imagem XIV – O sábio é desprovido de preconceitos, e a igualdade que ele contempla é aquela da natureza original dos seres . Tsai conecta esse quadrinho com o verso 5 do *Daodejing* 道德经 (Tsai, 1997).

Conclusão

O ensino dessa perspectiva sobre o daoísmo é bastante relevante para nós, no sentido de estabelecer um diálogo

intercultural com outras civilizações – no caso, a China –, ampliando nosso campo de pensamento para outras perspectivas distintas daquelas criadas dentro do ambiente filosófico ocidental. Deslocar-se até a China antiga nos permite investir numa alternativa epistemológica de pensamento, calcada numa filosofia que surgiu há milênios atrás e que, no entanto, continua a existir hoje como um dos principais elementos do pensamento chinês (Costa, 2022).

Como podemos notar, alguns dos conceitos fundamentais do daoísmo podem ser relidos ou reinterpretados à luz de questões da modernidade, tais como a questão ecológica, a necessidade de um agir ético, o respeito à diversidade e a valorização da natureza. Nesse sentido, as preocupações daoístas parecem expressar questões ainda muito atuais dentro da realidade global, e não por acaso têm sido retomadas - inclusive na China - como um caminho e uma resposta de valorização do pensamento frente aos enfrentamentos que se dão no âmbito ecológico e político (Schonfeld, Xia, 2019; Doyle, 2021; Zhou, 2019, p. 58-60).

A contemplação dessas questões pode nos proporcionar ideias bastante interessantes e relevantes, que nos permitem levar questionamentos nossos até o âmbito do pensamento chinês e trazer respostas que podem ser interessantes para a ampliação do nosso pensamento (Jullien, 2010), do nosso quadro imaginário, das nossas perspectivas e possibilidades psicológicas e filosóficas.

Nesse sentido, o trabalho de Tsai Chih Chung acaba servindo como um excelente instrumento para apresentar elementos selecionados da filosofia daoísta ao público brasileiro, criando uma abertura acessível aos leitores em geral, mas permitindo também inferências mais complexas e aprofundadas sobre essa antiga escola de pensamento.

Fontes

LAOZI. **Daodejing**. Trad. G. Sinedino. São Paulo: EdUNESP, 2015.

LIU Xiang. **Shuoyuan**. Disponível em: <https://ctext.org/shuo-yuan/jing-shen>

TSAI, Chih Chung. **Tao em quadrinhos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

Referências Bibliográficas

BO, M. **Chinese Philosophy A-Z**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009.

BUENO, A. 'Tian (céu):um conceito primitivo de ecologia na China antiga'. **Revista Mundo Antigo**, Ano III, V. 3, Nº 06, p. 49-60, Dezembro – 2014.

BUENO, A. A Religião dos espíritos na China Antiga. In: DIAS, C. K. B.; SILVA, S. C.; CAMPOS, C. E. da C. (Org.). **Experiências religiosas no mundo antigo**. Vol. 1. 1ed.Curitiba: Prismas, 2017a, p. 31-49.

BUENO, A. Ensinando a História da China: Como fazer? **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 8, p. 56-67, 2017b.

BUENO, A. Sinologia e novas mídias: Tsai Chih Chung e a literatura clássica chinesa em quadrinhos. In: ASSUMPCÃO, L. F. B. de; CAMPOS, C. E. da C.; SOUZA NETO, J. M. G. de (Org.). **História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História**. 1ed.São João de Meriti: Desalinho, 2020, p. 217-238.

BUENO, A. **Daoísmo e Confucionismo**. São Paulo: Escala, 2021.1

CHENG, A. **História do Pensamento Chinês**. Petrópolis; Vozes, 2008.

COSTA, M. O. **Textos selecionados de filosofia chinesa I: áreas de investigação e perspectivas comparadas**. Pelotas: NEPFIL Online, 2022.

DOYLE IV, L “Allen”. Toward an Ecological Civilization: Perspectives from Daoism. **Journal of Daoist Studies**, vol. 14, 2021, p. 221-228. Project MUSE. Disponível em: doi:10.1353/dao.2021.0010.

JOPPERT, R. **O Alicerce Cultural da China**. Rio de Janeiro: Avenir, 1979.

JULLIEN, F. Pensar a partir de um fora (a China). **Revista Periferia** vol.2, n.1, jan.-jun.:2010, 1-20.

SCHONFELD, M.; XIA, C. Daoism and the Project of an Ecological Civilization or Shengtai Wenming 生态文明”. **Religions** 2019, 10(11), 630. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/rel10110630>.

TSAI, C. C. **天才與巨匠：漫畫大師蔡志忠的傳奇人生**. Beijing: CITIC, 2016.

ZHANG, D. **Key concepts in Chinese philosophy**. New Haven: Yale University Press, 2002.

ZHOU, M. (org.). **Palavras-chave para conhecer a China**. Beijing: New World Press, 2019, p. 58-60.

***Mangá* e ensino de história: Um breve estudo sobre relação de poderes na obra *One Piece* de Eiichiro Oda**

Andreia Cristina Alcantara Paz
Luis Filipe Bantim de Assumpção

O ensino na atualidade vem enfrentando uma série de desafios, dentre eles, se adaptar às necessidades dos alunos em um mundo que passa por constantes transformações, tornando as relações sociais mais conectadas e complexas. Nesse cenário, vemos pessoas que são bombardeadas de informações oriundas de diversas fontes, sendo elas acadêmicas ou não, mas, na sua maioria, oriundas do meio digital. As habilidades tradicionais que antes eram valorizadas, como a memorização de dados histórico-sociais em geral, deram lugar à necessidade de desenvolver competências como o pensamento crítico, a busca pela solução de problemas, a comunicação eficaz e o trabalho colaborativo entre os educandos.

É nesse desafio que os educadores são instados a repensar as suas abordagens pedagógicas, levando ao crescimento e a procura de ferramentas educacionais outras que, por vezes, se mostram inovadoras, tais como os *mangás*. Assim, Eri Cavalcanti (2021, p.66-67) nos recorda que a produção do conhecimento deve estar atrelada ao público, ao local e às circunstâncias em que este será empregado. Gert Biesta (2021, p. 23-25) nos ajuda a endossar Cavalcanti ao pontuar que o/a professor/a deve assegurar que o processo educacional esteja empenhado com a formação de cidadãos conscientes, sujeitos de direitos. Para isso, Biesta declara a necessidade de os/as docentes fazerem julgamentos sobre o que ensinar, de modo que este seja um conhecimento pragmático na vida das/os estudantes. Tendo realizado esta escolha é possível que a/o profissional da Educação estabeleça quais os melhores recursos a serem aplicados na

formação das/os alunas/os, cuja eficiência dialoga com as circunstâncias históricas e escolares.

Logo, se estamos interessados em favorecer o Ensino de História para um público-alvo ideal composto por jovens do Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio, o conhecimento histórico ali criado e difundido deve se adequar às demandas desse segmento etário. Portanto, os *mangás* se inserem na concepção de linguagem alternativa de ensino-aprendizagem, visto que são instrumentos complementares da dinâmica pedagógica, sem negar a relevância dos materiais didáticos convencionais (Marcondes; Menezes; Toshimitsu, 2000, p. 9-10). A sua preponderância, em nossa análise, se dá pela capacidade que estes detêm na promoção da aprendizagem ativa, do pensamento crítico e da análise textual (Pina, 2014, p. 215-217; Vergueiro, 2018, p. 8-9). Eles se apresentam como uma ponte entre a cultura pop¹ e a educação, já que falam diretamente a linguagem e com os interesses das/os alunas/os (Campos; Assumpção, 2023, p. 139).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os currículos escolares reconhecem a necessidade de uma abordagem que seja inclusiva e interdisciplinar para o desenvolvimento das/os estudantes. Na própria BNCC encontramos o que chamam de “Competências Gerais da Educação Básica” em um total de dez, as quais foram tomadas cruciais para a educação básica, dentre as quais enfatizamos as de número 3 e 4:

3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

¹ Conjunto de práticas, experiências e produtos norteados pela lógica midiática, que tem como gênese o entretenimento; se ancora, em grande parte, a partir de modos de produção ligados às indústrias da cultura (música, cinema, televisão, editorial, entre outras) e estabelece formas de fruição e consumo que permeiam um certo senso de comunidade, pertencimento ou compartilhamento de afinidades que situam indivíduos dentro de um sentido transnacional e globalizante (Soares, 2014).

4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 9).

Ancorados neste trecho da BNCC, interagimos com Borja Antela-Bernárdez (2020 p.63-64), ao expor que as Histórias em Quadrinhos – doravante HQ – detêm uma linguagem capaz de levar ao aprimoramento escolar e acadêmico das/os sujeitos. A sua afirmação lida com uma comparação prática entre as HQ e os livros didáticos, sendo estes considerados complexos e ricos de informações. Entretanto, o contato das/os discentes com os livros didáticos torna a sua leitura complicada e distancia o/a leitor/a dos assuntos ali presentes, causando um resultado contrário ao planejado. Esse cenário é distinto quando pensamos o uso das HQ por conectar o leitor com outro tipo de experiência, a saber:

En primer lugar, lo sensorial, pues el cómic es en esencia una expresión artística, donde cualquier observación envuelve a quien lee en agente contemplativo, de disfrute y placer, de la contemplación del dibujo. Por otra parte, el problema de la realidad que cualquier persona que lee Historia debe salvar, al imaginar todo aquello que compete a la realidad que envuelve el tiempo pasado explicado por l@s historiador@s, obtiene respuesta directa en el cómic, donde l@s autor@s imaginan para quien lee la realidad y la plasman en sus dibujos. Ello además permite alimentar la parte sensorial, y con ello, corporal, del conocimiento, y plantea

además el conocimiento en otra dimensión diferente de la simplemente cognoscitiva o racional, como es la del placer. (Antela-Bernárdez, 2020 p.64).

Antela-Bernárdez nos leva a endossar a BNCC, ao evidenciar que as ilustrações presentes nas HQ são linguagens alternativas que devem ser empregadas nas salas de aula, favorecendo a aprendizagem entre professoras/es e discentes, especificamente, nas aulas de História. Dito isso, a nossa proposta lida em analisar algumas das potencialidades dos *mangás* no Ensino de História, enquanto HQ japonesa, interagindo com os conteúdos dos currículos escolares, para daí fomentarmos um aprendizado histórico significativo e prazeroso as/aos educandas/os e educadoras/es (Antela-Bernardez, 2020, p. 64-66). Com isso, utilizaremos a obra *One Piece* como objeto de análise e de aplicação de uma alternativa metodológica empenhada em discutir as relações de poder e a desigualdade social nas escolas. Ou seja, o intuito é incentivar a/o jovem educanda/o a criar um pensamento crítico acerca de temas sensíveis, tornando-se capaz de dialogar, se posicionar e até mesmo denunciar situações que tenham vivenciado em sua dinâmica social e que perpassam por estas temáticas. Para tanto, apresentaremos algumas das características do *mangá*, para discutirmos as suas possibilidades para o Ensino de História, através da obra *One Piece*, de Eiichiro Oda.

Caracterizando o *mangá*: Uma análise de *One Piece* como ferramenta pedagógica na educação histórica

A diversidade temática dos *mangás* nos permite adotá-los de maneira recorrente nas salas de aula, uma vez que a sua linguagem promove relações interdisciplinares por meio de assuntos diversos. Por exemplo, um *mangá* como *One Piece* nos permite abordar questões históricas, mas, também geográficas e de linguagens. Temáticas como a organização política de uma sociedade, atividades e dependência de modelo feudal, luta de

classes, escravidão se inserem nesta perspectiva, visto que são inerentes às disciplinas de História e Geografia, favorecendo debates, projetos multidisciplinares e práticas transdisciplinares.

Arelado a isso, os mapas, os relevos, a especiação de alguns animais, a vegetação e as ações econômicas em terra e mar reiteram como *One Piece* nos fornece alternativas temáticas relevantes para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas e demais espaços formais de educação. Embora as possibilidades não se limitem ao exposto, queremos esclarecer que a versatilidade dos *mangás* nos leva a corresponder as diretrizes da BNCC, sobretudo no que concerne ao enriquecimento dos currículos escolares. Ademais, como os *mangás* são Histórias em Quadrinhos dotadas de traços culturais tipicamente japoneses, ainda que sejam criados em outros países na atualidade, a sua análise e discussão nos leva a combater a xenofobia em prol de uma educação mais democrática e comprometida com o antirracismo e a valorização da diferença.

Embora tenhamos apontado alguns elementos concernentes ao *mangá*, na condição de arte gráfica sequencial em quadrinhos, outros esclarecimentos se tornam fundamentais para apreender as suas nuances artísticas, mas, também, a sua inserção no mercado editorial – ajudando-nos a entender a lógica de consumo e difusão de *One Piece* na atualidade. Como esclarece Frederik Schodt (1996, p. 22) a relação da cultura japonesa com a arte é inegável, porém, a ideia de que o *mangá* encontra as suas origens no século XI com os “pergaminhos de animais”, os *Chôjûgiga*, precisa ser tratada com cuidado e ressalvas. Ainda que estas formas de representação artística tenham contribuído para a consolidação de uma arte gráfica japonesa, não devemos enxergar uma relação de causa-e-efeito entre estas e os *mangás* do século XX. Tal assertiva foi enfatizada por Jean-Marie Bouissou (2010, p. 17), ao declarar que a busca por uma origem ancestral dos *mangás* é uma ferramenta político-identitária que pretende fornecer um lugar de destaque ao Japão na criação de uma das suas maiores fontes de informação e veículo de comunicação de massas da contemporaneidade.

Todavia, o fato de os japoneses terem uma longa tradição artística não nega que estes receberam influências culturais diversas, ao longo de sua História, dentre elas a produção quadrinística estadunidense na primeira metade do século XX. Djota Carvalho (2006, p.53-56) afirma que os *mangás* detêm traços de originalidade, reiterando uma identidade nacional japonesa que se quer passível de reconhecimento e exportação. Contudo, mesmo esses elementos tipicamente nipônicos são incapazes de negar a influência que as HQ estadunidenses exerceram sobre a produção quadrinística do Japão, sobretudo, após a segunda guerra mundial (Schodt, 1996, p. 22-23). Adam Kern (2017, p. 107-110) declara que a presença europeia e dos EUA no Japão, levando à troca comercial, política e cultural se consolidou com a Era Meiji, posto que o governo japonês se aproximou das grandes potências capitalistas para promover o crescimento de sua economia e o combate ao Xogunato, cujo poder rivalizava e superava à autoridade do imperador do Japão.

Logo, reconhecemos o *mangá* como um produto da indústria editorial japonesa, mas, com aspectos e temáticas oriundas da interação que a cultura nipônica estabeleceu com o Norte Global. Esta, por sua vez, se tornou desequilibrada com a submissão japonesa aos interesses dos EUA, fazendo com que uma parcela significativa dos materiais produzidos nos *mangás* correspondesse às determinações estadunidenses. Assim, mesmo que os *mangás* tenham traços nipônicos, a sua sistematização e o modo como grande parte de suas narrativas foram desenvolvidas estiveram alinhadas às demandas dos EUA, após a segunda guerra mundial. Para tanto, corroboramos Schodt (1996), Bouissou (2010) e Kern (2017) de que a discussão da origem do *mangá* seria uma tentativa de reiterar pontos de vista de ordem étnica, política e identitária, os quais escapam ao escopo deste artigo e aos interesses de seus autores.

Bryan Hartzheim (2015, p. 8) informa que os *mangás* na/da categoria *shonen*, isto é, direcionados ao público jovem masculino, teve um crescimento vertiginoso no Japão, após a segunda guerra mundial. Outro dado relevante é que o *mangá shonen* foi o

responsável por tornarem os jovens leitores japoneses em consumidores dotados de interesses literários próprios, a partir da década de 1950, graças ao aumento do poder aquisitivo de algumas famílias japonesas, nesse período (Hartzheim, 2015, p. 3-9). Essa perspectiva converge Djota Carvalho (2006, p. 56) ao declarar o potencial pedagógico dos *mangás*, visto que o seu conteúdo expressa a necessidade do esforço para se alcançar objetivos diversos, a importância de se respeitar os responsáveis e os professores, bem como a lógica da impermanência da vida em virtude das transformações que experienciamos no cotidiano – tal como em *One Piece*.

Outro aspecto que torna os *mangás* singulares e, por extensão, favoráveis à dinâmica pedagógica é a relevância dada à narrativa e ao desenvolvimento dos personagens. Embora nem todos os títulos dos *mangás* sejam devidamente reconhecidos por estes atributos, as obras de maior sucesso na indústria quadrinística japonesa são aquelas que conseguem promover o envolvimento das personagens com as/os suas/seus leitoras/es, além da identificação destes com os temas ali abordados. Via de exemplo, citamos novamente *One Piece*, cuja complexidade das personagens vai se desdobrando no decorrer da narrativa, permitindo-nos verificar traços das relações de poder contemporâneas sendo desenvolvidas e desempenhadas, tanto entre países quanto por micro poderes.

Thomas Zoth (2011, p. 109-110) enfatiza que *One Piece* é uma obra de sucesso por dialogar com comportamentos esperados dos jovens japoneses, porém, estes são facilmente identificáveis e adaptáveis à perspectiva das/os adolescentes oriundos do Norte Global e das áreas sob a sua influência. Os obstáculos vivenciados pelas personagens de *One Piece* também se tornam instrumentos de identificação com o público-alvo ideal da obra, afinal, do processo de formação da tripulação do “Chapéu de Palha” até a realização do objetivo principal do seu capitão, Monkey D. Luffy, são muitos os esforços, as perdas e os sacrifícios realizados. Portanto, *One Piece* também ensina que todas as conquistas necessitam de envolvimento, dedicação e

amadurecimento para lidar com as situações que se apresentam pelo caminho. Daí a importância da amizade, da confiança e do trabalho em equipe, ainda que todos os membros da tripulação principal sejam diferentes em comportamento, aparência e personalidade. Zoth (2011, p. 110-111) reitera que a competição é estimulada nesta obra, principalmente entre o espadachim Roronoa Zoro e o cozinheiro Vinsmoke Sanji. Com condutas disparatadas, estes personagens se veem motivados pela necessidade de um superar o outro, porém, essa competição e rivalidade não superam o interesse do grupo e o sonho de seu capitão, a saber, se tornar o rei dos piratas.

Dialogando com Zoth (2011) os *mangás shonen*, em particular *One Piece*, manifesta traços políticos, sociais, culturais e econômicos contemporâneos, facilitando o envolvimento dos jovens com a obra. Partindo desse viés, essa relação também favorece o seu uso em sala de aula, permitindo que as/os estudantes tenham maior interesse em discutir temáticas presentes no processo de ensino-aprendizagem, porém, com uma linguagem distinta do material didático convencional. Considerando um Ensino de História que se queira crítico, *One Piece* nos leva a questionar a concepção binária de “bem” e “mal”, isso porque a representação dos piratas no imaginário do Norte Global se consolidou como algo próximo aos “fora da lei”.

Por outro lado, na obra de Eiichiro Oda, a noção de justiça e bondade é circunstancial e questionável, pois, a Marinha detém membros que negociam com piratas, sequestram e prendem pessoas inocentes para conseguirem recursos, mesmo que alguns dos almirantes e capitães se mostrem compromissados em combater pessoas “ruins” para garantir a ordem mundial (Kopper, 2020, p. 503-505). A Marinha, no entanto, está submetida ao Governo Mundial, cuja liderança reside na cidade sagrada de Mary Geoise, governada pelos Dragões Celestiais e liderados pelos cinco anciãos, considerados os sujeitos mais poderosos do mundo e membros das famílias mais influentes do universo de *One Piece*. Tais sujeitos são tratados como divindades pelos demais seres humanos, os quais devem obedecer aos (des) mandos dos Dragões

Celestiais. Portanto, em *One Piece* a ideia de igualdade político-social inexistente e mesmo havendo leis a serem seguidas, o que importa é a obediência para com os valores da aristocracia e da Marinha – a qual trabalha para garantir a supremacia dos Dragões Celestiais sobre o mundo.

Como na obra de Oda a Marinha e os Dragões Celestiais se preocupam com os interesses dos “homens de bem”, a lei do mais forte se torna hegemônica, fazendo com que tripulações diversas estejam sempre disputando para garantir riqueza, fama e poder. Todavia, a tripulação do “Chapéu de Palha”, liderada por Luffy, é composta de piratas interessados em promover melhores condições de vida para pessoas pobres e necessitadas, o que não condiz com o comportamento esperado pelo Governo Mundial (Kopper, 2020) e nem mesmo com a concepção hegemônica acerca dos piratas na contemporaneidade.

Como nos relembra Gelson Weschenfelder e Talia Zilio (2020, p. 49) as HQ estão empenhadas em promover e transmitir mensagens dotadas de intencionalidades específicas para com o seu público-alvo ideal, na condição de veículo de comunicação de massas. O que reitera a necessidade de tratarmos as HQ como instrumentos político-pedagógicos que representam percepções de mundo específicas, as quais estão alinhadas aos interesses dos grupos que as promove. Ainda com Weschenfelder e Zilio (2020, p. 49-50), as Histórias em Quadrinhos, em geral, também fornecem respostas diretas às necessidades de um dado período histórico. No caso de *One Piece*, em particular, endossamos o posicionamento de Zoth (2011) e Kopper (2020), o qual dialoga com Weschenfelder e Zilio (2020), visto que este *mangá* nos leva a pensar e a problematizar a ideia e o lugar da justiça no meio social contemporâneo.

Mesmo que a sua narrativa ocorra em um mundo distópico edificado em conformidade à aristocracia hegemônica que parece ter vencido um enfrentamento ocorrido no chamado “século perdido”, é curioso o esforço dos líderes mundiais desta HQ em silenciar a História desse período. Os indícios deste momento histórico foram gravados em estruturas de pedra,

semelhantes a epígrafes, chamadas de poneglifos, cuja linguagem escrita foi perdida. Vale destacar que a comunidade de Ohara era a única capaz de interpretar as informações dos poneglifos e, por isso, foi exterminada pela Marinha, a mando do Governo Mundial (Oda, 2005, *passim*). A busca por essas informações se dá em diversos momentos em *One Piece*, cabendo à arqueóloga Nico Robin essa responsabilidade na tripulação do “Chapéu de Palha”. Esta personagem, por exemplo, é perseguida como criminosa pelo Governo Mundial, sendo a única remanescente de Ohara e uma das poucas pessoas sobreviventes a saberem ler as inscrições dos poneglifos.

O caso que acabamos de relatar se insere no debate proposto por Maria Lígia Prado (2021, p. 51) ao tratar do revisionismo histórico pensado por grupos fundamentalistas da/na sociedade brasileira. De fato, discutir e problematizar o conhecimento histórico é imprescindível para a melhoria da História, tanto enquanto ciência quanto disciplina, mas, tentar criar revisões históricas que acabem desqualificando grupos político-sociais minoritários e reforcem a primazia das elites hétero-patriarcais é algo que tende a desestabilizar as relações humanas em nossa comunidade. Nesse sentido, a revisão do conhecimento histórico estaria desempenhando um desserviço com a sociedade, ainda que essas outras interpretações do passado digam muito mais sobre quem as criou no presente, do que de sua trajetória e condições originais de existência. Mediante esse cenário, *One Piece* e o caso de Ohara nos ajuda a mobilizar a relevância da História e como esta tende a obedecer aos interesses do Estado – considerando que os governos se modificam constantemente. A memória e o seu esquecimento são dois aspectos inerentes ao ofício do historiador e do professor de História, pois, aquilo que “merece” ser lembrado é tratado como um acontecimento real, diferentemente dos eventos pretéritos que não foram “dignos” de menção pelos segmentos hegemônicos e não integram às narrativas oficiais (Cerri, 2011, p. 29). Portanto, a existência de um *mangá* que aborda a necessidade de silenciar episódios do passado pela ameaça que estes causariam à estrutura

político-social vigente que, em *One Piece*, é tratada como sagrada, nos ajuda a repensar a cristalização de certas temáticas nas salas de aula da Educação Básica e Superior.

***One Piece*: Desbravando narrativas e lições históricas no mangá**

Uma vez que as HQ, na condição de produtos da indústria midiática, são construídas para atender a interesses diversos, todas as atividades pedagógicas realizadas com a sua linguagem devem ser tratadas em função de sua intencionalidade. Patrick Charaudeau (2013, p. 12) manifesta que as mídias se constituem em uma empresa que fabrica informações que edificam uma “máquina midiática”, por meio do discurso. Este, no entanto, é um instrumento de poder que se desenvolve em atos comunicacionais diversos, visando a transmissão de mensagens dotadas de intencionalidades. As intenções inerentes aos discursos variam com o tempo, o espaço, o grupo e às determinações do meio social. Quando pensamos o *mangá One Piece*, defendemos que a estética de suas imagens somada aos discursos produzidos pelas personagens – na sua maioria simples e sem grandes momentos de reflexão e discussão – é uma estratégia para alcançar os objetivos comunicacionais desta obra, junto ao público *shonen*.

Ainda com Charaudeau (2013, p. 16) este reitera que as mídias edificam um “jogo de espelhos” que reflete o espaço social em que se insere, na mesma proporção em que é refletido por ele. Se tomarmos *One Piece* o seu “jogo de espelhos” manifesta o desequilíbrio político, social e econômico existente no mundo, no qual o Estado se mostra interessado em atender exclusivamente às demandas das elites hegemônicas. Nesse sentido, a tripulação do “Chapéu de Palha” se constitui em uma crítica à estrutura político-social vigente, haja vista que um bando de piratas é responsável por salvar cidades inteiras e em defender grupos étnicos minoritários – como o caso dos tritões da Ilha dos Homens-Peixe (Oda, 2012, *passim*).

A partir de Charaudeau (2013) mobilizamos Flaviano Isolani (2020, p. 239) ao enfatizar que as HQ permitem a ampliação

da leitura do mundo, lapidando o ensino em sala de aula, além de aproximar o cotidiano das/os estudantes com os temas históricos e as vivências do presente. Contudo, a linguagem dos quadrinhos precisa ser ensinada, praticada e interpretada, de modo que os sujeitos envolvidos na sua leitura possam decodificar as mensagens ali presentes. Isolan (2020, p. 244) pontua que a HQ precisa criar um enquadramento temporal e espacial, o qual tende a emular o contexto histórico ou as condições de produção de seu autor. Isso demonstra a necessidade de contextualizarmos a narrativa das HQ/*mangás*, para tentarmos depurar as intencionalidades que ali se fazem presentes nas entrelinhas de seu discurso textual e iconográfico.

Entretanto, para alcançarmos o nosso objetivo com o Ensino de História é importante que a temática mobilizada através de *One Piece* dialogue com a BNCC, interagindo com a estrutura curricular do segmento e da série elencados para essa atividade. Dessa maneira, convergimos com a Base ao afirmar que as Ciências Humanas devem contribuir para que as novas gerações possam construir o sentido de responsabilidade para valorizar “[...] os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento dos valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais” (BRASIL, 2018, p. 354).

Como a História integra as Ciências Humanas, a BNCC espera que as/os estudantes desta disciplina tenham condições para entender o seu papel enquanto cidadãos e agentes históricos. Assim, concordamos com Waldomiro Vergueiro e Maria Jaciara Oliveira (2020, p. 31) de que as HQ levam a uma educação popular, fazendo as/os discentes se aproximarem dos assuntos da disciplina histórica por uma via mais atrativa e didática. Com isso, as relações políticas edificadas em *One Piece* fazem com que as/os jovens identifiquem similitudes com as suas experiências cotidianas. Para tanto, é importante que as/os docentes selecionem o material em conformidade à faixa etária de sua

turma, de modo que os resultados pedagógicos sejam mais eficientes com o uso das HQ.

Nesse sentido, dentre as **Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental** a de número 3 nos assegura utilizar *One Piece* como instrumento didático-pedagógico no Ensino Fundamental, pois, almeja: “Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social” (BRASIL, 2018, p. 357). Esta **Competência** interage com a **Unidade Temática** do 9º Ano intitulada “A história recente”, na **Habilidade** EF09HI35 que declara a necessidade de “Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas” (BRASIL, 2018, p. 432-433). Nesta **Habilidade** o que nos interessa é a questão dos choques entre diferentes grupos e culturas, para tratarmos da relação política entre o tritão Arlong e a personagem Nami, navegadora da tripulação do “Chapéu de Palha”.

Por outro lado, como o Ensino Médio deve “garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2018, p. 464), para que as/os jovens sejam formadas/os de maneira integral, as temáticas mobilizadas em *One Piece* nos leva a problematizá-lo no Ensino de História nesse segmento. Essa assertiva dialoga com Charaudeau (2013) ao demarcar que as mídias refletem traços do meio social que as produziu, e Isolan (2020) ao enfatizar que as HQ levam ao refinamento da capacidade de ler o mundo, posto que se almejamos cidadãos/ãos integralmente edificados é importante que elas/es saibam como interpretar as inúmeras linguagens que se manifestam na vida em sociedade, depurando as suas camadas e entendendo as suas intencionalidades. O que nos leva a um dos objetivos das Ciências Humanas e suas Tecnologias no Ensino Médio, como estabelece a BNCC, a qual defende a necessidade de “garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e

o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política” (BRASIL, 2018, p. 465). Esta ideia se completa pela necessidade de se edificar pessoas comprometidas com uma sociedade mais justa e democrática, ética, inclusiva e solidária (BRASIL, 2018, p. 466). Somada a tal proposição temos que o Ensino Médio está empenhado em

[...] promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;

[...] combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;

[...] valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito (BRASIL, 2018, p. 467).

Partindo da Base, defendemos que *One Piece* pode suscitar debates vigorosos entre as/os estudantes, em função de sua temática central, a saber, as relações interpessoais e de poder estabelecidas entre a tripulação do “Chapéu de Palha”, a Marinha, o Governo Mundial, o Exército Revolucionário e os demais piratas que existem no universo da obra. Sendo assim, consideramos que este *mangá* detém um potencial pedagógico excepcional para tratar de assuntos político-sociais relevantes e que se alinham aos interesses da BNCC. Outro ponto relevante é que *One Piece* é uma das HQ mais consumidas no mundo inteiro, com jogos eletrônicos, filmes em formato de animação e série *live action*, fazendo com que a sua presença em aulas de História do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio aproxime as/os discentes dos temas ali presentes, permitindo-lhes análises

singulares sobre a vida em comunidade, a partir dos exemplos apresentados na obra de Eiichiro Oda.

***One Piece*, relações de poder e a desigualdade social**

Para iniciarmos a nossa proposta metodológica, pensamos na confecção de um plano de aula baseado na BNCC (2018, p. 433), abarcando o *mangá* em questão. Reiteramos que este plano é apenas uma sugestão, podendo ser devidamente adaptado em sua estrutura para corresponder às demandas de cada turma. Vejamos o seguinte exemplo:

Objetivos	Habilidades	Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> • Despertar e estimular o gosto pela discussão antirracista através do pensamento crítico. • Compreender o funcionamento das relações de poder • Trabalhar os conteúdos de acordo com a realidade dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • (EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos. • (EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. • (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Com o uso do <i>Mangá</i> escolhido – nesse caso <i>One Piece</i> – o professor deve distribuir trechos/partes ou a obra completa para os alunos. • Leitura dos pontos pertinentes aos conteúdos ministrados • Debate sobre o texto e comparação com a realidade encontrada na comunidade em que estão inseridos

Agora vamos explicar a maneira como colocamos esse plano de aula em prática. É importante informar que utilizaremos imagens retiradas diretamente do *mangá*, logo, lembre-se de ler no sentido oposto. Portanto, uma “alfabetização” é necessária para

que as/os discentes saibam como mobilizar esse material da forma mais adequada.

Daremos início ao estudo no momento em que o protagonista Luffy decide encontrar os melhores piratas para o seu bando, colocando-se à disposição para enfrentar qualquer desafio em prol desse objetivo. No final do volume 8 da trama, quando já reuniu três integrantes do seu bando: O espadachim Roronoa Zoro, o Cozinheiro Vinsmoke Sanji e o Atirador Usopp, o grupo de Luffy tem seus pertences roubados por uma mulher conhecida por Nami, a qual eles deram carona em seu navio. Ao iniciar o volume 9, Luffy e seus companheiros partem em busca da ladra Nami, mas não só para recuperar o que lhes foi tomado, pois, o capitão da tripulação dos “Chapéu de Palha” (Mugiwara em japonês) decide que Nami será a navegadora de sua tripulação. A sua escolha gera uma discussão entre os membros recrutados, justamente porque a personagem não é confiável. Durante o volume 9, capítulo 73, descobrimos que Nami na verdade é um membro dos piratas de Arlong, que, por sua vez, é a força opressora da vila Cocoyasi, local onde a navegadora cresceu com a sua irmã adotiva Nojiko e a sua mãe adotiva Bell-mère. Dado esse fato, a narrativa começa a construir um jogo de conflito para Nami quando Usopp é apanhado por Arlong e o tirano decide tirar a vida do rapaz. Em seu curto tempo junto aos “Chapéus de Palha” ela já havia desenvolvido afeição pelos demais membros e, durante a história contada, percebemos que não faz parte dela matar outra pessoa. Em um momento de desespero, ela golpeia Usopp fazendo com que ele desmaie e seja arremessado ao mar. Ao final da cena ela revela o real motivo de se juntar com o bando de Arlong, a saber, o seu sonho é juntar cem milhões de Bellies (moeda do universo *One Piece*) para que possa comprar a sua vila e retirar Arlong do poder, assim, trazendo paz ao seu povo.

Nesse trecho começamos a identificar debates que se fazem necessários segundo a BNCC, como por exemplo a habilidade EF09HI30 (2018, p. 433) que diz “Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da

força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos”.

Se estamos falando de um universo cuja força que executa as leis é a Marinha, como piratas tomaram o poder de uma vila inteira? Essa é a primeira discussão que podemos levar para a sala de aula. Aqui, retratamos o descaso das autoridades com populações empobrecidas e que vivem como reféns de grupos organizados, os quais roubam e matam inocentes sem que haja consequências para esses atos. Uma vila inteira é refém de Arlong, devendo obedecê-lo e pagar tributos para que não sofram as consequências da revolta do pirata.



Figura 1 – Arlong afirma as condições de sobrevivência em seu domínio na vila Cocoyasi (Oda, 1999, p.152)

Outro ponto a ser questionado é o contexto histórico e social de cada personagem imersa na trama. Por exemplo, Usopp julgou Nami por seu roubo e traição, mas, quando paramos para pensar na situação em que ela se encontra, o que ele teria feito? E você, o que faria se todos que ama estivessem sendo coagidos por um tirano que só quer saber de explorá-los? Nesse momento, quando começamos a entender o local do outro na história, o seu contexto social e o comparamos com as suas escolhas, talvez fique mais fácil de entender as motivações de uma pessoa ao se tornar agressiva, por exemplo. Além da visão histórica, o *mangá* nos faz

refletir sobre questões da vida e que, facilmente, poderiam se tornar uma dinâmica em sala de aula, como uma desavença entre estudantes por não partilharem das mesmas concepções ideológicas. Então iniciariamos uma roda de conversa e utilizaríamos o volume citado de forma que todos pudessem ter contato, não somente com a história, mas com as ilustrações presentes neste trecho de *One Piece*. Feito isso, colocaríamos em pauta os possíveis motivos da animosidade e faríamos uma reflexão acerca disso. Defendemos que a discussão sobre pensamento político-ideológico quando mediada em sala de aula favorece o diálogo entre os sujeitos, permitindo-lhes aprimorar esse tipo de debate para além do ambiente escolar – o que garantiria uma atitude cidadã e democrática.



Figura 2 – Nami questiona a exploração que um membro da Marinha exerce sobre a população de seu vilarejo, a mando de Arlong (Oda, 1999, p. 177)

Após essa cena, temos um *flashback* no *mangá* que conta a verdadeira história da personagem Nami e como a sua infância foi traumática, iniciando com a sua relação com a mãe adotiva, Bell-mère, até chegada de Arlong à sua vila quando ainda era só uma criança. Arlong estabeleceu que cada pessoa pagasse uma taxa para viver. Como a sua família vivia em um vilarejo pobre, Bell-mère não tinha dinheiro para pagar por suas duas filhas, assim Nami ficava escondida para que ele não soubesse de sua existência. Porém, a mentira não se sustentou por muito tempo e como punição o vilão tirou a vida de sua mãe. Nami foi sequestrada pelo grupo pirata e obrigada a desenhar mapas para a tripulação. Arlong também prometeu à menina que se ela juntasse dinheiro o suficiente, poderia comprar a liberdade de sua vila e, por isso, ela se juntou ao seu bando. O grande problema é que Arlong não pretendia libertar Nami, então, terminado o *flashback*, a Marinha entra em cena. A sua missão é roubar o dinheiro da personagem Name para que a vila e a garota permaneçam sob o comando do bando pirata.



Figura 3 – Nami percebe que Arlong não a deixaria comprar a própria liberdade e do seu vilarejo (Oda, 1999, p. 180)

Novamente, podemos fazer questionamentos junto as/aos estudantes e ouvintes. Pense bem, se a vila se tornou um lugar esquecido por quem elabora e aplica as leis, foi tomada por piratas por puro descaso desse grupo e agora eles aparecem para levar o dinheiro de Nami embora. Qual problema esse trecho mostra e que possível relação este mantém com a sociedade brasileira contemporânea? Fica claro a exposição de atitudes corruptas por parte de quem está sob o comando das leis no universo de *One Piece*, assim como encontramos corrupção no mundo em que vivemos. Além de continuar com as reflexões sobre os assuntos já relatados, podemos iniciar um debate relacionando o cenário descrito acima com a política brasileira, seja atual seja pretérita.

Para dar conclusão à análise, temos o clímax da narrativa quando Nami descobre todo o plano de Arlong e sai em desespero para a cidade. Todos os moradores se revoltam com o ocorrido e decidem lutar juntos pelo bem da vila. Aqui podemos marcar o momento em que o povo luta pela sua independência, combatendo um governo e/ou governante que o explora. Muito similar ao que aconteceu com diversos países colonizados pelo Norte Global, entre os séculos XIX e XX. Ótimo momento para trazer esse tema junto as/aos educandas/os e lhes pedir para que apontem as similaridades entre os acontecimentos históricos do nosso país, as diferenças entre estes e o trecho do *mangá* analisado e leva-los a pesquisar sobre os países da América do Sul que vivenciaram revoluções em oposição aos governos hegemônicos.

Considerações finais

Evidenciamos que o uso do volume 9 de *One Piece* discutimos temáticas de relevância social para as/os nossas/os discentes na/da Educação Básica, por meio de uma mídia dotada de uma linguagem alternativa àquela que se mostra comum aos espaços escolares da atualidade. Para o Isolan (2020, p. 239), fazer uso de mídias alternativas nos aproxima do cotidiano das/os alunas/os para tratarmos de temas históricos de importância para o aprimoramento da cidadania. Este ressalta que as HQ, categoria

na qual incluímos os *mangás*, são uma forma artística de narrar fatos ou ideias para o seu leitor (2020, p. 240).

Feitos os devidos questionamentos, em conformidade à BNCC e as nossas experiências pedagógicas, concluímos que *One Piece* é uma mídia passível de utilização nas escolas, uma vez que vem sendo altamente consumida por uma parcela significativa da juventude – sem estar restrita ao público japonês. Nesse sentido, Oda promoveu um “jogo de espelhos” em sua obra para edificar críticas político-sociais à realidade mundial, na qual o acúmulo de renda e poder se mantém restrito a uma pequena parcela das comunidades humanas. Dessa forma, é cada vez mais recorrente a criação de poderes paralelos, os quais passam a rivalizar com o poder do Estado, haja vista a incapacidade deste – ou o desinteresse – de lidar com as áreas periféricas de seus territórios. Portanto, o nosso texto sugeriu o uso de *One Piece* para que as/os estudantes dos segmentos e anos selecionados possam refletir sobre o mundo em que vivem, interpretando as suas nuances e verificando que uma leitura crítica do meio social é fundamental para exercermos plenamente a cidadania e lutarmos por uma sociedade mais democrática. Entretanto, para que isso ocorra cabe as/aos docentes encontrar mecanismos pedagógicos que integrem a realidade das/os jovens educandas/os fazendo com que seja atendida não só as suas necessidades sociais imediatas, mas as realidades locais específicas, levando ao respeito pela diferença e à promoção de um aprendizado significativo.

Referências bibliográficas

ANTELA-BERNÁRDEZ, B. El cómic y la enseñanza de la Historia em la Pedagogía de la Escuela Viva. In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; SOUZA NETO, J. M. G. de (Org.). **História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020, p. 61-80.

BIESTA, G. Devolvendo o ensino à educação: uma resposta ai desaparecimento do professor. In: GABRIEL, C. T.; MARTINS,

- M. L. B. (Org.). **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2021, p.23-42.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BOUISSOU, J.-M. Manga: A Historical Overview. In: JOHNSON-WOODS, T. (Ed.). **Manga: An Anthology of Global and Cultural Perspectives.** New York: Continuum, 2010, p. 17-33.
- CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. A HQ Hades: o senhor dos mortos e o Ensino de História Antiga. **Revista História Hoje**, São Paulo, v.12, n.24, p. 133-151, Jan. 2023.
- CARVALHO, D. **A educação está no gibi.** São Paulo: Papirus Editora, 2006.
- CAVALCANTI, E. **A História “encastelada” e o ensino “encurralado”:** escritos sobre História, ensino e formação docente. Curitiba: Editora CRV, 2021.
- CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias.** Trad.: A. M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2013
- HARTZHEIM, B. H. Training Grounds: Postwar Manga Magazines and Shueisha’s Weekly Shonen Jump. **Reitaku Review**, 21, p. 3-22, 2015.
- ISOLAN, F. B. História, distopia e fascismo: V de Vingança e o uso de História em Quadrinhos em sala de aula. In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de.; SOUZA NETO, J. M. G. de. (Org.). **História em Quadrinhos em perspectiva para o Ensino de História.** São João de Meriti, RJ; Desalinho, 2020, p. 239-259.
- KERN, A. L. East Asian Comix: Intermingling Japanese Manga and Euro-American Comics. In: BRAMLETT, F.; COOK, R. T.; MESKIN, A. (Ed.). **The Routledge Companion to Comics.** Oxford: Routledge, 2017, p. 106-115.
- KOPPER, A. Pirates, justice and global order in the anime “one piece”. **Global Affairs**, v. 6, n. 4-5, p. 503-517, Jul. 2020.

- MARCONDES, B.; MENEZES, G.; TOSHIMITSU, T. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.
- ODA, E. **One Piece**. Vol. 9. São Paulo: Panini Comics Ltda., 1999.
- ODA, E. **One Piece**. Vol. 41. São Paulo: Panini Comics Ltda., 2005.
- ODA, E. **One Piece**. Vol. 66. São Paulo: Panini Comics Ltda., 2012.
- PINA, P. K. da C. A leitura em quadrinhos e a formação do leitor hoje. In: RAMOS, P.; VERGUEIRO, W.; FIGUEIRA, D. (Org.). **Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis**. São Paulo: Criativo, 2014, p. 211-232.
- PRADO, M. L. Defesa do ensino de História nas escolas. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). **Novos combates pela história**. São Paulo: Editora Contexto, 2021, p. 51-84.
- SCHODT, F. L. **Dreamland Japan: Writings on modern manga**. Berkeley: Stone Bridge Press, 1996.
- SOARES, T. Abordagens teóricas para estudos sobre cultura pop. **Logos**, v. 2, n. 24, 2014.
- VERGUEIRO, W. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, A. et al. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p. 7-30.
- VERGUEIRO, W.; OLIVEIRA, M. J. de A. Os quadrinhos e o ensino de história: o conhecimento pela via da sensibilidade. In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; SOUZA NETO, J. M. G. de (Org.). **História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020, p. 25-46
- WESCHENFELDER, G.; ZILIO, T. Para o alto e avante... In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; SOUZA NETO, J. M. G. de (Org.). **História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020, p. 47-60.

ZOTH, T. The Politics of *One Piece*: Political Critique in Oda's Water Seven. In: ROYAL, D. P.; GOOCH, S. C.; MENESES, J. (Ed.). **Forum for World Literature Studies: Graphic Engagement: The Politics of Comics and Animation**, v. 3, n.1, p. 107-117, April 2011.

El corazón de las amazonas: Reimaginar la mitología

Arturo Sánchez Sanz

Introducción

Amazonas. La complejidad y riqueza de su imaginario mítico refleja la importancia que la cultura griega alcanzó en la Antigüedad. Un constructo esencial que otorgaba sentido a la existencia y propició su desarrollo (Lincoln, 1992, p. 24–25). Los mitos albergaban, y aún lo hacen, una especie de “alma colectiva”, que revela aspectos de la conciencia humana y valores de quienes los generaron (Fromaget, 1997, p. 80). Y, por ello, un elemento indispensable para el conocimiento de su sociedad y tradiciones, cuyos aspectos esenciales se transmitieron y perpetuaron utilizando todos los medios disponibles¹. Y, al mismo tiempo, un rompecabezas donde el espacio, pero sobre todo del tiempo (Souzenelle y Mouttapa, 2017, p. 50), carecen de sentido.

Los griegos consideraban sus leyendas como hechos históricos (Hawes, 2014, p. 2), pero su verdadero significado era más complejo. Establecían modos de comportamiento, inculcaban valores, pero también desterraban actitudes, mostraban prohibiciones destinadas a controlar deseos reprimidos o impulsos arcaicos mediante el uso de metáforas (Marbeau-Cleirens, 1988, p. 9). No en vano, su importancia trasciende el ámbito del relato escrito (Blundell, 1995, p. 15-16). Se enriquece a través de un lenguaje visual creado a partir de códigos simbólicos propios, de los cuales surgen nuevos significantes y significados para generar un universo mítico de enorme riqueza. Y, con el paso del tiempo, otros medios de difusión han surgido para ofrecer

¹ Se trataba de crear modelos para comprender el papel del ser humano en la tierra, la muerte, la diversidad (de sexos, inteligencias, apariencias) o de la identidad grupal (Díez de Velasco, 2015, p. 267; 1998, p. 17).

nuevas vías de transmisión a través del cine, la TV, el cómic o las redes sociales.

La estructura y composición de cada relato nunca quedó fijada de manera inmutable. A partir de elementos básicos e inalterados, quizá establecidos inicialmente y mantenidos por tradición, cada relato se adaptó a las necesidades culturales, intereses políticos o problemas inherentes en cada época. Y aún lo hacen, pues los relatos míticos se imaginaron y reimaginaron hasta la actualidad, como vehículo para alcanzar nuevos objetivos acordes a las necesidades del momento. Por ese motivo, surgieron permanentemente nuevas tradiciones, generando una enorme cantidad de referencias siempre con una misma finalidad. El mito propone dilemas, advierte de peligros para los que no siempre ofrece solución (García Gual, 2014, p. 89) o no se muestra con claridad, salvo cuando se consideraba necesario abandonar conscientemente tales sutilezas para transmitir y fijar un paradigma esencial, como sucedió con los relatos amazónicos. Dioses como Zeus o Ártemis, héroes como Aquiles, reinas como Medea, pertenecen a esos relatos. Y también las amazonas. Personajes, todos ellos, tan complejos como la realidad que pretendían explicar y de la que también formaron parte a través del arte. Para ello, les asignaron códigos simbólicos generó una imagen estereotipada en el imaginario colectivo (Sanchez Sanz, 2021, p. 22), pero cuya riqueza otorgaba enorme libertad a la hora de transmitir el mensaje y moldear los acontecimientos. Esa imagen, tan poderosa, pervivió hasta la actualidad, hasta el punto de que cualquier persona sabría hoy describir a una amazona, aunque muy pocos conozcan sus leyendas originales.

En la Antigüedad, su influencia trascendió el ámbito religioso y cultural, alcanzando la economía o, incluso, el poder político, de tal forma que se convirtieron en parte fundamental para el desarrollo ideológico del mundo occidental. El universo mítico no surgió para quedar confinado entre versados eruditos (Buxton, 2000, p. 27). Sus enseñanzas, hábilmente tejidas entre versos evocadores, alcanzaron y estimularon con gran viveza el imaginario colectivo (Sanchez Sanz, 2014, p. 36). Y las amazonas

recibieron un papel determinante en esa misión. Una sociedad organizada de manera opuesta al orden establecido, cuya estructura evidenciaban lo irracional. Un conflicto surgido a partir de una dicotomía de género presente en el constructo social del ser humano, que ayudó a mantener vivo su recuerdo.

En el intelectualmente prolífico s. XIX, las discusiones basadas en las nuevas teorías sobre el desarrollo humano pronto abordarían el papel femenino, contribuyendo la incipiente industrialización a una nueva transformación de la sociedad. Su importancia comenzaría a recuperarse a partir de obras como la “Pentesilea” del dramaturgo alemán Heinrich von Kleist (1808), propiciando el surgimiento de teorías basadas en la supuesta existencia de sociedades prehistóricas idealizadas, donde las mujeres ocuparían una posición relevante, cuando no dirigente, en todos los ámbitos. Con el tiempo, tales supuestos teóricos cimentados en la preeminencia de cultos como el de la Diosa Madre, organizaciones sociales basadas en el matriarcado² o conceptos como la matrilinealidad y matrilocalidad aplicados a sociedades “amazónicas” pretéritas fueron superadas ampliamente o, al menos, debieron haberlo sido. Aún hoy, su carácter evocador rivaliza con el de las míticas guerreras de la religión griega, aprovechado por diversos autores (Davis-Kimball, 2002, p. 5; Mayor, 2014, p. 37 y 2016, p. 939; Maclachlan, 2013, p. 180; Guliaev, 2003, p. 114; Pastre, 1996, p. 278; Germain, 2012, p. 93; Bond, 2008, p. 174) para defender la historicidad amazónica.

El poder de su imagen se convirtió así en el instrumento perfecto para mostrar la verdadera capacidad de la mujer, aun cuando no se trataba de ejemplos reales. Con esa finalidad fue necesario afrontar la transformación ideológica de la propia figura amazónica, por cuanto sus mitos fueron originalmente creados para afianzar la idea de que la mujer era inferior al hombre, no solo intelectual sino también físicamente, por lo que su papel en la sociedad debía estar subordinado. Como imagen del

² Bachofen (1861, p. 12) sostuvo que todas las culturas habían evolucionado del matriarcado al patriarcado, basándose en mitos que consideró historia.

empoderamiento femenino, ese mensaje fue reelaborado hasta representar una idea totalmente opuesta a su razón original, convirtiéndolas en adalides de las virtudes femeninas. Con esa intención, el discurso ha pasado a centrarse en su propia esencia, la mujer independiente, luchadora, que no necesita al varón y, llegado el caso, es capaz de superarlo en todos los ámbitos, incluido el combate (Sanchez Sanz, 2018, p. 222). Así lo demuestran en el arte nuevos personajes no menos míticos, como Wonder Woman, aunque han existido ejemplos reales igualmente válidos a lo largo de la Historia, pero menos explícitamente ligados a las características que definieron al pueblo amazónico.

Entre los ss. XVIII-XIX, importantes figuras como Herder (Eller, 2011, p. 51) comenzaron a defender la idea de que los mitos no mostraban, únicamente, un mundo irreal y fantástico, pues si se analizaban mediante la adecuada comprensión de las culturas que los generaron, se podía apreciar una parte de información real extraída de lo imaginario a través del enlace entre el relato y sus creadores (Feldman y Richardson, 1972, p. 216; Bermejo, 1980, p. 234). Esta teoría ya era defendida por Evémero de Mesene (ss. IV-III a.C.) (Reese Y Valleria Rickerson, 2002, p. 5), aunque el evemerismo se basaba en un análisis más superficial que defendía la aparición de personajes míticos y deidades a partir de antepasados heroicos a los que se rindió culto.

De ese modo, se entendía que los mitos no solo actuaban como filosofemas para explicar fenómenos naturales, transmitir creencias, normas sociales o enseñanzas morales, sino también acontecimientos históricos (Creuzer, 1819, p. 556), surgidos del inconsciente colectivo como recuerdo de una mayor cercanía a la verdad religiosa en tiempos primigenios. Paléfato (s. IV a.C.) defendió la importancia cultural del universo mítico para la sociedad que lo produjo. Expuso la necesidad de generar una interpretación racionalista a partir de un análisis posibilista (Wipprecht, 1902, p. 12, n. 3; Ehrhardt, 1968, p. 4-8) cuyo método interpretativo se sitúa en un punto medio entre la total credulidad hacia la historicidad del mito y su negación completa como fuente histórica. En su creencia, los mitos habrían acontecido en algún

momento del pasado, pero fueron mal interpretados o desvirtuados por alguno de sus codificadores tempranos, hasta generar relatos inverosímiles que se perpetuaron³. Probablemente fue esa misma inverosimilitud la que permitió que no se perdieran en el recuerdo, pasando a formar parte de la tradición mítica.

Este sistema ha sido sustituido por un análisis de su simbología y conceptualización a través del cual conocer aspectos de las sociedades que los generaron, como un método mucho más riguroso⁴. Ciertamente, la tradición mítica griega muestra numerosas y lógicas inconsistencias, muchas de ellas generadas por la pluralidad de relatos sobre un mismo acontecimiento, surgidos por la ausencia de un canon religioso establecido. Sin embargo, ello no tiene, necesariamente, que suponer un problema a la hora de su análisis y racionalización, muy al contrario. Permite disponer de una mayor cantidad de información relacionada con la época en que se narró, el punto de vista, los intereses particulares, la sociedad en que vivieron sus autores, etc., y lo mismo sucede en la actualidad. Es más, este sistema permitía una enorme flexibilidad para generar nuevas tradiciones y, en consecuencia, otorgaba libertad para elegir entre ellas a cada miembro de la sociedad. Podían adecuarlas al discurso o, incluso, modificarlas manteniendo algunos elementos básicos inalterables que permitieran su reconocimiento, lo que es posible apreciar en la imagen amazónica que transmite la obra seleccionada.

Las amazonas formaban parte del imaginario mítico griego. Nacieron y se desarrollaron en el ámbito religioso con una finalidad múltiple y precisa⁵. Y para comprender su significado es

³ Trachsel (2005, p. 548) afirma que el sistema de Paléfato no se adecúa a las diferencias entre los rasgos concretos de cada mito, pues los analiza formando grupos que presentan un grado de falsedad similar.

⁴ Cuya misión no sería para Hawes (2014, p. 4) tanto explicar el mito como justificar las variantes existentes en cada uno hasta generar una versión racionalizada y acorde con el pasado histórico, la tradición, el contexto y las expectativas de su público, aunque no sea posible alcanzar este fin en toda la tradición mítica griega.

⁵ Blok (1995, p. 112) opinaba que los griegos demostraron un gran temor a que las mujeres les quitaran sus privilegios. Walcot (1984, p. 46) afirmaba que estos

necesario analizar todos los ámbitos de la cultura helena donde ejercieron su influencia. Supone el estudio de la mujer en la Antigüedad, de la conciencia propia generada por oposición al concepto de “Otro”, de los procesos aculturadores, de la relación entre lo humano y lo divino. Implica el análisis de modelos de sociedad⁶, transmisión de la tradición y los valores aceptados y un largo etcétera. Por ese motivo, en este trabajo nos centraremos en uno de los más recientes ejemplos de reelaboración en cuanto a la necesidad de adaptar el universo mítico griego que tanto ha influido en la cultura occidental, adaptándolo a las necesidades actuales, que se concentran en defender el empoderamiento femenino frente a los prejuicios de género que aun dominan nuestra sociedad. De ese modo, podremos aprovechar los medios visuales para inculcar nuevos valores de igualdad en la sociedad.

Los procesos de construcción identitaria pueden ponerse en relación con los conflictos inherentes a los desarrollos sociales, expresados muchas veces a través de cultos, ritos y mitos. Los relatos amazónicos se originaron y emplearon como *aitia* o mitos etiológicos a partir de los esquemas de pensamiento helenos. Hundieron sus raíces en la alteridad generada a partir de un modelo cultural aplicado a lo ajeno, externo, al “Otro” como inversión de los valores y normas aceptados basados en la preeminencia del género masculino, con la intención de explicar su estructura social y generar estabilidad en la comunidad. Se desarrollaron y adaptaron manteniendo su finalidad invariable que, en este caso, se corresponde con un modelo social entendido como ideal a partir del binomio hombre-mujer y el miedo a la alteridad que representaban. La defensa del modelo patriarcal asociado a la

mitos serían reflejo del miedo de los varones a la sexualidad femenina, quizá debido a su vinculación a la naturaleza y lo que representaba en cuanto a las mujeres. Incluso, para Picazo (2008, p. 59) los mitos amazónicos pretendían también negar el beneficio de la amistad entre el hombre y la mujer, pues se entendía que podía resultar peligrosa al debilitar la lealtad debida a los maridos. ⁶ Los atenienses se jactaban de su “pureza” al estar libres de la naturaleza “extranjera” de las mujeres, puesto que no habían nacido de mujer, sino de la tierra (Homero, *Iliada*, II, 547-548; Esquilo, *Euménides*, 902-913).

cultura helena se estableció, entre otros, a partir de un ámbito de actuación asignado por género, mediante la definición de sus formas de interacción aceptadas.

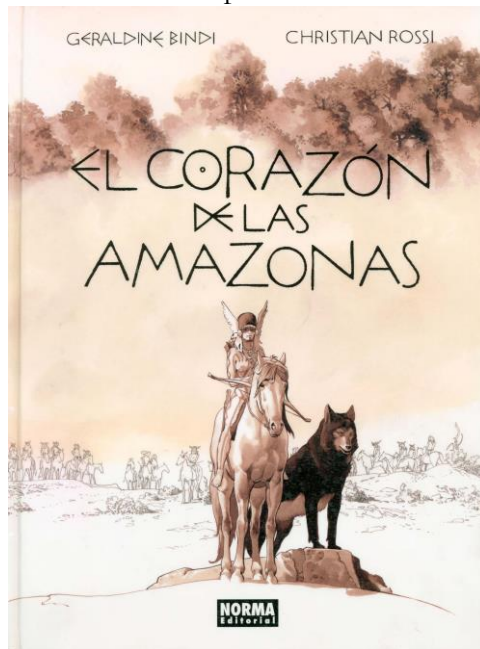
A partir de estos mitemas se añadieron elementos secundarios en función de las necesidades, como parte de su mitopoiesis. Su recurrente derrota frente a los varones griegos demostraba la superioridad de este modelo social, político, económico, etc., de la civilización frente al “bárbaro” que encarnaba esa figura por oposición, contribuyendo a formar y reforzar su concepto patriótico de “Estado” a partir del “Otro”, de lo ajeno, como ejemplo de alteridad que también ayudaba a definir lo propio. La victoria sobre las amazonas contribuía a otorgar fama imperecedera a los griegos, a los héroes y personajes que hicieron posible tales hazañas (Sanchez Sanz, 2019b, p. 45), proporcionaba reconocimiento a su derecho de autoctonía frente al extranjero y afirmaba el principio de superioridad masculino. Los relatos menos conocidos utilizaron tales conceptos asociados a la figura amazónica para otorgarles una nueva dimensión, a partir de intereses específicos, ya fuera convirtiéndolas en heroínas epónimas, asociaciones de la Tiqué o para explicar la existencia de otro tipo de organizaciones culturales.

“El corazón de las amazonas”⁷. La novela gráfica en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La obra seleccionada es una novela gráfica editada en un solo volumen, con guion de la escritora francesa Geraldine Bindi y dibujos del artista francés Christian Rossi. Bindi es conocida por sus ensayos, novelas, y colaborar en el guion de novelas gráficas, cómics y obras de teatro. Como amante de la cultura clásica, estudió la *Iliada* y sus adaptaciones teatrales, y se adentró en los

⁷ “El Corazón de las Amazonas” (título original: *Le Coeur des Amazones*) es un cómic publicado pela Norma Editorial en 2019. **Sinopsis:** Desde la sangrienta rebelión que las había convertido en mujeres libres, las amazonas juraron que jamás volverían a someterse. Hasta que Penthesilea, su reina, desafió a Aquiles, poniendo en tela de juicio uno de los principales cimientos de la sociedad amazónica: el odio a los hombres.

mitos amazónicos a través de la obra *Penthesilea* del dramaturgo alemán Heinrich von Kleist (1808). Bindi quedó fascinada por el drama entre la reina amazona y Aquiles, y decidió realizar una adaptación al cómic que se acabó convirtiendo en *Le coeur des Amazones* (2018). Por su parte, Christian Rossi (1954, Saint-Denis) es un veterano y reconocido artista francés dedicado al mundo del cómic a través de diferentes géneros (policíaco, ciencia-ficción, western, Antigüedad, etc.), trabajando con grandes colaboradores en el guion como Henri Filippini, Fabien Nury, Enrique Sánchez Abuli, Jean Giraud, Philippe Bontray, Xavier Dorison, Makyo o Serge Le Tendre. Se trata de la primera colaboración entre ambos.



Tapa de la edición española – (Bindi, 2019)

Hemos seleccionado esta obra por diversas razones. La principal tiene que ver con la importancia de analizar una obra de muy reciente publicación (2018), que por tanto ofrece una revisión actualizada de la mitopoiesis que han sufrido los relatos

amazónicos. Un ejemplo de ese cambio de paradigma que ha convertido a las Amazonas en ejemplo a seguir para el empoderamiento femenino, cuando la razón original que propició la creación del universo mítico amazónico buscaba adoctrinar sobre la necesaria sumisión del género femenino a los roles establecidos en la sociedad patriarcal (Preusser, 2010, p. 36; Benveniste, 1969, p. 209; Bermejo, 1980, p. 226; Merck, 1978, p. 96). Por otro lado, la obra recoge muchos de los paradigmas en los que actualmente se basa el feminismo más radical para justificar la defensa de sus derechos, pero no los aborda desde la justificación, sino como ejemplo aleccionador del negativo impacto que cualquier tipo de extremismo (masculino o femenino) puede generar en la sociedad. Esa es la idea principal que subyace en el texto y que es importante exponer.

El relato se centra en uno de los más conocidos mitos amazónicos, el combate entre la reina amazona Penthesilea y el héroe griego Aquiles durante la Guerra de Troya. Este mito era ampliamente conocido en la Antigüedad (Sanchez Sanz, 2019a, p. 452), aunque no se incluye en la obra de Homero, a pesar de que la *Ilíada* sí hace referencia a las Amazonas hasta en dos ocasiones. La primera de ellas introduce la más antigua referencia a la reina amazona Mirina, cuyo relato sorprendentemente no pertenecía al universo amazónico oriental, sino al occidental, pues actuaba como soberana de las Amazonas líbicas (Homero, *Ilíada*, II, 814); mientras que la segunda alusión ahora sí corresponde a sus homólogas orientales, cuando recuerda cómo el joven Príamo se enfrentó a ellas en Frigia (Homero, *Ilíada*, III, 184-189). No en vano, la mayoría de fuentes clásicas sitúan el reino de las Amazonas orientales no lejos de allí, en el Ponto meridional⁸.

⁸ Vide: Calímaco, *H.* 648; Plutarco, *Demóstenes*, XIX, *Teseo*, 27 y *Pompeyo*, 35; Apolonio de Rodas, II, 373-377, 96-1000; Helánico, *Fr.* 172; Hecaeo, *Fr.* 203; Estrabón, I, 3. 7; Diodoro, II, 44-46; Propercio, III, 14 y VII, 71; Justino, *Epítome*, II, 4; Apiano, *Mitridates*, I, 69; Pseudo Apolodoro, *Epítome*, II, 9; Filóstrato, *Heroico*, XXIII, 56-57; Arriano, FHG 58 (Eustath. *ad Dionys* 828); Pseudo Calístenes, III, 25-27; Ammiano, XXII, 8; Esquilo, *Prometeo Encadenado*, 720-730; Heródoto, IV, 110 y IX, 27; Pausanias, I, 2; Éforo, FHG 103.

En realidad, aunque esta obra hunde sus raíces en el mito griego de Pentesilea y Aquiles, no se trata realmente de una reelaboración o adaptación de aquel relato a los usos y costumbres de la sociedad actual, sino que su verdadera finalidad consiste en ofrecer una versión moderna de la obra atribuida a Kleist, uno de los dramaturgos más importantes del romanticismo alemán. Por tanto, nos encontramos ante un “remake” de una versión libre que surgió en el contexto de la sociedad alemana a principios del s. XIX, aun profundamente patriarcal, pero que no por ello fue menos impactante ya en su época. Kleist propuso un final diferente para el relato tradicional, donde Pentesilea sobrevive para compartir el sentimiento que la amazona despertó en Aquiles, pero este acaba descuartizado por el can que fielmente acompañaba a la soberana y ella decide quitarse la vida para acompañarlo. Un trágico final que en el remake de Bindi y Rossi no alcanza tales cotas de dramatismo, aunque el trasfondo de la obra mantiene un cierto carácter “sangriento” vinculado a la lucha entre géneros.

Ambos textos centran su trama en un elemento que aparece velado en el relato original, el amor entre ambos protagonistas, por cuanto en el mito griego solo surge unilateralmente en el héroe, y solo cuando ya es imposible llevarlo a término, pues ambos combaten hasta que la reina cae en sus brazos y es en ese momento cuando el héroe descubre su proverbial belleza (Quinto de Esmirna, I, 48-53; Tzetzes, *PH.* 28). Pentesilea nunca sobrevive a este lance, ni conoce al héroe con anterioridad al único enfrentamiento que protagonizarían, por lo que tal posibilidad queda anulada solo para que Kleist y Bindi puedan sugerir un final diferente, aunque no por ello menos trágico. Por tanto, en el relato original la soberana mantuvo siempre su carácter “virginal”; mientras que, mas recientemente, el amor se utiliza como verdadero motor de la trama con la finalidad de remover conciencias de un modo muy diferente.

Kleist ofreció una obra mucho más transgresora para la sociedad patriarcal alemana del Romanticismo (s. XIX), por cuanto el héroe no solo no demuestra su superioridad derrotando

a la amazona, sino que muere en su lugar, y ella solo pierde la vida por su propia mano, solo el amor es capaz de vencerla, no el varón. Así, el trasfondo original del relato que evidenciaba la inferioridad femenina queda ausente. Sin embargo, parte de la ideología helena subyace en esta trama, por cuanto el héroe que no puede ser derrotado en combate muere finalmente por un arma igual de poderosa que los griegos temían y atribuían específicamente a la mujer, la *charis*. Para los griegos, el amor y la belleza emanaban de los ojos, y Pentesilea se muestra dotada de la gracia (*charis*) o encanto que atrae a los hombres (Vernant, 1996, p. 372). El tema de la mirada es recurrente en el imaginario griego, ya que suele ocasionar perturbaciones negativas. Así sucede con la Gorgona, Pandora (cuya curiosidad “*femenina*” la llevó a mirar algo que no debía) o Eurídice. Pentesilea ya representaba en sí misma un peligro para la sociedad griega como amazona, a la que añadir esta nueva cualidad asociada al género femenino. Por ese motivo, originalmente Aquiles solo se enamoró de ella una vez muerta, cuando el hecho no podía ocasionar males mayores. En nuestro caso, ambas obras contemporáneas son interesantes, pues se basan en la ucronía, armando un relato según lo que habría sucedido si Pentesilea también se hubiera enamorado de Aquiles sin combatir nunca a las puertas de Troya.

Todo relato tiene un carácter moralizante. En realidad, Kleist no pretendía educar a la sociedad alemana, sino crear una obra impactante, dramática, para cuya finalidad no solo recurre al crimen sangriento, sino a un desenlace inesperado, opuesto al original, y no menos sorprendente, por cuanto refleja el empoderamiento femenino; mientras que, Bindi y Rossi van más allá, incidiendo en la necesidad de recapacitar sobre la actual deriva de la lucha por la igualdad entre los sectores femeninos más radicales. Kleist nos ofrece una obra teatral que, gracias al concurso de actores y actrices, ofrecía una experiencia mucho más “viva” y cercana que la obra escrita, aunque su estreno tuvo que retrasarse hasta 1876 (Berlín), sesenta y cinco años después de la muerte de su autor (1811). La obra fue llevada a la gran pantalla por el director alemán Hans Neuenfels, en 1983, y el compositor

galo Pascal Dusapin estrenó una versión en ópera de *Penthesilea* (2015). Algo similar han intentado también Bindi y Rossi mediante esta bande dessinée (BD) que no solo ejemplifica el significado actualmente vinculado a la imagen amazónica en un momento en el que el movimiento feminista y sus reivindicaciones han cobrado más fuerza que nunca, sino que, por tratarse de una novela gráfica, aún el impacto visual con una narrativa centrada en la lucha de género.

La necesidad de reelaborar ese discurso tradicional obliga a buscar medios alternativos que, por otro lado, han alcanzado una enorme difusión, convirtiéndose en una herramienta de gran valor educativo. No en vano, se ha editado en un solo volumen, publicada originalmente en Francia por Casterman (2018), y traducida al español por Norma Editorial (2019) debido a su éxito. Los propios helenos eran plenamente conscientes de la importancia que suponía el arte (pictórico, escultórico, etc.) para perpetuar la tradición y los valores culturales⁹, pero nunca combinado con la expresión escrita, puesto que las imágenes eran por sí solas suficientemente evocadoras con independencia del formato a través del cual se presentaban. Creaban una narrativa propia destinada a ser reconocida y asimilada con facilidad en el imaginario colectivo.

Llegados a este punto, es necesario recordar la diferencia que existe entre la novela gráfica y el comic. Es cierto que en ambos casos se emplea una combinación de ilustraciones y texto para crear un relato sobre un tema específico, por lo que la diferencia no se encuentra tanto en el contenido, como en su presentación. Las novelas gráficas suelen crearse como obras independientes que narran una historia en un solo volumen (a veces conocidas como “one-shot”), por lo que su extensión suele superar la de un comic tradicional (por encima de las 100 páginas), y su guion se muestra mucho más complejo, con historias más profundas o costumbristas. Por su parte, tradicionalmente los

⁹ Transmitida por el elemento femenino en la sociedad (Buxton, 2000, p. 31; Veyne, 1987, p. 80).

comics organizan una historia en varios volúmenes de corta extensión (30-40 páginas) que por ello pueden publicarse durante meses o años, destinados a un consumo que no requiere tanto tiempo. Se cree que la primera novela gráfica publicada fue la adaptación de Lenardo und Blandine de *Gottfried August Burger*, ilustrada por Joseph Franz von Goez (1783), que es incluso anterior a la obra de Kleist; mientras que, el fenómeno del comic es mucho más reciente, pues su primer ejemplo se encuentra en el Superman en Action Comics (1938). No obstante, los cómics de viñetas se han publicado en artículos y hojas informativas desde mediados del s. XVIII, y las tiras cómicas se hicieron populares ya a fines del s. XIX. En cualquier caso, y al igual que sucedía en la Antigüedad con cualquier tipo de representación visual, su finalidad trasciende el mero entretenimiento para convertirse en un medio tan adecuado o más que el resto para la transmisión de los valores culturales.

El mito original

Aquiles es uno de los más importantes héroes de la mitología griega, siempre vinculado a la Guerra de Troya como el suceso épico más conocido de la Antigüedad. Y es precisamente en ese mismo contexto en el cual se inserta el episodio protagonizado por la reina Penthesilea¹⁰. No en vano, todo héroe griego que se preciara de serlo debía contar entre sus hazañas con una victoria ante tan poderosas guerreras. De hecho, en base a la cantidad de fuentes conocidas, este relato se sitúa solo por detrás del noveno trabajo y la aventura de Teseo entre los más conocidos

¹⁰ Vide: Arctino de Mileto cfr. Proclo (*Cbr.* 2. Escol. Homero, *Iliada*, XXIV, 804); Estesícoro (Tzetzes, *ad Lyc.* 266); Licofrón (cfr. Tzetzes, *as Lyc.* 266); Pseudo Apolodoro, *Epítome*, V, 1; Virgilio, *Enéida*, I, 488-493; Justino, *Epítome*, II, 31-32; Estrabón, XII, 24; Ovidio, *Ars Amatoria*, II, 741-746 y III, 1-5; Dictis de Creta, III, 15-16; Trásilo de Mende, FHG. III, 503, 3; Pausanias, I, 16; Plinio el Viejo, *HN*. V, 115; Quinto de Esmirna, I, 48-53, 559-562, 568-574, 724-729 y 800-809; Servio, *Hon.* 1. 491; Ptolomeo Hefestión, VI (cfr. Phot. *Bibl.* 190); Seneca, *Tragoediae*, 236 ss.; Diodoro Sículo, II, 46; Higino, *Fabulas*, 163; Trifiodoro (cfr. Tzetzes, *PH.* 209); Dares el Frigio, 36.

(Sánchez Sanz, 2019a, p. 376-378). No obstante, Penthesilea nunca se menciona en el relato de Homero, aunque sin duda conocía esta tradición, pues la primera alusión conocida nos la ofrece su contemporáneo, el poeta Arctino de Mileto (s. VIII a.C.), y volverá a aparecer poco después en la obra de Estesícoro (s. VII a.C.), y su imagen se encontraba ya muy presente en el imaginario colectivo a través de numerosas obras artísticas.

Algunos autores establecen una conexión entre los episodios amazónicos relativos al noveno trabajo y la guerra de Troya, afirmando que Hipólita fue abatida por Penthesilea en un accidente de caza, a resultas de cuya acción decidió aliarse con Príamo para expiar su culpa (Pseudo Apolodoro, *Epítome*, V, 1). El propio Homero menciona el enfrentamiento que tiempo atrás había protagonizado el joven Príamo frente a las Amazonas, por entonces enemigas (Homero, *Iliada*, III, 184-189), pero nunca se detiene a explicar quiénes eran aquellas guerreras, pues entendía que eran bien conocidas¹¹. El accidente se habría producido en un momento previo o durante los primeros años en que se produjo la Guerra de Troya. Eratóstenes la sitúa entre el 1194-1184 a.C. (Eratóstenes, *Chron.* FGrHist 241), Heródoto (II, 145) ca. 1250 a.C. y la *Crónica de Paros* (FGrHist 239) entre el 1219-1209 a.C. Arctino relata los acontecimientos que sucedieron tras la muerte de Héctor y la llegada de Memnón, mediante los escolios de Proclo a la *Iliada* de Homero¹². No obstante, se trata de fragmentos que apenas recuerdan cómo la reina amazona se convirtió en aliada de Príamo tras el entierro de Héctor, incidiendo en su paternidad divina relacionada con Ares al denominarla “matadora de hombres”. Se trata de un *topos* muy extendido, que se estableció ya en un momento tan arcaico, pues las principales características de

¹¹ Penrose (2016, p. 8) afirma que sus mitos se generaron a partir de distintas historias y costumbres asociadas a pueblos bárbaros como los escitas, cimerios, tracios, ilirios, etc., aunque los griegos aún no habían tomado contacto con muchos de ellos en época anterior a Homero o no mostraban similitud alguna, por lo que no podrían situarse en la génesis de su universo mítico.

¹² Vide Arctino de Mileto cfr. Proclo (*Chr.* 2. Escol. Homero, *Iliada*, XXIV, 804).

este relato se mantuvieron inmutables a lo largo de la Antigüedad. Muestra de ello son las palabras de Proclo, quien ofrece un breve resumen destacando el motivo de su participación, su muerte a manos de Aquiles, la anécdota de Tersites y el castigo que recibió, así como la expiación que el héroe llevó a cabo a instancias de Odiseo.

Poco después es posible ubicar la obra del poeta siciliano Estesícoro (s. VII a.C.), que también nos ha llegado solo a través de fragmentos recogidos en un esolio de Tzetzes, esta vez menos canónicos, pues no solo defiende que Héctor era hijo de Apolo, en lugar de Príamo, sino que realmente murió a manos de Pentésilea (Tzetzes, *ad Lyc.* 266). Se trata, sin duda, de una tradición perdida y también inédita, pero igualmente conocida desde muy antiguo, a pesar de que plantea un escenario totalmente opuesto, por cuanto no solo parece situar a la reina amazona en el bando aqueo, sino que asume parte del mérito que le correspondería al propio Aquiles.

No conocemos otras menciones hasta el s. III a.C., esta vez gracias al poeta calcidio Licofrón, quien afirma que Tersites hirió a Pentésilea en un ojo cuando se encontraba indefensa y a punto de morir a manos de Aquiles (Licofrón, 995). El contexto encaja, ahora sí, en la versión más extendida del relato pero, aun cuando Tersites se cuenta entre los personajes principales, ninguna otra fuente indica que llegara a atacarla. La reacción de Aquiles ante las burlas de Tersites evidencia el conflicto interior en del héroe entre la verdad (representada en el despertar del amor por Pentésilea) y la negación ante una situación que, por su muerte y condición de amazona, no tendría cabida dentro de los parámetros griegos (Blok, 1995, p. 196). En este contexto, ni siquiera la figura paterna, única autorizada a formalizar el matrimonio de su hija, podía manifestarse para acceder en cuanto a tal unión, pues se trataba del dios Ares.

En el s. I a.C., la *Eneida* del poeta Virgilio también ofrece información sobre Pentésilea. Afirmando que guio a sus compañeras a la batalla frente a los aqueos en Troya. La imagen de la reina es imponente por su “feroz porte”, liderando varias

escuadras de guerreras tan “bravas”, armadas con escudos decorados con medias lunas. Las armas amazónicas mencionadas por las fuentes y representadas en el arte son muy variadas, jabalinas (Pseudo Apolodoro, *Epítome*, II, 9; Diodoro, III, 52), espadas (Diodoro, III, 52; Propercio, III, 14, 12), arcos (Plutarco, *Teseo*, 27; Jenofonte, *Anábasis*, 4; Estrabón, IX, 5, 2; Diodoro, III, 52), escudos¹³ y hachas¹⁴, rocas, lazos o, incluso, hondas, descritas frecuentemente en relación a su legendaria destreza como jinetes. La alusión a la media luna no es menos interesante, por cuanto, aunque desconocemos el motivo para que eligieran ese símbolo, se asocia a la diosa Selene y esta, a su vez, con Ártemis, deidad frecuentemente vinculada al ámbito amazónico en la literatura y el arte. De hecho, los cultos amazónicos se han relacionado con la adoración a la Luna (Sprengel, 1789-1792, p. 172-173), que en circasiano se denomina “*Mazda*”, afirmando que de ello habría derivado el término amazonas¹⁵.

¹³ A veces peltas (Arriano, VII, 13; Virgilio, *Eneida*, I, 488-493 y IX, 651-655) o sin especificar modelo (Helánico cfr. Tzetzes, *AH*. 22; Calímaco, *Himnos*, III, 206-238; Estrabón, IX, 5; Diodoro, III, 52; Pausanias, I, 42).

¹⁴ Sin especificar (Arriano, VII, 13; Jenofonte, *Anábasis*, 4; Helánico (cfr. Tzetzes, *AH*. 22); Pseudo Calístenes, III, 27) o la ságaris (Estrabón, IX, 5, 2).

¹⁵ Para Colarusso (1989, p. 650) el mito amazónico habría llegado a los griegos como un préstamo de antiguas tradiciones circasianas conocidas a través de los puertos comerciales griegos situados en el Mar Negro, donde se asociarían con la figura divina de la “Madre del Bosque”. En este sentido, Jaimoukha (2001, p. 164-165) señala que el pueblo circasiano se habría desarrollado partiendo de un sistema matriarcal hacia otro patriarcal, basándose en la pervivencia de costumbres como la del matrimonio exogámico que de otro modo serían difícilmente explicables. No obstante, el matrimonio exogámico no tiene su origen en este tipo de estructura social, pues se trataba de una forma de enlace muy común, destinada a evitar problemas reproductivos y afianzar lazos de solidaridad. Kovalevsky (1893, p. 272) ya indicaba que en la zona del Cáucaso existía una antigua leyenda según la cual hubo un enfrentamiento entre las amazonas y los circasianos que se saldó con una entrevista entre la reina de las amazonas y el Príncipe Toulmey durante varias horas en la tienda de éste, acabando con su matrimonio, la firma de la paz entre ambos pueblos y el fin del matriarcado.

Virgilio no deja pasar la oportunidad de mencionar la tradicional mutilación del seno derecho entre las amazonas, como ya hicieron otros¹⁶, aludiendo a la imagen más estereotipada de la literatura que motivó una de las más extendidas interpretaciones del término “amazonas”, es decir, la variante griega compuesta de *a*, “*sin*”, y *μαζος*, “*senos*”. Temiságoras de Éfeso afirmaba que las mujeres licias de Álope decidieron equipararse a los varones, incluso en el ámbito militar, motivo por el cual (unido a que recogían las mieses con sus cinturones) se generó el término “amazonas” a partir de *'emón* (mieses), y *ζονέ* (cinturón)¹⁷. También podría derivar del epónimo iraní *hamažam*–, que originalmente significaba “guerreras” (Sprengel, 1789-1791, p. 597) o *ama-janah* como “asesinas de la masculinidad” (Hinge, 2005, p. 94-98), incluso que tenía un origen asiático a partir de *hama* “todas”, *zan* “mujeres” (Hancock-Jones *et. al.* 2017, p. 103). Incluso, los dialectos no indoeuropeos pudieron haber dado origen a la conjunción “*ama*”, traducida como “madre” y asociada con la Diosa Madre, y “*zana*”, relacionado con la palabra griega “genos”, siendo estas por tanto “hijas o descendientes de la Diosa Madre”, siguiendo la tendencia iniciada ya a finales del s. XIX que relacionaba a las amazonas con esta deidad¹⁸.

Otra alusión el mito de Pentesilea aparece en la obra de Pompeyo Trogo, siempre a través de Justino (*Epítome*, II, 31). Esta vez afirma que Pentesilea sustituyó en el trono a la reina Oritia como última soberana amazona. La ausencia de mención a Hipólita es interesante, más aún cuando no indica los motivos que la llevaron a Troya, siempre relacionados con su muerte accidental (Pseudo Apolodoro, *Epítome*, V, 1). Y lo mismo sucede con la omisión del mítico encuentro entre la reina Talestris y Alejandro

¹⁶ Helánico (cfr. Tzetzes, *AH.* 22; FGrHist. 4, F 107); Filóstrato, *Heroico*, LVII, 6; Diodoro, III, 53, 3; Eustacio, *Ad Hom.* 402. Interpretación que enfatiza su carácter monstruoso para los helenos (SAÍD, 2013, p. 124).

¹⁷ Temiságoras de Éfeso FHG 3 (Cramer. Anecd. 1. 80).

¹⁸ Aún presente en autores del s. XX (Alonso del Real, 1997, p. 83).

III de Macedonia¹⁹, pues sin alusiones posteriores a las amazonas en las fuentes clásicas, se la consideraría realmente como última soberana, lo que extendería la supervivencia de su pueblo hasta un milenio tras la Guerra de Troya. A pesar de todo, Trogo destaca el valor y capacidad combativa de Penthesilea (Justino, *Epítome*, II, 31-32), demostrados en los numerosos enfrentamientos librados frente a los aqueos antes del fatídico desenlace, aunque apenas ofrece detalles al respecto, solo señalando que todas las amazonas perecieron. Ni siquiera reconoce a Aquiles como su responsable, quizá tratando de otorgar el mérito a los griegos en conjunto o por considerarlo un dato bien conocido.

Entre los ss. I a.C. y I d.C. Ovidio inserta una breve mención entre sus poemas, aunque muy significativa, por cuanto afirma que el mérito de su victoria de Aquiles sobre Penthesilea se debía, en parte, a las excepcionales armas proporcionadas por Hefesto para esta campaña (escudo y armadura) a petición de Tetis²⁰. No obstante, afirma el mismo hecho para las amazonas (Ovidio, *Ars Amatoria*, III, 1-5), como medio para que pudieran enfrentarse a los aqueos en igualdad de condiciones, y también para no desmerecer la victoria de aquellos por combatir con ventaja. Poco después, en el s. I d.C., Plinio recuerda de nuevo este relato cuando se refiere a la fundación de Macio y Éfeso en Jonia por parte de las amazonas, aunque afirma que en el momento en que se produjo la Guerra de Troya era conocida como Álope (Plinio el Viejo, *HN*. V, 115). No en vano la propia Ártemis trató de ayudar a los troyanos en varias ocasiones (Plinio el Viejo, *HN*. XXI, 470 ss), y su estrecha relación con el ámbito amazónico es bien conocida.

¹⁹ Vide: Filipo de Teangela, FHG. IV, 475, 4; Justino, *Epítome*, II, 32; Diodoro, XVII, 77, 1; Estrabón, XI, 5; Plutarco, *Alejandro*, 46; Curcio, VI, 5; Arriano, *Anábasis*, VII, 13; Orosio, III, 18, 5; Pseudo Calístenes, III, 19-27.

²⁰ Ovidio, *Ars Amatoria*, II, 741-746. De manera similar a lo que más tarde explicará Quinto de Esmirna (I, 568-574), al afirmar que la amazona perdió parte de sus armas frente a Áyax, hecho por el cual se encontraba en inferioridad durante su combate con Aquiles.

El ciclo troyano de Penteseilea aparece también en la obra de Trásilo de Mende (FHG. III) (s. I d.C.), y Pseudo-Apolodoro (*Epítome*, V, 1) también alude a ello en este momento, asegurando que Penteseilea era hija de la reina amazona Otrere y Ares. La referencia a su progenitor divino aparece con frecuencia en la historiografía²¹, pero Higino (*Fábulas*, 30) reconoce a Hipólita como hija de Otrere, no a Penteseilea, aunque tampoco lo niega. Es posible que se las considerara hermanas, quizá junto a la propia Antíope, que Apolonio de Rodas (II, 378-390) hace contemporánea de Otrere, de manera que el trono pudo pasar a Hipólita como primogénita y luego recaer en Penteseilea tras su muerte. En este momento (s. I-II d.C.) contamos también con una breve pasaje atribuido a Ptolomeo Hefestión sin paralelo en la historiografía²². Afirma que, antes de caer abatida por Aquiles este había muerto a manos de la reina amazona, una versión mucho más cercana a la imagen transmitida por Kleist y Bindi. Sin embargo, los ruegos de Tetis lograron devolverle a la vida con la única condición de retornar al Hades tras conseguir su victoria, que enlaza con el relato más tradicional. Es posible que existiera una tradición en la que Penteseilea fuera la verdadera protagonista de este episodio, aunque desconocida para nosotros.

Pseudo-Apolodoro (*Epítome*, V, 1) solo añade a la versión canónica que Penteseilea fue purificada por Príamo, pues ya otros autores se encargaron de afirmar el dolor y tristeza que le produjo la muerte accidental de Hipólita, a cambio de convertirse en su aliada. Sin embargo, en ningún caso se explica la razón por la cual se asigna esa capacidad al soberano troyano. El propio Príamo había combatido a las amazonas en su juventud (Homero, *Iliada*, III, 184-189), apoyando a los frigios, por lo que solo podemos suponer que este cambio de actitud hacia ellas estaba motivado por la necesidad de vencer a los aqueos, aún más acuciante tras la reciente muerte de Héctor; mientras que la amazona habría

²¹ Lisias, II, 4-6; Isócrates, IV, 68-70 y XIII, 193; Apolonio de Rodas, II, 960-1000; Diodoro, II, 45-46; Quinto de Esmirna, I, 559-562.

²² Ptolomeo Hefestión, VI (cfr. *Phot. Bibl.* 190).

decidido olvidar antiguas rencillas a cambio de expiar sus faltas. Pseudo-Apolodoro afirma que este relato era bien conocido desde antaño, señalando la gran cantidad de enemigos caídos ante Penteseila (Pseudo Apolodoro, *Epítome*, V, 1). Sin embargo, apenas ofrece detalles sobre su derrota ante Aquiles, ya que lo realmente interesante para nuestro autor es el surgimiento del amor en el héroe tras la muerte de su oponente (Pseudo Apolodoro, *Epítome*, V, 1). Escena prototípica del amor imposible a lo largo de la Historia pues, exceptuando las versiones modernas, los textos clásicos nunca aluden ni indirectamente a que tal sentimiento pudiera ser correspondido por Penteseila. En todas ellas es Aquiles quien se lamenta de su propia victoria, mostrando una actitud poco heroica que en otras versiones le recriminará Tersites. Sin duda esta escena centra su atención en los sentimientos de Aquiles, mostrando su lado más sensible solo cuando ya era tarde, lo que de otro modo podría haber sido considerado como un signo de traición entre sus compañeros. El pasaje concluye con la muerte de Tersites a manos de Aquiles (Pseudo Apolodoro, *Epítome*, V, 2), aunque tampoco ahonda en detalles acerca de su conocida burla hacia la actitud del héroe. La tradición no podía aceptar la posibilidad de que una amazona se convirtiera en el prototipo de esposa griega sumisa y abnegada hacia su marido, una imagen contraria a todo lo que supuestamente defendían.

En el s. II d.C., Pausanias aludirá de nuevo este mito aprovechando su descripción de las representaciones que decoraban la *Stoa Poikilé* (Pausanias, I, 16) en Atenas. Sin embargo, no será hasta los ss. III-IV d.C., que Quinto de Esmirna nos ofrecerá el relato más completo conocido sobre este episodio, no en vano escribió sus *Posthoméricas* como continuación al ciclo troyano de Homero, aportando lo que aparentemente aquel decidió omitir. La obra comienza con el funeral de Héctor, situando la intervención de Penteseila tras esta importante pérdida para los troyanos, quienes sin duda agradecieron la ayuda de las poderosas amazonas. La reina aparece muy pronto en su relato (Quinto de Esmirna, I, 48-53), causando admiración entre sus

nuevos aliados al destacar sobre todas sus compañeras. La presencia de las amazonas les dio esperanza tras la muerte de su principal adalid, pues la fama de aquellas guerreras era bien conocida. El propio Príamo era consciente de ello, pues las había combatido en persona (Homero, *Iliada*, III, 184–189). Por ese motivo, lo convierte en el único cualificado para expiar el pecado cometido por la reina amazona a cambio de colaboración, una ayuda que no habría proporcionado de otro modo. Para enfatizar esa imagen, Quinto recuerda su ascendencia divina, incluso se entretiene en describir su impresionante panoplia como parte de su faceta guerrera²³, así como cada detalle de su rostro al que otorga una belleza inigualable en cuanto a su condición femenina. La mayoría de autores no se detienen en afirmar la belleza amazónica, aunque conocemos otras alusiones (Tzetzes, *PH.* 28), por lo que la afirmación de Quinto parece prepararnos para entender la actitud de Aquiles ante su enemiga.

Tras una entrada triunfal, y para engrandecer aún más su figura, Quinto describe a la reina cabalgando sobre un corcel digno de su porte (Quinto de Esmirna, I, 165-178), cuya velocidad superaba a las harpías, un presente que recibió de Oritia, precisamente hija del rey Erecteo de Atenas y esposa de Bóreas. Sin embargo, y al contrario de lo que afirmaba Trogo, para Quinto las amazonas solo llegaron a enfrentarse una vez con los aqueos, en cuya contienda Penthesilea perdería la vida a manos de Aquiles (Pseudo Apolodoro, *Epítome*, V, 1; Diodoro, II, 46). Sus palabras logran otorgar al relato el necesario tono poético, aunque, en realidad, Penthesilea no consiguió superar al propio Héctor, a pesar de los halagos dedicados. Aquiles se presenta como el héroe invencible que describe la mitología, imponiéndose en una batalla de final trágico que ya adelantaba la presencia de las Keres, espíritus femeninos de la muerte, acompañando a la reina hacia el campo de batalla para reunirse con su destino. Podemos intuir que muchos hoplitas griegos cayeron ante las amazonas previamente,

²³ Virgilio ya aludió al escudo (*Eneida*, I, 488-493) y el carro (*Eneida*, IX, 651-665) propiedad de Penthesilea.

incluso a manos de los troyanos que se decidieron a participar siguiéndolas, al contrario de lo que afirmaba Virgilio (*Eneida*, I, 488-493), debido a su innata capacidad de liderazgo (*Eneida*, I, 440-448).

Tal es así que hasta las féminas troyanas abandonaron sus casas para asistir a su partida, en clara alusión a las diferencias culturales entre estas guerreras y las mujeres helenas recluidas en el *oikos*.

Su fascinación por las Amazonas incluso superaba la de sus congéneres, hasta el punto de sentirse incitadas a abandonar su rol cultural, que Quinto ejemplifica aludiendo al tejido en el hogar, y tomar las armas. Sin duda, parece que la inspiración permite convertir a cualquier mujer en Amazona, sin ningún tipo de intervención directa por parte de Penthesilea o sus compañeras, transmitiéndolas la confianza en su capacidad y la responsabilidad de colaborar en la defensa de la ciudad a la par que sus esposos, en lugar de limitarse a depender de ellos. Ni siquiera el desconocimiento de las artes militares parece suponer un problema para el autor, planteando con qué facilidad podían abandonar el lugar que los Helenos les habían conferido en su sociedad si se presentaba la ocasión propicia, pues no carecían de valentía para dar la vida frente a un terrible enemigo, igual que las Amazonas.

El pasaje revela una parte importante de la idiosincrasia helena, pues parecen convencidos de que hacía falta muy poco para que se produjera un importante cambio en el modo aceptado de actuar en cuanto a las féminas. La simple imagen de Penthesilea, como ejemplo, era suficiente, motivo por el cual podríamos entender que se otorgó tanto predicamento al universo mítico amazónico. Sin duda, en el imaginario colectivo heleno la presión social para el control del elemento femenino se entendía prioritaria, pues no había otro modo de evitar la manifestación de sus instintos naturales, misión en la que los relatos amazónicos cumplían un papel importante. Sin embargo, Quinto (I, 165-178) no convierte fácilmente a las troyanas en Amazonas pues, justo antes de emprender combate, una de ellas, llamada Teano, se

propuso disuadirlas. Encarna el ideal de la mujer griega, frente a las incitantes palabras de Hipodamía²⁴, quien incidía en que las troyanas tenían incluso más motivos para luchar al tener que defender a sus maridos, hijos, etc. y evitar la esclavitud, que las propias amazonas, las cuales acudían al combate solo por defender su alianza con Príamo. Nuestro autor le atribuye a Teano salvar sus vidas, ensalzando su sabiduría por mantener el control y conseguir que recuperaran la razón dominando sus instintos naturales. Una actitud sin medida o dominada por la pasión o lo irracional solo podía llevarlas al desastre, como le sucedió siempre a las amazonas, en castigo por rebelarse ante los varones. Muy al contrario, si las troyanas hubieran combatido como pretendían, quizá el resultado de la guerra hubiera sido distinto, más cuando esa prudencia no evitó su muerte o esclavitud cuando la ciudad fue conquistada²⁵. No obstante, la muerte de Pentesilea sirve para evidenciar lo acertado de su comportamiento y el error de Hipodamía.

En realidad, Pentesilea tuvo que exhortar a sus enemigos para que demostraran su valor acometiéndola, sin duda por el temor que inspiraba, mientras que las amazonas no mostraron vacilación a la hora de enfrentarse a los mejores de entre los aqueos (Quinto de Esmirna, I, 559–562). Sin embargo, a pesar incluso de su ascendencia divina, todas ellas fueron derrotadas por los hoplitas enemigos, de modo que extiende así el mérito más allá del propio Aquiles. Quinto hace explicar a la propia reina que su poder, valor y fuerza se deben, precisamente, a ello, y no a la grandeza de su espíritu o afán de superación, lo que le ofrece un

²⁴ El nombre de Hipodamía, “domadora de caballos”, la pone en clara relación con las amazonas. Bell (1991, p. 241-247) ha atestiguado la aparición de, al menos, treinta y cuatro mujeres cuyos nombres contienen el término *hippo* en la mitología clásica. Para Schmiel (1986, p. 191) la discusión entre ambas habría girado en torno a las diferencias entre la *physis* (hombres y mujeres) y el *nomos* (en posesión de los hombres y que les daría ventaja sobre las mujeres). Sin duda, la *physis* era un importante punto de divergencia en cuanto a la consideración de la mujer en la Antigüedad (Sánchez Sanz, 2020, p. 17).

²⁵ Argumento que detecta también Schmiel (1986, p. 185-199) en las menciones de Quinto.

pretexto idóneo para disuadir a las troyanas, quienes nunca habrían podido imponerse allí donde las propias amazonas fueron derrotadas. Solo Áyax quiso demostrar su valor frente a la reina amazona antes que el propio Aquiles (Quinto de Esmirna, I, 568–574), aunque el combate se mostró igualado y, ante la imposibilidad de vencer, decidió retirarse para seguir combatiendo a los troyanos, ocupando su lugar el hijo de Peleo, quien parecía el único capaz de lograr tal hazaña. El destino de Áyax era otro, morir por su propia mano (Ovidio, *Metamorfosis*, XIII, 394–398), pero ya antes ni siquiera Héctor pudo derrotarle en dos ocasiones, lo que sitúa a Pentésilea como una guerrera aún más poderosa que el mejor de los troyanos. Solo una vez concluido el combate (Quinto de Esmirna, I, 724–729), Aquiles se enamora y surge el reproche de Tersites. Sus palabras aluden, significativamente, a la personalidad del périda, pues su fama de mujeriego²⁶ hacía imposible que antes de este momento hubiera experimentado un sentimiento tan puro.

En el s. IV d.C., encontraremos las alusiones más tardías a este relato, entre ellas la que nos ofrece Servio (I, 491) en sus *Commentarii* a la *Eneida* de Virgilio. Recuerda la muerte de Pentésilea a manos de Aquiles, aunque matiza que no la enterraron los troyanos, sino su propio asesino enamorado como una forma de rendirle honores póstumos (Virgilio, *Eneida*, I, 491; XI, 661). Por último, existen dos menciones adicionales para este relato, atribuidas a sendas versiones del poema troyano ajenas al propio Homero, pero cuyos textos originales no han podido ser dados con seguridad. Nos referimos a *Ephemeris belli Troiani* atribuida a Dictis de Creta y al *De excidio Trojae* de Dares el Frigio. La obra de Dictis se ha conservado únicamente en una versión latina probablemente escrita entre los ss. II-IV d.C. (Merkle, 1989, p. 263–283), mientras que se duda sobre si el relato de Dares llegó a contar con un original griego, situándose sus fuentes en el propio

²⁶ Un escoliasta en la obra de Sófocles, Filoctetes (s. V a.C.) relata que, incluso, Aquiles practicó sexo con el cadáver de la reina amazona, sin que conozcamos su fuente (Escolio a S. *Ph.* 445).

Dictis, la *Ilíada* y los escritos de Diodoro (Beschoner, 1992, p. 236-238). Ambas presentan paralelismos a partir de un marcado racionalismo y evemerismo que aplican al relato troyano siguiendo tradiciones claramente opuestas a los textos del propio Homero, aunque no por ello dejan de referirse a hechos legendarios.

En realidad, Dictis el Cretense (III, 15-16) era uno de los míticos compañeros de Idomeneo, el líder de los aliados cretenses en la Guerra de Troya (Homero, *Ilíada*, II, 645), por lo que no es posible conocer el verdadero origen de este relato, asociado estrechamente con la obra de Estesícoro. En la obra se indica que Aquiles mató a Penteseilea cuando esta acudió a Troya como aliada de Príamo, y solo añade que el cuerpo de Penteseilea fue arrojado al Escamandro²⁷, un final poco honroso para una aliada que habría demostrado su valía en el campo de batalla, más aún por las implicaciones negativas de carácter religioso que suponía entregar un cuerpo a las aguas para los griegos²⁸. Dictis no menciona aquí expiación alguna por parte de Príamo, sino que atribuye su concurso a algún tipo de recompensa otorgada por el soberano troyano o por el amor a la guerra que todos asociaban a las amazonas (Dictis el Cretense III, 15-16).

La versión que nos ofrece Dares el Frigio (36) es similar en algunos aspectos, aunque muestra importantes diferencias. Nada nos dice sobre los motivos de las amazonas para aliarse con los troyanos, pues las presenta ya de camino a Troya para auxiliar a un desesperado Príamo, quien había perdido ya no solo a Héctor, sino también a Paris. De hecho, en este relato Aquiles había sucumbido poco antes frente al propio Paris, al igual que Áyax. A su vez, Dares no duda en realzar una y otra vez no solo destreza militar amazónica sino de manera individual a la propia Penteseilea,

²⁷ Tzetzes (*PH*. 209) opinaba del mismo modo, aunque esta versión no era compartida por Trifodoro (y “otros” que no aclara), quien también debió mencionar este relato aunque su texto no nos ha llegado, indicando que el cuerpo fue enterrado por los aqueos con todos los honores debido a su valor y destreza.

²⁸ Debido a la imposibilidad de recuperar el cuerpo para darle adecuada sepultura (Jenofonte, *Helénicas*, I, 7).

quien lideró numerosas batallas frente a los aqueos de las que salió siempre vencedora, hasta el punto de incendiar sus barcos. Finalmente sería Neoptólemo quien, liderando a los mirmidones, logró acabar con la reina amazona en combate, no sin antes resultar herido. Se trata de la única versión en la que se atribuye a otro héroe esta hazaña, aunque también périda, de modo que solo él podría conseguirlo ante la ausencia de su padre. Nada nos dicen ambos autores sobre el surgimiento del amor en Aquiles, ni en Neoptólemo, menos aún se menciona a Tersites.

A pesar de todo, el episodio de Penthesilea y Aquiles muestra características tradicionales a través de los relatos que conforman el núcleo del universo mítico amazónico. En este escenario volverá a producirse el clásico enfrentamiento entre las guerreras y sus antagonistas helenos, de nuevo liderados por uno de sus héroes más representativos, que no puede resolverse de otro modo que con una derrota. La aventura troyana se presenta como la última gran campaña amazónica, si exceptuamos a Talestris²⁹, donde Penthesilea acudió como aliada de Príamo para expiar su crimen, hasta perder la vida a manos del héroe, que solo en ese momento descubre su amor por ella. No en vano, la presencia de Tersites es recurrente en la mayoría de versiones, siempre burlándose de los sentimientos manifestados por el hijo de Peleo, que pagará con su vida.

La novela

El argumento de la novela que nos presentan Bindi y Rossi tiene su origen en la gran obra Homérica, la *Ilíada*, puesto que se enmarca durante los años en que se desarrolló la famosa Guerra de Troya. La epopeya troyana (y su continuación en la *Odisea*) era una obra masculina, como la propia sociedad helena a partir de la cual surgió, motivo por el cual los personajes femeninos que aparecen en ella solo tienen por misión manifestar los distintos

²⁹ Vide: Filipo de Teangela, FHG. IV, 475. 4; Justino, *Epítome*, II, 32-33; Diodoro, XVII, 77. 1-3; Estrabón, XI, 5, 4; Plutarco, *Alejandro*, 46; Curcio, VI, 5; Arriano, *Anábasis*, VII, 13; Orosio, III, 18; Pseudo Calístenes, III, 19-27.

roles asociados a la mujer y, por supuesto, los defectos y virtudes asociados a su condición. Así, la belleza de Helena de Troya provocó una guerra como ejemplo de la *charis* que enloquece a los hombres (Vernant, 1996, p. 372; Brulé, 2001, p. 49). Clitemnestra dio rienda suelta al odio incontrolable que por naturaleza amenaza a las féminas que no son capaces de controlar esa parte de su naturaleza indómita, o Penélope se muestra como contrapunto de fiel y abnegada esposa esperando a su marido Odiseo durante años, dedicada a las labores de hilado y al cuidado de su prole como se entendía era su deber.

Ciertamente Homero menciona a las amazonas en dos ocasiones, tanto al grupo más conocido que se suponía habitaba en Asia Menor con su capital, Temiscira, como a sus homólogas líbicas pero, en realidad, su relato dedicado a la campaña troyana no incluye referencia a la famosa Pentésiliea. Es más, la *Ilíada* termina cuando los aqueos permitieron a Príamo recuperar el cadáver de su hijo Héctor, momento que en la tradición clásica se produjo inmediatamente antes de que las amazonas se convirtieran en sus aliadas, por lo que el relato de Bindi y Rossi no se basa en la obra homérica, sino en los aportes que otros autores hicieron a lo largo de la Antigüedad para completar este relato épico. Tanto es así que en el relato mítico original, Pentésiliea acude en apoyo de los troyanos precisamente porque han perdido a su principal guerrero a manos de Aquiles, por lo que nos situamos como muy pronto en el décimo año de la guerra de Troya según la cronología homérica, aunque la novela que nos ocupa se enmarca cronológicamente en el séptimo año. No será este el único elemento divergente con respecto al relato más extendido en la Antigüedad.

La historia transcurre en un idílico bosque cerca de Troya, donde las amazonas habitan más como si de una tribu selvática se tratara, que como miembros de un reino cuya capital, Temiscira, destacaba por su esplendor³⁰. De hecho, viven en pequeños

³⁰ Vide Apolonio de Rodas, II, 378-390 y 990-1000; Diodoro, II, 45; Agías de Trecén (cfr. Pausanias, I, 2).

refugios al abrigo de los árboles, sin ningún tipo de construcción, ni siquiera templos para honrar a los dioses. De ese modo, se establece una conexión aun más cercana con la naturaleza, por otro lado elemento clave en la definición clásica de las amazonas (Blake, 2001, p. 71; Mercury, 2009, p. 26; Diel, 2004, p. 85; Ortega Balanza, 2017, p. 193), que se entendía actuaban contrariamente al orden establecido debido a que se dejaron dominar por esa parte de su ser, intrínsecamente asociado al género femenino. No en vano, en la novela viven protegidas por la diosa Ártemis (se hacen llamar sus hijas), siempre vinculada a este tipo de espacios liminales, más específicamente por su faceta de cazadora (Sanchez Sanz, 2019a, p. 93). Es ella quien impide con su poder que nadie sea capaz de localizar el asentamiento, aunque en los relatos tradicionales nunca aparece otorgando su favor a las amazonas, por muchas similitudes que puedan existir entre sus características y aquellas que definen a la diosa³¹. Sin embargo, en la obra solo encontraremos mención a Ares como apodo que los mirmidones dan a uno de los canes empleadas para tratar de rastrear el poblado amazónico en el bosque, aunque en uno de sus diálogos ellos mismos afirman que se las conocía como hijas de Ares, lo que se une a otros elementos de la obra que inciden en la confusión que a veces transmite la narración.

En ese idílico paraje las amazonas se presentan al lector como una sociedad que tan solo tres generaciones atrás vivía al estilo tradicional, donde las mujeres estaban subordinadas al varón, hasta que sus ruegos fueron escuchados por la diosa y con su apoyo se liberaron de los hombres jurando no volver a convivir con ellos, dando por hecho que de hacerlo serían sistemáticamente menospreciadas, aunque veremos que la trama trata precisamente de mostrar la existencia de alternativas a ese convencimiento. De hecho, en su afán de venganza, las amazonas acaban

³¹ En la tradición helena solo conocemos una asociación indirecta con la diosa a través de quienes las convirtieron en heroínas hepónimas de Éfeso, donde se situaba su principal santuario (Pausanias, VII, 2.), aunque en obras tardías se las presenta realizando ofrendas a la diosa, como sucede en el mosaico romano de Ouled Agla (300 d.C.).

reproduciendo el comportamiento masculino, los roles de dominación y castigo, las leyes injustas y discriminatorias contra las que un día se rebelaron.

Tanto es así, que ni siquiera Ártemis es capaz de asegurar la perpetuación de sus protegidas sin la ayuda del varón, motivo por el cual todas las primavera celebraban una ceremonia que aquí se denomina como la “Fiesta de las Flores”. Es cierto que algunos autores clásicos ya trataron de explicar cómo pudo surgir una sociedad enteramente femenina para otorgar veracidad a estos mitos. A veces se indica que, originalmente, el pueblo amazónico contaba con varones y se organizaba al estilo patriarcal, de forma que eran estos quienes protagonizaron las campañas destinadas a controlar los reinos vecinos. En una de estas acciones parece que fueron derrotados, lo que en la práctica supuso la erradicación del varón en este nuevo reino, haciendo posible que las féminas alcanzaran el poder como origen del mito amazónico³². De hecho, aquellos elementos masculinos que no habían perecido en combate fueron asesinados, quedando instituida la unión ritual anual con sus vecinos para la perpetuación de esta nueva cultura.

En la novela consiste en buscar grupos de varones durante una fecha señalada para utilizarlos únicamente con fines reproductivos, después de lo cual eran asesinados, ya que no admitían su incorporación a una tribu exclusivamente femenina. Este ritual se corresponde con las fuentes clásicas que señalan la reunión anual de las amazonas con los gargáeos durante dos meses (primavera), en un monte que marcaba la frontera entre ambos reinos³³, aunque con importantes diferencias. Los

³² Esa misma teoría defiende Webster Wilde (2000, p. 151), probablemente extraída de Justino (*Epítome*, II, 1) para explicar el incremento que se produce en momentos determinados de enterramientos femeninos con armas, frente a su disminución en las tumbas masculinas para la cultura celta de La-Téne.

³³ Plutarco, *Pompeyo*, 35; Filóstrato, *Heroico*, XXIII, 56-57; Estrabón, XI, 5. 1-3; Flavio Arriano de Nicomedia FHG. III, 597. 58; Justino, *Epítome*, II, 3 y probablemente Metrodoro de Escepsio (FGH. III, 204, 4) al situar a los gargáeos como sus vecinos. En contra de aquellos autores contemporáneos que defendían el celibato como una de las características básicas de la imagen amazónica (Voisset-Veyseyre, 2010, p. 11).

gargáreos eran un pueblo vecino que aceptó tácitamente reunirse con las Amazonas por ese motivo, llegando en ese tiempo incluso a realizar sacrificios comunes que evidencian un mismo sistema de creencias. Tras la celebración, regresaban a sus hogares sin daño alguno, con la promesa de que si el fruto de esta unión era femenino se incorporaría a la sociedad amazónica y nunca más tendrían noticias; mientras que, si era masculino, sus madres se los entregarían para que los criaran como gargáreos para erradicar toda diversidad de género.

El encuentro se realizaba de manera espontánea y sin regulación alguna, como cabría esperar entre pueblos considerados bárbaros, los cuales mostraban escaso interés por el reconocimiento individual de su descendencia, muy al contrario de lo que sucedía en el ámbito griego, cuya sociedad estaba estructurada y diseñada para favorecer una descendencia legítima dentro de la institución del matrimonio, en orden a las normas que regían la familia y el *oikos*. De hecho, los gargáreos acogían y reconocían a estos niños como hijos legítimos, aun sin saber nunca quiénes de ellos formaban parte de su verdadera prole. Incluso, Heródoto (IV, 1-82) añade una explicación al motivo por el cual los gargáreos admitieron esta situación, aunque no de buen grado. En origen, afirma que ambos pueblos vivían juntos en el territorio de Temiscira hasta su disgregación. No menciona los motivos que provocaron este cisma ni alude al tipo de estructura social previa, aunque podemos suponer que debía seguir el perfil patriarcal, por cuanto los gargáreos trataron de volver a la situación previa y para ello solicitaron la ayuda de tracios y eubeos con la intención de enfrentarse a sus contrapartes femeninas. El resultado de la batalla es fácilmente deducible, por lo que nuestro autor ni siquiera se detiene a mencionarlo, pero la victoria amazónica pudo no ser tan clara, si tenemos en cuenta que se llegó a un acuerdo según el cual ambas partes aceptaron vivir separadas, uniéndose solo mediante esta práctica ritualizada para la supervivencia de ambas partes.

Filóstrato de Lemnos (*Heroico*, XXIII, 56-57) volverá a incidir en los medios de reproducción amazónicos sin mencionar ese carácter mixto original ni su identificación como gargáreos,

aunque su fuente parece haber sido el propio Estrabón. El sistema al que alude es muy similar, afirmando la existencia de una sociedad masculina que sitúa dentro del territorio occidental de la ubicación tradicionalmente asociada al reino amazónico, en torno al río Halis, por lo que no formaban un reino autónomo, sino que les permitían asentarse en sus dominios únicamente con fines prácticos. Vivían igualmente de manera aislada, recibiendo los frutos varones de aquellas uniones ritualizadas (excluyendo cualquier mutilación). No obstante, añade que los progenitores, ante la imposibilidad de distinguir a sus propios herederos, no los aceptaban entre ellos como legítimos al estilo de lo que indicara Estrabón (IX, 5, 1-3), sino que los convertían en esclavos. Por otro lado, Hipócrates manifestó su escepticismo acerca de la mutilación del elemento masculino en la sociedad amazónica, aunque acepta que pudo utilizarse en casos reducidos³⁴. En su opinión, el proceso pudo consistir en dislocar las rodillas o la cadera durante su infancia, cuando eran incapaces de oponerse. Esta tradición se convirtió, por tanto, en un elemento esencial para el predominio femenino, asignando a los varones labores que no se veían afectadas por su minusvalía, como la artesanía, aunque no duda en recordar el carácter mítico de estos relatos.

La situación que presenta la novela es mucho más drástica, pues los progenitores nunca o casi nunca sobreviven, aunque algunos varones vivían entre ellas como esclavos (según se desprende de un diálogo, utilizados para construir templos, aunque nunca se muestra edificio alguno en el poblado amazónico ni podían ser mutilados sin quedar excluidos de estas labores), pero los niños nacidos aquí se sacrifican al estilo espartano (Plutarco, *Licurgo*, XVI, 1-2), lanzándolos a un acantilado. Ciertamente, las mismas fuentes clásicas que hablan sobre los gargáreos afirman por ello que la mítica sociedad amazónica no contaba con elementos masculinos, aunque otros muchos autores vieron necesario explicar cómo una sociedad eminentemente

³⁴ Hipócrates, *Sobre Aires, Aguas y Lugares*, 53. Práctica defendida por Mimnermo dos siglos antes (Mimnermo trágico, CURFRAG.tlg-0255.18).

femenina y altamente desarrollada, hasta el punto de crear un poderoso reino, podía existir sin llevar a cabo ciertas labores básicas consideradas serviles, muchas veces asociadas por ello a la figura femenina en las sociedades patriarcales. Mantener su concurso en manos femeninas supondría una contradicción (como las labores del hogar, cuidado de la descendencia, etc., incluso labores agrícolas que tampoco podían vincularse adecuadamente con una sociedad eminentemente guerrera), por lo que fue necesario aplicar de nuevo el concepto de inversión para tratar de aportar veracidad al relato, y como no podía ser de otro modo, se asignaron a los varones.

Por tanto, numerosas fuentes en realidad afirman que la sociedad amazónica no era exclusivamente femenina, sino mixta, pero controlada por las mujeres, gracias a su capacidad militar. Por tanto, existían varones en la sociedad amazónica, pero como total inversión del mundo ordenado y defendido por los helenos, estos adquirirían siempre la condición de esclavos, a veces recurriendo al *topos* literario (Diodoro, II, 45; Hipócrates, *Sobre Aires, Aguas y Lugares*, 17 y 22; Mimnermo trágico, CURFRAG.tlg-0255.18) de la mutilación para evitar posibles rebeliones, cercenándoles un pie o una mano durante la infancia. Esta acción también actuaba como medida de control social para reducir la capacidad masculina de recuperar el poder por medio de las armas, pero sin convertir a los varones en seres totalmente dependientes, de manera que pudieran contribuir al desarrollo colectivo.

De hecho, en nuestro caso, la narradora (entendemos que femenina) reconoce la sabiduría de la naturaleza para evitar muertes innecesarias favoreciendo que la mayoría de nacimientos fueran femeninos. Sin duda, como ya reconocían las fuentes clásicas, podemos entender que la debilidad manifiesta del progenitor masculino gargáreo pocas veces habría logrado imponerse a la *areté* demostrada por aquellas, más aún cuando se definían como un grupo bajo su control. Incluso, no eran pocas las voces masculinas que circunscribían las diferencias entre lo

femenino y masculino únicamente al ámbito de la *physis*³⁵, pues su capacidad era potencialmente idéntica en lo social, aunque otros negaban esa capacidad intelectual³⁶.

En nuestro caso, los condenados padres son aquí mirmidones capturados en su campamento mientras participaban en el conflicto troyano, una relación que nunca se establece entre los clásicos. No en vano, Temiscira, el reino amazónico por excelencia, se ubicaba tradicionalmente al norte de Anatolia, a miles de kilómetros de Troya, y los mitos que narran las hazañas de Penthesilea nunca incluyen este tipo de unión con sus enemigos. No hay lugar para el amor en este relato más allá del que se despertó en Aquiles tras ver el rostro de la reina amazona ya muerta entre sus brazos; mientras que en la novela sí apreciamos el surgimiento del amor imposible entre uno de los mirmidones y su captora, aunque con un trágico y conocido desenlace.

Por tanto, las Amazonas no intervienen aquí contra los aqueos en virtud de su alianza con Príamo, sino que los capturan por otros motivos, hasta el punto de que otro grupo de Amazonas se presenta en pleno combate entre griegos y troyanos atacándolos indiscriminadamente en busca de un varón excepcional que debía ser específicamente seleccionado para consumir con la soberana ese mismo ritual. Finalmente, las Amazonas tienen noticia de que entre los griegos se encuentra un famoso héroe, Aquiles, y Penthesilea decide tratar de capturarlo sin éxito, aunque logra su propósito prioritario poco antes de escapar tras haber sido derrotada y apresada por su enemigo.

La obra muestra tensión entre las Amazonas, pues solo la mitad de ellas podían participar en este ritual, de forma que si quedaban en cinta, el resto se encargaría de proteger a la tribu alternativamente cada año. Y en este caso, la propia Penthesilea

³⁵ Aristóteles (*Política*, VII, 14, 4; VII, 14, 9) creía necesario el ejercicio femenino, aunque recomendaba orientarlo a paseos en dirección al templo para cumplir con sus obligaciones devotas como más que suficiente.

³⁶ Filón de Alejandría, *Hipotética*, XI, 14–17. Por lo que entendían eran susceptibles de ser fácilmente engañadas (Valerio Máximo, IX, 1, 3; Plutarco, *Preceptos conyugales*, 48).

termina por sumarse a las primeras. Es interesante como siempre se la presenta inhalando una especie de hierbas cuyos efectos simulan algún tipo de droga que las propias amazonas llaman “euforizante” justo antes de la batalla³⁷, de forma que su extraordinaria habilidad combativa se explica por ello; mientras que tradicionalmente se explicaba por su paternidad asociada al dios de la guerra, Ares³⁸. De hecho, en la novela no se trata de una característica intrínsecamente asociada a las amazonas, sino provocada, y solo utilizada por la propia Penthesilea, hasta el punto de mostrar cierta adicción.

Reunidos los prisioneros, una de las amazonas explica que la Fiesta de las Flores es una ceremonia consagrada a Ártemis que se realiza solo con fines reproductivos, y por tanto estas no elegían a los varones a los que se iban a unir, de forma que pudieran evitar cualquier tipo de lazo afectivo. Es en este momento cuando también aparecen en escena las ancianas de la tribu, que actúan como sus guías, un rasgo que tampoco se menciona nunca en los mitos amazónicos. Uno de los mirmidones comienza a desdeñarlas por ser mujeres, mostrando un comportamiento típicamente machista, y su muerte evidencia la determinación para defender su libertad, como venganza por el sufrimiento de la mujer en las antiguas sociedades patriarcales. Poco después la narradora recuerda que no solo existía este pueblo amazónico, aunque sin mas detalles, y ciertamente así se creía en la Antigüedad, pues los mitos más conocidos se vinculan con las amazonas asiáticas tradicionalmente asentadas en las costas del Ponto meridional, es decir, en la costa norte de Anatolia; mientras que, otros autores mencionan una segunda tribu amazónica ubicada en África septentrional, en un lugar indeterminado mucho más al oeste de la Cirenaica (Diodoro, III, 52 y 70). No en vano,

³⁷ Que recuerda al frenesí mencionado por Virgilio (*Eneida*, I, 488-493) como característica de las amazonas legendarias, lo cual inspiraba un enorme temor entre sus enemigos.

³⁸ Vide: Esquilo, *Euménides*, 625-630, 681-695; Lisias, II, 4-6; Apolonio de Rodas, II, 378-390; Justino, *Epítome*, II, 12; Filóstrato, *Heroico*, XXIII, 56-57; Estrabón, II, 5. 24; Quinto de Esmirna, I, 456-463.

la primera mención a los mitos amazónicos ofrecida por Homero (*Iliada*, II, 814), se refiere a la reina Mirina, soberana de las Amazonas líbicas.

En este punto de la historia, la criada de la troyana Casandra profetiza que Aquiles destruirá Troya y al pueblo amazónico si el amor de una mujer no lo detiene, y pide a las Amazonas que lo secuestren para entregárselo a Penthesilea. Parece ahora que Ártemis no puede evitar el poder de Eros, como indica la propia narradora, lo que sitúa al amor por encima de las diferencias ideológicas que separaban ambos pueblos. De hecho, la diosa no aprueba este arrebato de la reina Amazona, pero su propio deseo o lujuria pueden más que ella misma, lo que de nuevo alude a la vinculación femenina con la naturaleza y su incapacidad para controlar sus deseos (Blake, 2001, p. 71; Mercury, 2009, p. 26; Diel, 2004, p. 85; Ortega Balanza, 2017, p. 193), como de hecho opinaban los Helenos que sucedía con las féminas si no se ejercía sobre ellas un riguroso control por parte del varón.

Las Amazonas atacan a los Griegos de forma precipitada, peor no encuentran a Aquiles, que ha abandonado el combate como represalia por la pérdida de Briseida a manos de Agamenón, y sufren severas bajas. De hecho, sienten que han ofendido a la diosa y deciden sacrificar a uno de sus esclavos varones (práctica que reconocen aborrecer y solo emplear para como medio de expiación de sus pecados), que por primera vez aparecen encerrados en una cueva. Este acaba asetaado por numerosas flechas, aunque solo disparadas por aquellas que lo desearan, reconociendo que los utilizaban solo como mano de obra. Es ahora cuando deciden recurrir al oráculo para saber cómo actuar y, aunque sabemos que la tradición recuerda a las Amazonas realizando bailes y ceremonias rituales (Calímaco, *Himnos*, III, 238), nunca se indica que realizaran este tipo de práctica, por otro lado común en la Antigüedad. Según la profetisa, si una Amazona llega a enamorarse de un Aqueo su sociedad desaparecerá, ya que la diosa no las liberó para que volvieran a unirse a los hombres.

Sin embargo, una Amazona llamada Asteria se enamora de un mirmidón, Anteo, y decide ayudarlo a escapar tras convertirse

en prisionero, pero es ejecutado. Y ni siquiera este hecho disuade a Penthesilea, que decide atacar el campamento griego, donde Aquiles la derrota y se enamoran poco antes de que esta logre escapar. Aquí los autores inciden en el poder del amor por encima de todo, incluso del deseo de libertad amazónico o el rencor hacia los varones por el pasado. De hecho, Penthesilea se siente culpable por enamorarse de su enemigo conociendo lo que había vaticinado el oráculo, por lo que es la loba que siempre la acompaña la que decide atacar a Aquiles para facilitar su fuga, siguiendo su instinto animal más diligentemente que las propias Amazonas, y cumpliendo así con la voluntad de Ártemis donde la reina no fue capaz.

De regreso al campamento se produce una interesante conversación entre la Amazona Protea y su más anciana homóloga, donde la primera asegura que su sociedad no sobrevivirá si mantiene su odio a los hombres, pero no pretende regresar al momento en que las mujeres vivían subyugadas, sino instaurar un nuevo periodo de igualdad; mientras que, aquella entiende ese sentimiento como algo “justo” por las afrentas que las mujeres recibieron. Las más jóvenes están a favor, pero tienen que enfrentarse a su propia tradición. Y es que, tal y como algunas opinan, han acabado convirtiéndose en aquello que tanto les costó superar, una sociedad en la que la desigualdad, la discriminación por género y la injusticia eran sus señas de identidad. En este punto es necesario mencionar la presencia del centauro Quirón en la trama que, en forma fantasmal, decide ayudar a Protea en su intento por cambiar la sociedad amazónica. Sin embargo, Quirón nunca se menciona en los mitos amazónicos, ni guarda relación con las guerreras según la tradición griega.

Pasa el tiempo, se prepara una nueva Fiesta de las Flores mientras la guerra continúa en Troya. La novela vuelve a revertir los acontecimientos que aparecen en los mitos tradicionales y presenta ahora la muerte de Héctor a manos de Aquiles, cuando la aparición de Penthesilea en la *Iliada* siempre se presenta posterior a este hecho, pues se supone que Príamo solicitó su ayuda tras perder a su mejor campeón, creyendo que sería la única capaz de

medirse con el héroe aqueo. Sin embargo, en la siguiente escena Aquiles muere cuando, tras un nuevo asalto, recibe una flecha en su talón, lo que proporciona un final diferente a esta trama del que nos presentó Kleist. Al mismo tiempo, Pentesilea da a luz un varón. Protea se enfrenta a las ancianas para evitar que acaben con su vida, afirmando que Ártemis solo las utiliza por despecho, ya que ella misma no consiguió unirse con Apolo y desde ese día odió a los varones, lo que es una reflexión interesante, por cuanto no hace a las Amazonas responsables de sus actos sino por obediencia a la diosa.

Ártemis no solo representa lo salvaje, la naturaleza intrínseca a la mujer, sino que refleja también la pureza de la virginidad (*Parthenos*) (Sanchez Sanz, 2019a, p. 70), esta vez asociada al rechazo de su papel como mujer a pesar de diosa. Su origen se ha asociado a multitud de tradiciones, entre ellas la que la convierte en la versión griega de la *Potnia Theron*³⁹, aun cuando ya formaba parte del panteón micénico, de manera que su apelativo de “extranjera” pudo originarse a partir de una característica de alteridad que la alejan del resto de los dioses griegos (Vernant, 1971, p. 138-139). Ártemis representa la fecundidad, pero también la naturaleza. El mundo salvaje donde habita siempre está fuera de la esfera de actuación asociada a la cultura humana (bosques, terrenos vírgenes, costas u orillas presentados como lugares liminales entre dos elementos como la tierra y el agua o entre la civilización y lo natural, etc.) y allí se erigieron sus templos. Es la diosa de la frontera entre lo griego y el “Otro”, la guardiana de su interacción, por otro lado necesaria e indisoluble pues ambos se identifican por oposición de sus características. Su actividad cazadora la sitúa como garante del control sobre lo salvaje que mora en sus dominios, asegurando que se mantenga en ellos y velando por esa frontera, pero también demostrando su valor al hacerles frente sin sucumbir a lo que representan⁴⁰. La caza la acerca a la civilización, por cuanto

³⁹ Como la describe el propio Homero (*Iliada*, XXI, 470).

⁴⁰ Como le sucedió a los areadios de Kynaitha (Polibio, IV, 20-22).

actividad no solo reguladora de uno de los aspectos del mundo natural, sino práctica habitual de muchos grupos sociales (Jenofonte, *Cinegético*, I, 18). Sin embargo, para ello emplea su arco (Homero, *Odisea*, V, 123; XI, 172-173; XVIII, 202; XX, 60 y 80), tantas veces relacionado con el universo amazónico, al igual que el gusto por la actividad cinegética (Calímaco, *Himnos*, 46).

Precisamente, su carácter liminal situó muchas de sus manifestaciones en contextos ajenos al mundo griego. Es Ártemis Taurópolis relacionada con los escitas⁴¹, o Ártemis Bosbata al norte del Ponto, vinculada a la fertilidad y al mundo ctónico (Savostina, 1998, p. 176), pero que en algunos casos aparece representada como una amazona emergiendo de un acanto y portando un bucráneo. Como parte del ámbito heleno es Ártemis Efesia, pero también la Ártemis Orthia espartana (Alcman, *Partenio*, I, v. 61), asociada a una deidad preolímpica que aun conservaría rasgos de su pasado salvaje⁴² a través de ritos sangrientos. Su relación con la diosa se manifiesta, incluso, en cuanto a su objeto de deseo, Hipólito, hijo de Antíope y Teseo quien, en clara alusión a la inversión de su ascendencia la rechazó y fue castigado por ello. Por lo tanto, el amor frustrado de Ártemis no fue Apolo en la tradición clásica, ya que se les consideraba hermanos (Homero, *Iliada*, XXI, 645), sino Hipólito, al contrario de lo que se indica en la novela.

Las amazonas, igual que otros personajes míticos como las danaidas⁴³, muestran rasgos que refieren a Ártemis (virginidad, salvajismo, etc.) pero estarían más asociadas a su manifestación

⁴¹ Eurípides, *Iphigenia Taurica*, 402 y 1388. Cuyo culto era popular en el mar Negro y en Asia Menor (Alonso del Real 1997, p. 74).

⁴² Pausanias (III, 16, 7-11). Para quien estos ritos pudieron sustituir sacrificios humanos que se habrían practicado en tiempos antiguos. Cicerón, *Tusculanas*, II, 34.

⁴³ Cuyo rechazo al matrimonio algunos autores sitúan en un rango superior al amazónico por otorgarle valor de Ley (Voisset-Veysseyre, 2010, p. 22). Aunque la interpretación del relato es a veces entendida no como negación del matrimonio sino de la versión de este que se les imponía, es decir, con varones de su mismo linaje (Iriarte y González, 2008, p. 115-116).

Táurica⁴⁴, por su oposición al matrimonio y al orden sobre el caos. La asociación de determinadas deidades con el universo amazónico es más sencilla en el caso de Ártemis o Atenea. Las fuentes clásicas sitúan a Atenea explicando el motivo por el cual el Areópago recibió su nombre en honor a las amazonas (Esquilo, *Euménides*, 681-695), incluso la sitúan liderándolas en combate junto a Dioniso (Diodoro, III, 70); mientras que, su vinculación con Ártemis surge cuando algunos relatos sitúan a las amazonas como devotas de su santuario en Éfeso (Pausanias, VII, 2, 7). Diodoro indica que el culto amazónico no solo se centraba en la figura de su mítico progenitor, Ares, sino también en Ártemis Taurópolos, a la que consagraron un templo (Diodoro, II, 46). Los griegos relacionaban esta manifestación de la diosa con Orestes (Eurípides, *Iphigenia Taurica*, 1447), a quien Atenea ordenó que edificara un templo en su honor⁴⁵ e instaurará un ritual consistente en derramar la sangre del cuello de un hombre. Sin duda esta práctica se presentaba propicia para justificar el culto profesado por una supuesta tribu de mujeres guerreras que odiaban al varón. Sabemos que una reina amazona llamada Upis (su única mención conocida) se dice que dirigió una ceremonia en el templo a Ártemis en Éfeso, consistente en una danza armada que las asistentes ejecutaron en círculo (Calímaco, *Himnos*, III, 238).

Sin embargo, en la mentalidad helena, las amazonas no podían ser hijas de Ártemis, ya que necesitaban una forma de explicar el carácter belicoso asociado a unas mujeres que por “naturaleza” no debían sentirse atraídas por ni ser tan diestras en este arte, de modo que la única posibilidad pasaba por convertirlas en hijas de Ares, el dios griego de la guerra, a veces incluyendo a su contraparte femenina necesaria para crear esta descendencia, la ninfa Harmonía⁴⁶. No solo eso, afirman que le realizaban ofrendas

⁴⁴ Estrabón, IX, 1, 22. En cuya festividad en Halae usaban sangre de la garganta de un hombre con una espada.

⁴⁵ Estrabón (X, 1, 6) parece situarlo en una localidad llamada Halas Arafenides, en Eubea.

⁴⁶ Vide: Apolonio de Rodas, II, 378-390 y 965-970; Esquilo, *Euménides*, 625-630, 681-695; Lisias, II, 4-6; Ferécides de Leros, FHG. III, F. 15; Justino, *Epítome*,

en templos y pequeños altares con frecuencia, y que fue el propio Ares quien en reconocimiento a su valor y ardor guerrero le entregó a la reina Hipólita el cinturón que se convertiría en objetivo del noveno trabajo del héroe Heracles. Frente a quienes las asocian más decididamente con Ártemis (Pausanias, VII, 2, 6-7; Calímaco, *Himnos*, 237; Higino, *Fábulas*, 223 y 225).

En el s. III a.C., Apolonio de Rodas (II, 1160-1170) afirma que existía una isla desierta en la costa oriental del Ponto donde las reinas Otrere y Antiope erigieron un templo en honor a Ares, describiéndolo como un altar de guijarros rodeado por un muro, sin techo y bastante rudimentario, en el que las amazonas adoraban una piedra negra, que visitaban para realizar ofrendas antes de dirigirse al combate. Incluso, describe el ritual en honor a su padre, que incluía el sacrificio de caballos, especialmente seleccionados y cuidados con un año de antelación, frente a las ovejas o bueyes tradicionales entre los griegos y otros pueblos, en alusión a su reconocido prestigio como jinetes. De hecho, Trogo afirmaba que fueron las propias amazonas quienes, según sus éxitos, proclamaron ser hijas de Ares para infundir aún más temor entre sus enemigos (Justino, *Epítome*, II, 4).

Finalmente, la novela concluye cuando Penthesilea decide abandonar el poblado con su hijo para aplacar a la diosa, y pone rumbo a Capadocia, cuya región se sitúa en Anatolia Central, lejos de Troya pero consecuente con la legendaria ubicación del reino amazónico más al norte, en el Ponto meridional. Llega el final de la obra y las amazonas que siguieron sus costumbres siguen

II, 12; Filóstrato, *Heroico*, XXIII, 56-57; Estrabón, II, 5, 24; Quinto de Esmirna, I, 456-463; Pseudo Calístenes, III, 25-27; Eurípides, *Heracles*, 408-415; Higino, *Fábulas*, 30; Pseudo Apolodoro, *Epítome*, II, 9 y V, 1; Isócrates, XII, 193; Arcino de Mileto cfr. Proclo (*Cbr.* 2. Escol. Homero, *Iliada*, XXIV, 804); Virgilio, *Eneida*, XI, 651-665. Incluso, en una versión se menciona a una amazona llamada Aréfila, que literalmente significa “amiga de Ares” (Nonnus, 37). Para Díaz Platas (2003, p. 15) una de las funciones que cumplía este tipo de figuras míticas era la de madre o esposa de un héroe o un ser especial, en este caso el dios Ares. De ese modo, habría sido creada ad hoc para explicar el surgimiento amazónico a través de esta filiación, pues nada más se indica sobre ella en el universo mítico amazónico o al margen de este.

aferradas al odio; mientras que, Pentesilea y las pocas que decidieron acompañarla inician un nuevo camino. Los mitos amazónicos suponían la total inversión de los valores sociales y tradicionales aceptados por los helenos, y con este desenlace Bindi y Rossi convierten su obra en una inversión de los propios relatos asociados a estas guerreras, donde aquí es Aquiles quien muere y Pentesilea la que sobrevive. No en vano, la trama pone mucha importancia en la celebración de la Fiesta de las Flores, remarcando así que una comunidad de mujeres no puede existir sin los hombres, por lo que la única vía se sitúa en encontrar un punto de entendimiento y respeto mutuos.

De hecho, el propio Homero (*Iliada*, VI, 185-186) utilizó un adjetivo muy específico para describir a las Amazonas (*Ἀντιάνειραι*), que a veces se ha interpretado como “varoniles” o “rivales de los hombres”, dando lugar a la creencia tradicional en ese odio. Sin embargo, en origen esa supuesta animadversión no estaría realmente fundada, lo que podría sugerir quizá un significado más asociado a “semejantes” (Weimbaum, 2000, p. 118), y ni siquiera Homero lo utiliza al hablar de Mirina, sustituyéndolo por *πολύσκαρθμος*, disipando cualquier duda terminológica acerca de su personalidad⁴⁷. Por tanto, Pentesilea y algunas de sus compañeras terminan “combatiendo” en dos frentes. Uno interno que destinado a definir su identidad en el futuro, que se podría extrapolar a la dialéctica actual entre el feminismo radical y las corrientes más moderadas e integradoras; frente a otro externo, contra una sociedad patriarcal que las ha menospreciado durante años y ante la que respondieron con fiereza reclamando su libertad.

Cabe destacar que a lo largo de la obra se citan varios nombres amazónicos, más allá de la propia Pentesilea, como: Asteria, Xenia, Erina, Talía, Protea, Isia, Olgana, Cira, Higía, Erina, Glicena o Néfele. De entre ellas, solo Asteria y Protea

⁴⁷ Bachofen (1861, p. 73-74) afirma que las Amazonas no representarían un elemento contrario a lo masculino sino que su muerte reflejaría la “verdadera sublimidad de lo femenino”.

(como Proteo) aparecen en los relatos clásicos. En concreto, cuando Diodoro Sículo (IV, 16) narra no la expedición comandada por la reina amazona en Troya, sino la lucha que estas guerreras protagonizaron frente al héroe Heracles cuando este emprendió su noveno trabajo, que consistía en apoderarse del ceñidor que el dios Ares le había regalado a su reina Hipólita. El resto de menciones son invenciones modernas.

Estética y narrativa

El apartado estético corresponde al reconocido artista Christian Rossi, un maestro del dibujo que ha logrado dotar a la trama tanto de la suficiente belleza, como de la crudeza necesaria para abordar un relato marcado por la sensualidad y la violencia, logrando una extraordinaria fluidez visual. En este sentido, destaca también el acabado final, que mezcla la tinta aguada y el guache con la elección de tonos ocre y sepia, siempre asociados al ámbito histórico por cuanto son capaces de transportarnos a otra época. Esa elección impregna a las viñetas cierta distancia con la realidad, un aspecto que se remarca mediante el uso ocasional de fondos sin color, apenas esbozados, que colaboran para fijar la atención del lector en la trama.

Las figuras reflejan su tradicional delicadeza en el trazo y dominio de la anatomía humana, aportando un enorme realismo a las escenas, muchas de ellas de especial crudeza, y adoptando una apariencia de dinamismo impregnado de gracilidad muy apropiado para un relato trepidante que se presenta de este modo al lector como si presenciara una narración cinematográfica. No en vano, todos los personajes reflejan una gran expresividad que ayuda a sentir la tensión presente en muchas de las escenas sexuales y de combates.

Sin embargo, se aprecia claramente en este apartado artístico la influencia de trabajos anteriores producidos por Rossi, en concreto, de la obra titulada “WEST” (editada en Francia por Dargaud en 2013), ambientada en el lejano Oeste (1901), ya que las Amazonas no solo aparecen representadas al estilo de los indios americanos, sino que viven en poblados de características

similares. Las amazonas aparecen portando tocados de plumas, prácticamente desnudas y con pinturas en el rostro, de un modo muy diferente a la imagen aportada por las fuentes escritas y arqueológicas en la Antigüedad. De hecho, en las representaciones amazónicas de la antigüedad, estas nunca aparecen desnudas, sino principalmente vistiendo el equipo tradicional griego hoplítico o los trajes ajustados de influencia oriental (Sanchez Sanz, 2019a, p. 484), pero no se muestran desnudas, salvo por el seno derecho, que en ningún caso aparece amputado como sugiere la mayoría de autores clásicos (Sanchez Sanz, 2019a, p. 227), salvo excepciones, sino expuesto, como se aprecia en las famosas esculturas de las amazonas heridas (Koch y Börner, 2010, p. 72-73).

Es más, el final de la novela sitúa el destino de Penthesilea y sus seguidoras en la región de Capadocia (actual Asia Menor), lo que se correspondería con el lugar asignado al mítico reino de las amazonas asiáticas; sin embargo, cuando durante todo el relato se las hizo vivir en una especie de poblado inserto en lo profundo de un bosque, ahora aparecen en una ciudad situada al abrigo de un elevado risco, con casas de adobe cuya estética es idéntica a la que muestran los restos arqueológicos del pueblo indio anasazi, situados en el Parque Nacional de Mesa Verde (Colorado, EE.UU.).

Sin embargo, como ya hemos mencionado, el guion a veces resulta contradictorio, y por momentos relativamente confuso si no se afronta el relato con un cierto conocimiento sobre los mitos clásicos amazónicos. De hecho, Kleist mostró un extraordinario conocimiento de las fuentes originales, lo que le permitió crear una obra transgresora para la moral victoriana, pero en el caso de Bindi nos encontramos ante una aparentemente directa reelaboración del texto publicado por el dramaturgo alemán hace ya dos siglos, sin aportar a la trama otros ejemplos que permitan atisbar un conocimiento más extenso del universo mítico amazónico. Por ese motivo, el producto final parece mezclar el relato romántico del s. XIX con algunos conceptos modernos culturalmente asociados al ámbito amazónico de forma arbitraria y partidista (desde el feminismo o la influencia del

cómic), lo que genera una historia a veces confusa, que dificulta empatizar plenamente con los personajes o seguir adecuadamente la trama.

Tanto es así que el tema tratado y su desenlace pretenden generar acalorados debates y posiciones enconadas a partir de personajes cuyas motivaciones divergentes se centran no solo en la lucha de género, sino en su resolución por medio de la vía pacífica. Y, a pesar de ello, ese mensaje a veces se transmite de forma que no es sencillo ahondar en el pensamiento que les ha llevado a tomar determinadas decisiones o a veces este parece presentar una imagen demasiado superficial. No cabe duda de que el enfoque principal trata de ofrecer una salida conciliadora para esta lucha interminable, de forma muy diferente a lo que nos ofreció Kleist o lo que podemos extraer de las fuentes clásicas, lo cual es de agradecer, sobre todo en un momento, el actual, en que la defensa de los derechos de la mujer es entendida por determinados colectivos feministas radicales como necesariamente ligada a la “destrucción” del género masculino. De forma que más allá de buscar la igualdad, lo que parece pretenderse es una nueva inversión social, donde el hombre sea ahora la figura subordinada en la sociedad. Y es precisamente esta opinión la que muy acertadamente intenta combatir esta obra.

Conclusión

Sin duda, nos encontramos ante una reversión muy ambiciosa no solo en cuanto a los mitos amazónicos tradicionales, sino a la propia obra de Kleist, aportando una visión para nada partidista de la lucha de género, que pretende ofrecer una “tercera vía” de entendimiento a partir del severo trauma que subyace al enfrentamiento y sus negativas consecuencias para ambos contendientes. De ese modo, la cuestión principal planteada por la obra se resuelve desde el ángulo de los beneficios que puede aportar la concordia entre dos “mundos” que están “condenados” a entenderse. Ese resultado es capaz de enmascarar ciertos problemas surgidos a partir de la escasa referencia a las fuentes originales, que colaboraron a mantener vivo el universo mítico

amazónico, o a la recurrente confusión que genera una trama basada en constantes saltos de situación (que afectan al quién, cómo y dónde) y localización (geográfica y temporal). Por ese motivo, el lector que busca comprender la trama en toda su extensión se ve obligado a mantener un elevado grado de atención que normalmente no se requiere en este tipo de obras destinadas al entretenimiento. Sin embargo, el medio queda supeditado al fin, cuya pretensión cumple el objetivo de remover conciencias.

No en vano, Bindi lleva a cabo una compleja reflexión acerca del papel de la mujer en la historia y, sobre todo, en la sociedad actual. Pero va más allá. Nos hace reflexionar acerca de la actual situación con respecto a la lucha de género, y los efectos negativos que para todos sus implicados pueden generarse de no encontrar una solución conciliadora. La obra supera no se presenta como una mera racionalización del universo amazónico, sino que se convierte en un relato alegórico, si entendemos que la alegoría busca revelar verdades filosóficas atemporales ocultas a simple vista (Struck, 2009, p. 27), que pueden dar lugar a multitud de interpretaciones (Dawson, 1992, p. 8), y cuyo valor real depende en gran medida de la cautela con la que sean analizados.

Desconocemos el origen de los mitos amazónicos. Los primeros intentos dedicados a su comprensión afirmaban que la propia existencia del mito bastaba para garantizar su historicidad (Blok, 1995, p. 84)⁴⁸, como demuestra Arriano cuando niega que las Amazonas actuaran en época de Alejandro (Arriano, VII, 13), pero no su existencia, otorgando veracidad a los testimonios de predecesores que defienden esa misma idea. El propio Estrabón ya reflexionaba sobre lo mítico y lo “histórico” en relación a las propias Amazonas, consciente de la dificultad que suponía creer en la veracidad de tales relatos. No duda en mostrar su escepticismo, aunque con cierto grado de confianza en que pudieron existir en algún momento. Sus palabras no solo demuestran el arraigo que

⁴⁸ Bennet (1912, p. 76) incidió en que el mito habría surgido a raíz de la existencia cierta de sociedades matriarcales entre los habitantes pre-helénicos de la Grecia continental, sugiriendo incluso un posible origen cretense, aunque este tipo de opiniones han sido ya superadas.

muchos de estos relatos alcanzaron a evidenciar en el imaginario colectivo, sino que reflejaban el constante desarrollo que se convertiría en una de las señas de identidad para el ámbito religioso heleno. No podemos olvidar que los propios helenos demostraron siempre un elevado interés por defender su existencia real, pues entre sus funciones se encontraba la exaltación del orgullo cultural y militar heleno o el prestigio otorgado a aquellas *poleis* que defendían su pasado amazónico.

Sin embargo, Bindi y Rossi no solo dejan a un lado este debate sinsentido, sino que se alejan del peligro que supone cualquier posición extremista, incluso del feminismo militante o tan siquiera el adoctrinamiento, para centrarse en el enorme valor educativo, tanto por el fondo como por la forma, de la enseñanza que proponen. “El corazón de las Amazonas” es una obra muy interesante, estéticamente impactante, que aborda un tema de gran actualidad desde una perspectiva diferente, conciliadora, para mejorar nuestra sociedad desde la profunda reflexión, arriesgándose a remover conciencias y provocar la incomodidad de cambiar un punto de vista que creíamos justificado. La derrota del varón no supone necesariamente la victoria de la mujer, ni tampoco al contrario.

Las fuentes clásicas eran unánimemente fieles al relato canónico. Solo una reina amazona, como hija de Ares, era capaz de albergar la esperanza de derrotar a uno de los mayores héroes griegos (Sanchez Sanz, 2017, p. 146), pero su prestigio no llegaba tan lejos, pues en la mentalidad helena solo servía para que la victoria de Aquiles (y por extensión la de la civilización griega sobre la barbarie) no se considerara deshonorosa, por cuanto al fin y al cabo se trataba de una mujer. Su enamoramiento, por tanto, solo surge cuando Pentesilea exhala su último suspiro, prendado tras contemplar su inmensa belleza. El relato tradicional es muy explícito en este punto, pues para los griegos una unión como aquella no podía producirse, y por ese motivo la atracción surge solo cuando es demasiado tarde. Sin embargo, en la obra de Bindi y Rossi, el interés despierta mucho antes, de forma que es posible articular una historia de amor capaz de hacer temblar uno de los

principales cimientos de la sociedad amazónica: el odio a los hombres.

La novela gráfica es un formato que ha experimentado un enorme auge en la actualidad, capaz de reflejar vivamente un relato que se muestra como una crítica a la sociedad que se niega a reconocer ambos géneros como iguales, incapaz de aceptar sus errores o las injusticias producidas por el odio. Ciertamente, el entendimiento no es posible sin que las partes acepten negociar desde el respeto y el reconocimiento mutuo, lo que se refleja en una de las más expresivas frases de la obra:

¡¡Sois libres! Volveréis a aprender a ser libres.
Hay una fuerza dentro de vosotras que os lo pide ¡Despertadla! ¡No volváis a aceptar someteros! ¡Seréis tan poderosas como queráis!

Alcanzar este punto no es sencillo, tras siglos, por no decir milenios de sometimiento femenino. No obstante, el medio para lograrlo no puede sustentarse en el rencor, pues entonces será imposible trascender el ciclo de eterno retorno que surge del binomio injusticia-vinganza. Esa es la verdad que esconde esta obra, capaz de mostrar que otra vía no solo es posible, sino necesaria.

Bibliografía

ALONSO DEL REAL, C. **Realidad y leyenda de las Amazonas**. Madrid: Espada-Calpe, 1997.

BACHOFEN, J.J. **Das Mutterrecht**: eine Untersuchung über die Gynäiokratie der alten Welt nach ihrer Religiösen und Rechtlichen Natur. Stuttgart: Verlag von Kraiss und Hoffmann, 1961.

BELL, R. **Women of Classical Mythology**. New York: Oxford Univ. Press, 1991.

BENNET, F. **Religious Cults Associated with the Amazons**. New York: Columbia U. Press, 1912.

- BENVENISTE, E. **Le Vocabulaire des Institutions Indo-européennes**. I: Économie, Parenté, Société. Paris: Les Editions de Minuit, 1969.
- BERMEJO, J. **Mito y parentesco en la Grecia Arcaica**. Madrid: Akal, 1980.
- BESCHORNER, A. **Untersuchungen zu Dares Phrygius**. Tübingen: Narr, 1992.
- BLAKE TYRRELL, W. **Las amazonas**: un estudio de los mitos atenienses. México: F. Cultura Económica, 2001.
- BLOK, J. H. **The Early Amazons**. Modern and Ancient Perspectives on a Persistent Myth. Leiden: E. J. Brill, 1995.
- BOND, W. **Mermaids, Witches and Amazons**. The Censored Her-Story of the Sea-People. Raleigh: Lulu Publishing, 2008.
- BLUNDELL, S. **Women in Ancient Greece**. Cambridge: Mass, Harvard University Press, 1995.
- BRULÉ, P. **Les Femmes Grecques a l'Époque Classique**. Paris: Hachette Littératures, 2001.
- BUXTON, R. **El Imaginario griego**: contextos de la mitología. Madrid: Cambridge U. Press, 2000.
- COLARUSSO, J. Myths from the Forests of Circassia. *The World & I*, p. 644-651, 1989.
- CREUZER F. **Symbolik und Mythologie der Alten Völker**. Volume II. Heyer und Leske, 1819.
- DAVIS-KIMBALL, J. **Warrior Women**: An Archaeologists Search for History's Hidden Heroines. New York: Warner Books, 2002.
- DAWSON, D. **Allegorical Readers and Cultural Revision in Ancient Alexandria**. Berkeley: Univ. of California Press, 1992.
- DÍAZ PLATAS, F. Sobre ninfas y heroínas en la épica griega. **FORTVNATAE**, 14, p. 11-25, 2003.
- DIEL, P. **Le Symbolisme dans les Mythes**. Paris: Payot, 2004.
- DIEZ DE VELASCO, F. **Lenguajes de la religión**: mitos, símbolos e imágenes de la Grecia Antigua. Madrid: Trotta, 1998.
- DIEZ DE VELASCO, F. Los sentidos del epínetro: Imaginarios de lo femenino (y amazónico) en la Atenas Clásica. **Ianua**

Classicorum. Temas y formas del Mundo Clásico, 11, p. 557-584, 2015.

EHRHARDT, A. **The Beginning:** A Study in the Greek Philosophical Approach to the Concept of Creation from Anaximander to St. John. New York: Barnes & Noble, 1968.

ELLER, C. **Gentlemen and Amazons:** The Myth of Matriarchal Prehistory, 1861–1900. Berkeley: Univ. of California Press, 2011.

FELDMAN, B.; RICHARDSON, R. D. **The Rise of Modern Mythology 1680-1860.** London: Indiana University Press, 1972.

FROMAGET, M. **L'Homme Tridimensionnel:** Corps, Âme, Esprit. Paris: Albin Michel, 1997.

GARCÍA GUAL, C. **La venganza de Alcmeón.** Un mito olvidado. Madrid: FCE, 2014.

GERMAIN, Y. **Amazones et Femmes de Guerre dans L'Antiquité.** Clermont-Ferrand: Paleo, 2012.

GONZALEZ VAQUERIZO, H. Duplicidad de una mujer griega. Helena como fantasma de la duplicidad femenina en el mundo griego. In: LÓPEZ R.; UNCETA, L. **Ideas de mujer.** Facetas de lo femenino en la Antigüedad. Alicante: Universidad de Alicante, 2011.

GULIAEV, V. I. Amazons in the Scythia: New Finds at the Middle Don, Southern Russia. **World Archaeology**, Vol. 35, No. 1, The Social Commemoration of Warfare, p. 112-125, 2003.

HANCOCK-JONES, R.; MENASHE, D.; RENSHAW, J. **Women in the Ancient World.** London: Bloomsbury Academic, 2017.

HAWES, G. **Rationalizing Myth in Antiquity.** Oxford: Oxford Univ. Press, 2014.

HINGE, G. Herodot zur Skythischen Sprache. Arimaspen, Amazonen und die Entdeckung des Schwarzen Meeres. **Glotta**, 81, p. 86–115, 2005.

IRIARTE GOÑI, A.; GONZALEZ, M. **Entre Ares y Afrodita.** Violencia del erotismo y erótica de la violencia en la Grecia Antigua. Madrid: Abada, 2008.

- LINCOLN, B. **Discourse and the Construction of Society: Comparative Studies of Myth, Ritual, and Classification.** New York: Oxford Univ. Press, 1992.
- JAIMOUKHA, A. **The Circassians: A Handbook.** New York: Palgrave and Routledge, 2001.
- KOCH, A.; BORNER, L. **Amazonen: Geheimnisvolle Kriegerinnen.** Speyer: Historisches Museum der Pfalz, 2010.
- KOVALEVSKY, M. La Famille Matriarcale au Caucase. **L'Anthropologie**, 4, p. 259-78, 1893.
- MACLACHLAN, B. **Women in Ancient Greece: A Sourcebook.** London: Continuum, 2012.
- MARBEAU-CLEIRENS, B. **Les Mères Imaginées: Horreur et Vénération.** Paris: Belles Lettres, 1988.
- MAYOR, A. **The Amazons: Lives and Legends of Warrior Women across the Ancient World.** Princeton: Princeton Univ. Press, 2014.
- MAYOR, A. Warrior Women. The Archaeology of Amazons. In: BUDIN, S. L.; MACINTOSH, J. **Women in Antiquity: Real Women across the Ancient World.** London: Routledge, 2016.
- MERCK, M. The City's Achievements. In: LIPSHITZ, S. (ed.). **Tearing the Veil: Essays on Femininity.** London: Routledge and Kegan Paul, 1978, p. 95-115.
- MERCURY F. N. **Figures de Femmes de la Méditerranée Ancienne.** Ajaccio: A. Piazzola, 2009.
- MERKLE, S. **Die Ephemeris belli Troiani des Diktys von Kreta.** New York: P. Lang, 1989.
- ORTEGA BALANZA, M. La violencia como constructor de identidad en la gladiatura femenina. In: ANTELA-BERNÁRDEZ, B.; ZARAGOZÁ SERRANO, C.; GUIMERÁ MARTÍNEZ, A. **Placer y dolor.** Las mujeres en la Antigüedad. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UHA, 2017, p. 179-197.
- PASTRE, G. **Les Amazones: du Mythe à l'histoire.** Paris: Ed. Geneviève Pastre, 1996.

- PENROSE, W. D. **Postcolonial Amazons**. Female Masculinity and Courage in Ancient Greek and Sanskrit Literature. Oxford: Oxford Univ. Press, 2016.
- PICAZO GURINA, M. **Alguien se acordará de nosotras: mujeres en la ciudad griega antigua**. Barcelona: Bellaterra, 2008.
- PREUSSER, H. P. Der Mythos der Amazonen, eine Männliche Konstruktion und ihre Feministischen Fehldeutungen. In: FRANKE-PENSKI, U.; PREUSSER, H.; RYTZ, J.; STEINER, A.; SCHUTZ, S. **Amazonen**. Kriegerische Frauen; Würzburg. Königshausen: Neumann, 2010, p. 35-48.
- REESE, A. C.; VALLERA-RICKERSON, I. **Athletries**. The Untold History of Ancient Greek Women Athletes. Costa Mesa: Neightowl, 2002.
- SAÏD, S. **Le Monde à l'Envers**. Pouvoir Féminin et Communauté des Femmes en Grèce Ancienne. Paris: Les Belles Lettres, 2013.
- SANCHEZ SANZ, A. Cimerios, amazonas y el arte griego. **Studia Histórica. Historia Antigua**, 39, p. 5-26, 2021.
- SANCHEZ SANZ, A. Physis en la Antigua Grecia. In: BUENO, A.; CAMPOS, C. E.; BORGES, A. (eds.). **Ensino de Historia Antiga**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, p. 17-22, 2020.
- SANCHEZ SANZ, A. **Ars Amazónica**. Estudio de fuentes y análisis comparativo. Tesis Doctoral, Madrid: Univ. Complutense de Madrid, 2019a.
- SANCHEZ SANZ, A. Belerofonte y las amazonas. **Journal of Intercultural and Interdisciplinary Archaeology**, 3 (JIIA), p. 39-45, 2019b.
- SANCHEZ SANZ, A. El desarrollo teórico del matriarcado en el s. XIX y los primeros estudios sobre el mito amazónico. **Boletín del Museo Arqueológico Nacional**, 37, p. 221-238, 2018.
- SANCHEZ SANZ, A. Mujeres guerreras. El mito amazónico en la Grecia Arcaica y Clásica. In: BARCELLOS DIAS, C.; CORSI SILVA, S.; COSTA CAMPOS, C. E. (eds.). **Expêriencias religiosas no Mundo Antigo**. Curitiba: Editora Prismas, 2017, p. 145-168.

- SANCHEZ SANZ, A. Aproximación al mito de las amazonas en la iconografía griega Arcaica y Clásica. **Revista Historias del Orbis Terrarum**, 12, p. 14-42, 2014.
- SAVOSTINA, E. Statuya v khram. Bosporskaiya Artemida. In: AKIMOVA, L.I. **Vvedenie v Khram: sbornik stateĭ**. Moskva: Iazyki russkoĭ kul'tury, 1998.
- SCHMIEL, R. The Amazon Queen: Quintus of Smyrna. **Phoenix**, 40, p. 185-199, 1986.
- SOUZENELLE, A.; MOUTTAPA, J. **La Parole au Coeur du Corps**. Paris: Albin Michel, 2017.
- SPRENGEL, K. **Apologie des Hippokrates und seiner Grundsätze**. Leipzig: 1789-1791.
- STRUCK, P. T. The Invention of Mythic Truth in Antiquity. In: DILL, U.; WALDE, C.; **Antike Mythen: Medien, Transformationen und Konstruktionen**. Berlin: de Gruyter, 2009, p. 25-37.
- TRACHSEL, A. **La Troade: un Paysage et son Héritage Littéraire: les Commentaires Antiques sur la Troade, leur Genèse et leur Influence**. Neuchâtel: Diss. Universit e Neuchâtel, 2005.
- VERNANT, J. P. **Mythe et Pensée chez les Grecs**. Vol II. Paris: FM/Maspero, 1971.
- VERNANT, J. P. **Entre Mythe et Politique**. Paris:  d. du Seuil, 1996.
- VEYNE, P. ** Creyeron los griegos en sus mitos?** Buenos Aires: Gr nica, 1987.
- VOISSET-VEYSSEYRE, C. **Des Amazones et des Femmes**. Paris: Harmattan, 2010.
- WALCOT, P. Greek Attitudes towards Women: The Mythological Evidence. **Greece & Rome**, Vol. 31, No. 1, p. 37-47, 1984.
- WEBSTER WILDE, L. **On the Trail of the Women Warriors: The Amazons in Myth and History**. New York: St. Martin's Press, 2000.
- WEIMBAUM, B. **Islands of Women and Amazons: Representations and Realities**. Texas: Univ. of Texas Press, 2000.

WIPPRECHT, F. **Zur Entwicklung der Rationalistischen
Mythendeutung bei den Griechen.** Tübingen: 1902.

O ensino de história através dos quadrinhos: Um estudo de caso sob a ótica decolonial da obra *Persépolis*

Fabiana Pereira do Amaral

Introdução

Os desafios diários em sala de aula sempre demandam habilidades dos docentes para que os conteúdos sejam devidamente debatidos e problematizados. Desta forma, uma constante atualização e diversificação de metodologias se faz altamente necessária. Dentre essas possibilidades, as Histórias em Quadrinhos (doravante HQ) são um mecanismo viável e atraente, que dialoga não só com discentes de variadas idades e níveis escolares, como também possibilita o trabalho didático-pedagógico de forma ampla, já que conjuga, na maioria das vezes, textos e imagens.

Além disso, é possível explorar, com essa mídia, assuntos inerentes a diversas áreas do conhecimento, como História, Sociologia, Filosofia, entre outras. *Persépolis*, discutida aqui, é um bom exemplo disso. Escrita por Marjane Satrapi em 2000, a obra autobiográfica narra eventos históricos importantes do Irã, no período de 1978 a 1994, quando o país passou por diversos processos políticos conturbados. Entendemos que tais processos podem e devem ser debatidos em sala de aula, não apenas pelos eventos em si, mas também como ponto de contato com situações semelhantes em outros lugares do mundo e do tempo, em uma perspectiva comparativista, assim como os efeitos desses eventos dentro do país e fora dele.

Persépolis trata ainda da condição humana em grandes perturbações sociais. Sob uma perspectiva indiciária, podemos ter fontes e narrativas alternativas, que nos trazem conhecimentos diversos daqueles passados por grandes *players* do universo político das relações internacionais ou da grande mídia. Aspectos como Direitos Humanos, controle de narrativas, repressão estatal,

carestia, efeitos sociais de guerras, entre vários outros, são abordados na obra.

Mas, devido ao limite de espaço, neste texto a obra é abordada sob o olhar feminino e decolonial. Isso porque a artista e autora é uma mulher que se viu dividida entre a repressão de um regime religioso que tomou o poder e dominou o seu país no período narrado (podemos dizer que ainda permanece hodiernamente). Isso nos permite um olhar totalmente diferente das narrativas oficiais, seja de dentro ou de fora do Irã, a respeito do desenrolar dos fatos. Ademais, Satrapi também entrou em conflito devido ao contato com a cultura ocidental, na qual foi educada, e que permite uma liberdade feminina maior em comparação à sua origem.

E a abordagem decolonial, a despeito do fato de o Irã não ter sido colonizado aos moldes do imperialismo que se abateu sobre as Américas, se dá pela necessidade de tecermos nós mesmos, enquanto pesquisadores latino-americanos, nossas próprias traduções e formas de entender sobre como outros povos enxergam os seus passados. Partir de um olhar decolonial – mesmo que em diálogo com autores europeus, afinal, o viés aniquilador da diferença é característica da colonização – nos leva a novas visões não eurocêtricas dos acontecimentos, e à compreensão de que cada povo tem a sua própria relação com o seu passado.

Com esse objetivo trabalhamos *Persépolis* neste texto, com todos os seus conflitos entre a tradição persa e a ocidentalização, a imposição religiosa e o secularismo, o domínio patriarcal e a expressão artística feminina. Para isso, o diálogo entre a imagem e o texto das HQ é de suma importância no trabalho com os estudantes, para traduzir em sua própria linguagem uma nova interpretação de mundo.

O feminino nos quadrinhos

Pensar em histórias em quadrinhos sob uma ótica mais superficial e de senso comum nos conduzir a lembrar, em um primeiro momento, de personagens como Superman, Batman,

Homem Aranha e outros heróis já consagrados no cenário *mainstream*. Também podemos lembrar de seus autores mais célebres, como Alan Moore, Stan Lee ou Grant Morrison. Todos têm algumas características em comum: São homens, brancos, cisgênero.

Indubitavelmente a história dos quadrinhos não começa e tampouco se limita aos grandes heróis que hoje povoam as salas de cinema e empresas de *streaming*, em uma transição e adaptação cada vez mais constante de linguagens artísticas. Entretanto, a predominância do gênero masculino ainda é notável, especialmente nas obras de apelo mais popular. Em um claro reflexo da própria estrutura de organização da sociedade dita Ocidental, por décadas os homens foram os principais detentores de todo o processo criativo das HQ, o que ocasionou a perpetuação da representação do masculino como o modelo de superioridade frente a um feminino submisso e subalterno. Como mocinhas ou vilãs, personagens principais ou secundárias, a mulher sempre esteve vinculada a padrões de beleza idealizados pelo masculino, utilizando a sexualidade como regulação da prática social ao mesmo tempo que servia como produto de mercado (Oliveira, 2007).

De acordo com Pereira (2021), as histórias em quadrinhos possuem um jogo lúdico entre imagens e palavras, tramas e personagens que contribui para o respaldo e a naturalização de modelos, saberes e valores que acabam por ser absorvidos como normas e verdades pelo corpo social. Esse processo não é muito diferente do que ocorre com narrativas míticas, epopeias ou contos de fadas, que ao longo dos séculos constroem modelos ideais no imaginário de uma sociedade, consolidando redes de poder que definem padrões de acordo com gênero, etnia, classe etc. Assim também ocorre com as novas formas de linguagem, sejam elas HQ, cinema ou TV, que revivem e reelaboram antigos discursos de forma a tecer novas redes de sentido, tais como o papel feminino na sociedade, adequadas aos *status quo* (Oliveira, 2007).

Considerando que a imagem do feminino é uma construção alicerçada ao longo do tempo, com fortes relações sociais e culturais e permeada por relações de poder, é inegável que ela expressa os anseios, princípios e preconceitos da estrutura patriarcal e que é representada através das linguagens artísticas de seu tempo. Entretanto, assim como essas mesmas linguagens artísticas são utilizadas para fortalecer narrativas de poder e hierarquização de gênero, classe e etnia, elas também agem como resistência no processo de desconstrução de discursos estereotipados, conduzindo a um lugar de maior autonomia e diversidade.

A construção de um espaço

Um meio eficaz na condução desse movimento de resistência a poderes patriarcais estabelecidos é através do diálogo entre linguagens artísticas e educação, afinal, como nos lembram Campos e Assumpção (2020, p. 261), a globalização passa a falsa ideia de homogeneidade e cultura global, mas o que ocorre é a supressão de minorias diante de sociedades e/ou grupos hegemônicos. A utilização dos quadrinhos pode ser vista, então, como instrumento de embate político ou mesmo de promoção de uma dada crítica à sociedade contemporânea (Campos; Assumpção, 2020, p. 265). Além disso, concordamos com Vilela (2004, p. 109-110) quando este afirma que os usos dos quadrinhos em sala de aula podem se dar das mais variadas maneiras, seja para ilustrar ou fornecer um vislumbre de aspectos de uma sociedade do passado, seja como registro do período em que foram criadas e como ponto de partida para se discutir conceitos da História.

Os desafios em sala de aula são inúmeros, e o ensino de História, como bem definiu Assumpção (2021, p. 133), é uma “arena de batalha”, onde diversos interesses se manifestam, não apenas no âmbito pedagógico. Esses interesses refletem as já anteriormente citadas tensões e disputas de poder referentes a gênero, classe e etnia, onde não apenas a realidade muitas vezes violenta e preconceituosa se impõe, como também as práticas frequentemente defasadas de ensino colaboram para a

perpetuação de conceitos retrógrados e para a reprodutibilidade de práticas nocivas aos nossos estudantes. Daí a necessidade de desenvolver nos discentes uma consciência histórica crítica, que, para Jörn Rüsen (2001, p. 56-57), é um conjunto de operações mentais utilizadas com fins de interpretar a experiência temporal de sua realidade e de si mesmo, porém, levando o sujeito a se entender como agente histórico de sua temporalidade e sociedade.

Em busca de incentivar esse desenvolvimento de consciência histórica crítica, é de suma importância dialogar com mecanismos de informação que os alunos consomem, como redes sociais, vídeos e quadrinhos. Nesse sentido, coadunamos Campos e Assumpção (2020, p. 262) quando estes apontam a importância do protagonismo dos estudantes, o que nos leva, enquanto docentes, a interagir com a sua realidade pessoal. Desta forma, os veículos de informação com os quais estes se relacionam nos permitem ampliar nosso contato interpessoal a partir do lugar de fala dos discentes.

Rocha (2015, p.102) ressalta a relevância do uso de novas linguagens durante o processo ensino-aprendizagem, já que este permite construir o conhecimento através de diversas formas de interpretação de mundo. Além disso, também enfatiza que essa prática aprimora a atividade em sala de aula, já que o texto e a imagem favorecem a interpretação crítica dos alunos, considerando-se que o visual apoia a percepção da realidade (Rocha, 2015, p.116).

Isto posto, cabe ressaltar que as HQ refletem aspectos da realidade e contextos históricos, entretanto não são obras inteiramente acuradas historicamente, já que podem conter elementos subjetivos e somadas as interpretações dos artistas, seja para os acontecimentos históricos retratados, seja para a vida dos personagens da narrativa. Desta forma, é preciso ter em mente que há diferentes intensidades de representação e aproximação com a realidade, bem como maneiras diversas para se retratar fatos históricos vividos e/ou presenciados pelos personagens e/ou artistas-autores (Vilela, 2016). É o caso da obra de Satrapi, que narra os efeitos da Revolução de 1979 no Irã a partir do olhar de

alguém que a viveu – em suas características de gênero, idade e classe social.

Entretanto essa ressalva deve servir apenas como alerta para uma melhor análise e utilização desse instrumento em sala de aula, e de forma alguma como um impeditivo, visto que muitas dessas histórias possuem “personagens fictícios ou pormenores fictícios envolvendo personagens históricos que se misturam a eventos e processos históricos reais criando uma narrativa fictícia, porém baseada em fatos reais” (Thomé, 2016, p. 156). Além disso, tal observação pode se beneficiar de um embasamento teórico diverso do hegemônico, como veremos a seguir.

Do olhar decolonial

E já que estamos tratando de hegemonias e subalternidades, é necessário que se tenha uma visada decolonial para que o trabalho não se limite à repetição de modelos previamente estabelecidos. Afinal, vivemos em um país cuja cultura e História são calcadas sobre um passado de colonização, e é preciso estar atento para quebrar a reprodutibilidade pura e simples imposta por tanto tempo pelo colonizador em nossas análises.

Sanjay Seth (2013) problematiza essa abordagem colonizada da escrita da História chamando a História universalizante, predominante no período anterior à Escola dos Annales, e que encontra ecos ainda hoje, de “Razão”. Seria então “o comprometimento com uma ideia ou com uma Razão que seja singular e universal” (Seth, 2013, p.174). Essa “Razão” foi construída sobre uma série de apagamentos – da loucura, das mulheres, dos povos originários, daqueles considerados “outros”. E essa compreensão da historiografia diverge da forma como não-ocidentais a entendem, já que o “outro”, para eles, não era atrasado e pertencente a um tempo passado, ainda que habitante do presente, como preconiza a “Razão” universalizante ocidental. Por isso Seth sugere que pensemos na historiografia não pelo viés imperialista de uma “Razão” que está por cima, mas sim como tradições de raciocínio, já que a história ocidental é um código

incapaz de codificar os passados não-ocidentais (Seth, 2013 p. 175).

São pontos importantes de se discutir quando pensamos em como apreender obras não-ocidentais, como *Persépolis*. A compreensão da sociedade e dos eventos históricos experimentados por uma mulher iraniana com uma educação ocidental, embora enraizada na cultura persa, levanta questões debatíveis em sala de aula, que nos levam a refletir sobre a posição das mulheres na sociedade, a influência das principais potências na região do Oriente Médio e a manipulação da mídia pelo poder religioso. Esses assuntos, já tão amplamente discutidos em nosso meio, ganham um novo enfoque ao considerar essa perspectiva única. Evocando mais uma vez Seth,

Se abandonarmos a ideia de que o passado existe independentemente de nossas representações a seu respeito, então a pergunta deixa de ser ‘que maneira de representar o passado é ou não verdadeira’, para ser ‘como os povos constituem diferentes relações com a noção de passado?’ (Seth, 2013, p. 186).

Catherine Walsh (2017) destaca que a memória coletiva desempenha um papel crucial na sustentação de uma abordagem decolonial. Essa abordagem é caracterizada por uma existência iluminada e livre, contrastando com a persistente tentativa dos colonizadores de apagar essa luz, impondo e moldando uma racionalidade baseada em binarismos dicotômicos – como homem/natureza, mente/corpo, civilizados/bárbaros – e usando conceitos de “raça” e “gênero” como ferramentas para estabelecer hierarquias e padrões de poder.

Em se tratando de *Persépolis*, em particular, cabe ressaltar que a obra é fruto de uma sociedade que não foi colonizada pelos impérios europeus, mas, ainda assim, não se viu totalmente livre de sua influência indireta nos eventos políticos narrados e que impactaram a população e sua personagem principal. Mesmo a

interpretação da autora dos eventos ocorridos passa por um filtro de certa forma eurocêntrico, presente no conflito da personagem central devido a sua educação no Liceu Francês de Teerã e seu período vivido na Áustria. Grande parte do conflito vivido no Irã no século XX e retratado nas páginas da HQ vem das tensões entre a ocidentalização e a preservação de tradições locais, preservação essa defendida através de radicalização religiosa propagada pelo grupo que se encontra no poder.

Quijano (2005) introduz o conceito de colonialidade do poder, que engloba a invasão e a subsequente ocidentalização do imaginário do outro. Esse conceito abarca um discurso presente tanto no mundo do colonizador quanto no do colonizado. Nesse processo, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, ao mesmo tempo em que reafirma o seu próprio imaginário. Dessa forma, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico e as representações do colonizado, impondo-lhe novas estruturas. Isso resulta na naturalização do imaginário do invasor europeu, na subalternização epistêmica do “outro” e na negação e esquecimento dos processos históricos não-europeus. Essa operação assume diversas formas, incluindo a sedução pela cultura colonialista e o fetichismo cultural em relação à cultura europeia, estimulando uma forte aspiração por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não se restringe apenas à perspectiva cognitiva dos europeus, mas também é adotado por aqueles que foram educados sob sua hegemonia.

Uma ocidental no Irã, uma iraniana no ocidente

Marjane Satrapi, cujo nome de nascimento é Marjane Ebihamis, nasceu em 1969, em Rasht, no Irã. Filha de um engenheiro e uma estilista, Satrapi pertence a uma família influente de classe média alta, cujo bisavô foi o imperador Nasser al-Din Shah, e o avô, um príncipe da dinastia Qajar. Seus pais eram politicamente ativos e tinham um viés de esquerda, rebelando-se contra a monarquia do último Xá, Reza Pahlavi. Durante a sua

infância, Satrapi estudou no Liceu Francês Razi, em Teerã, capital do país e maior e mais populosa cidade do Irã, que foi fechado após a Revolução de 1979 (Pereira, 2021).

Desde muito jovem Satrapi conviveu com as tensões e manifestações que se multiplicavam no Irã no fim da década de 1970. A família de Satrapi, de orientação marxista, era ativa durante essas manifestações, tendo ela própria ao menos uma vez participado escondida dos pais. Esses movimentos ocasionaram a Revolução Iraniana de 1979, que derrubou a monarquia autocrática pró-Occidente do Xá Mohammad Reza Pahlevi com a posterior instauração de uma república islâmica teocrática governada pelo Aiatolá Ruhollah Khomeini (Satrapi, 2007).

Por influência dos pais, Satrapi sempre teve contato com autores alinhados ao marxismo, levando-a a desenvolver uma personalidade questionadora, que frequentemente criticava as desigualdades sociais. Entre essas críticas, enfrentamentos abertos contra as imposições do regime repressivo do Aiatolá Khomeini, em especial as sofridas por mulheres, sendo forte opositora ao governo xiita. Após ter problemas em duas escolas por causa desse posicionamento, seus pais, temendo pela segurança da filha, enviaram-na aos 14 anos para viver em Viena, na Áustria (Satrapi, 2007).

Na Europa, Satrapi continuou seus estudos no Liceu Francês de Viena, onde conheceu pessoas de culturas muito diferentes da sua, o que causou um grande estranhamento. Ela passou por discriminação e era vista como exótica por grande parte de seus colegas, o que a fez sofrer com crises de identidade. Nos quatro anos em que viveu na Áustria, Satrapi morou entre casa de amigos e pensionatos, até que por fim foi parar nas ruas e, após três meses nessa situação em pleno inverno, sofreu um severo ataque de pneumonia que a forçou a retornar ao Irã.



Imagem 1 – Conflitos de Satrapi após o retorno ao Irã (Satrapi, 2007, p. 286)

De volta ao lar, após um difícil período de adaptação em que sofreu de depressão e tentou suicídio, Satrapi casou-se aos 21 anos – divorciando-se três anos depois – e formou-se em artes gráficas. Tentou desenvolver os seus projetos artísticos no país, mas sempre esbarrava nas repressões e censuras religiosas impostas pelo poder dominante, até por fim decidir-se por se mudar de vez para Estrasburgo, na França, onde continuou os seus estudos e onde também começou a ter mais contato com o mundo dos quadrinhos (Satrapi, 2007).

Esse contato com quadrinistas e quadrinhos a fez ter vontade de contar a sua própria história através dessa mídia. Algo notável era que os ocidentais possuíam uma imagem superficial e distorcida do que acontecia no Irã, sempre com narrativas que satisfaziam os interesses das grandes potências do Ocidente. Ao ter contato com a *graphic novel* *Maus*, de Art Spiegelman, Satrapi percebeu possibilidades criativas para trazer aos ocidentais uma nova visão sobre a realidade vivida e sobre a história de sua terra.

A história em quadrinhos autobiográfica de Marjane Satrapi

A obra *Persépolis* (2007) é nomeada em alusão à antiga capital do Império Persa. Ela é escrita em primeira pessoa, narrando as memórias de infância da autora até o início da vida adulta. Convivendo com as revoltas políticas em seu país, Satrapi fala sobre temas humanitários, políticos, sociais e sobre os mais diversos conflitos internos e externos, especialmente sobre os temas liberdade e diversidade. *Persépolis* desenrola-se ao longo dos anos de 1978 a 1994, acompanhando o crescimento e amadurecimento de Satrapi e as suas idas e vindas de seu país, Irã.

A obra de Satrapi tem uma estética que se aproxima das xilogravuras, com uma simplificação de formas, sendo direta em suas abordagens entre imagem e significado. *Persépolis* é construída toda em preto e branco, em uma dualidade que podemos interpretar como fazendo referência à luz da liberdade e a escuridão da submissão, em uma realidade dividida, autoritária e claustrofóbica em seus aspectos sociais, religiosos, políticos e de gênero (Pereira, 2021).

A obra foi publicada primeiramente na França, entre 2000 e 2003, em quatro volumes. Em seguida, ela foi traduzida para o inglês e lançada nos EUA e Reino Unido em dois volumes entre 2003 e 2004. Em 2007 foi a vez do Brasil, que a recebeu em volume único pela Companhia das Letras. Além disso, a publicação foi traduzida para diversos idiomas e vendeu mais de dois milhões de cópias em todo o mundo. Recebeu vários prêmios, como melhor história em quadrinhos na Feira de Frankfurt e, ao ser adaptada para o cinema em 2007, recebeu o prêmio de melhor animação em Cannes e uma indicação ao Oscar. Mas não podemos falar apenas dos prêmios: A HQ e a animação foram censuradas no Irã – a própria autora é proibida de entrar no país de origem –, e também houve proibições de exibição do longa animado no Líbano, além de tentativas de censura em alguns distritos escolares dos EUA (Vitória, 2020).

Satrapi utiliza-se de sua obra para abarcar muitos assuntos importantes, mostrando a escalada de repressão política e religiosa no Irã pós-revolucionário. O estudo desse trabalho em sala de aula, sob um viés decolonial, nos proporciona a possibilidade de

abordar esses temas com um olhar feminino e não-ocidental, o que suscita discussões que ordinariamente percorreriam caminhos já conhecidos diante da conjuntura colonial de ensino.

Os conflitos políticos permeiam toda a obra de Satrapi. Não apenas conflitos internos, de grupos políticos em busca de poder, como também a influência ocidental sobre um país próximo à Cortina de Ferro em plena Guerra Fria. O Irã vivia uma sociedade bastante ocidentalizada na época do Xá Pahlavi, que tinha boas relações com as grandes potências do Ocidente. Com a sua queda e a assunção de um governo extremista religioso, um dos primeiros atos foi romper e demonizar tudo o que fizesse referência a essa relação. Não sem resistência, porém, tanto das crianças quanto de seus pais.



Imagem 2 – Conflitos entre a sociedade e as instituições de ensino pós-revolução (Satrapi, 2007, p. 108)

Foucault (1994, p. 619) nos lembra que é baseado na possibilidade de controle que surgem ideologias, filosofias, religiões, tudo aquilo que, socialmente, fornece certa imagem de controle de funcionamento. O poder religioso do grupo dominante pós-revolução de 1979, no início, dava-se principalmente nas escolas e nas mídias.



Imagem 3 – Doutrinação através das mídias (Satrapi, 2007, p. 83)



Imagem 4 – Doutrinação nas escolas (Satrapi, 2007, p. 109)

O controle estatal da cultura midiática e da educação é um caminho comum em governos autoritários. Vivemos situações semelhantes no Brasil durante o Estado Novo e a ditadura civil-militar (Amaral, 2018, p. 95-101), e estabelecer essas relações pode conduzir debates em sala de aula, demonstrando práticas recorrentes em situações em que há algum tipo de paralelo. A relevância desse domínio sobre mídias e educação formal reside no fato de ser o meio mais efetivo de controle dos indivíduos. Para Foucault (1994, p. 663), a individualidade é totalmente controlada pelo poder – a própria individualização é dada através dele. Isto é, o indivíduo não se opõe ao poder, pelo contrário, a identidade obrigatória do indivíduo é não só um efeito como um instrumento desse poder. E o que este mais teme é a força e a violência dos grupos. Não à toa, durante o acirramento do regime iraniano, grande parte dos revolucionários presos e contrários ao grupo que assumiu o controle do país após a revolução de 1979 foi assassinado, conforme narra Satrapi.



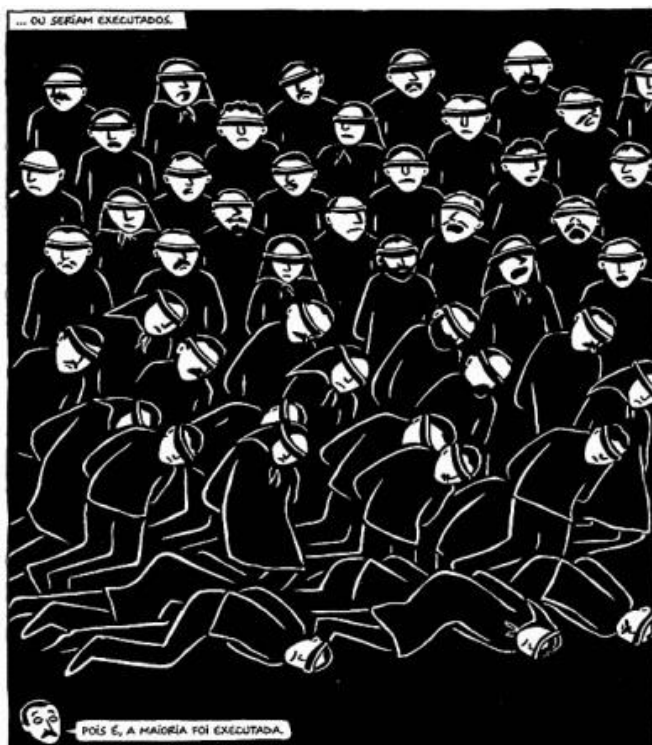


Imagem 5 e 6 – Violência estatal contra opositores do regime instituído (Satrapi, 2007, p.269-270)

Os efeitos da guerra Irã x Iraque também são sentidos pelos iranianos, com falta de alimentos nos mercados, migrações internas de áreas mais próximas ao conflito rumo à capital e perda de vidas por combate ou bombardeios. Satrapi trata desses temas de forma muito cuidadosa e empática, tendo sido ela mesma espectadora próxima dessas perdas.



Imagem 6 – Bombardeios em Teerã levam à morte uma vizinha e amiga da autora (Satrapi, 2007, p. 152).

Muitos outros assuntos são tratados ao longo de suas 357 páginas acerca de situações que, trazidas à sala de aula sob uma ótica decolonial, humanizam a História e desfazem a noção binária e universalista de heróis x vilões, vencedores x vencidos. De uma forma sensível e lúdica, Satrapi explora tumultos políticos e golpes de Estado, guerra, morte, repressão, resistência, e diversos outros temas difíceis que frequentemente são abordados em aula, dando aos docentes que optarem por utilizar seu trabalho como veículo paradidático um viés de trabalho imagético que dialogue de forma mais próxima com os discentes.

Conclusão

Embora a obra aqui analisada não seja produção de uma artista-autora latino-americana, acreditamos ser possível e importante abordar trabalhos de diversas partes do mundo sob a ótica dos estudos decoloniais, principalmente baseados no Sul

Global, tendo em vista que nossa historiografia foi construída sobre estruturas eurocêntricas. Desta forma, a análise é feita a partir de uma ótica não-europeizante sobre uma obra não-europeia.

Mignolo (2003) chama de “gnose liminar” esse conhecimento sob uma perspectiva subalterna, um conhecimento que é concebido às margens do sistema colonial / moderno. Essa “gnosologia marginal” se dá nas intercessões conflituosas de conhecimento que são produzidas sob a perspectiva das colonialidades, frutos da modernidade e o conhecimento produzido sob a ótica de modernidades coloniais na Ásia, África, Américas e Caribe. Desta forma, a “gnosologia liminar” torna-se uma reflexão crítica sobre o conhecimento que é produzido tanto nas margens internas do sistema mundial colonial / moderno quanto nas margens externas.

Ao analisarmos sob essa ótica de “gnose liminar” o desenrolar dos eventos narrados em Persépolis, é possível não apenas cotejar pontos de contato entre governos autoritários durante o século XX, ainda que em sociedades muito diversas, como também refletir sobre os impactos da cultura dita ocidental imposta sobre locais onde as estruturas de construções de realidade são muito diversas daquelas com as quais trabalha a historiografia hegemônica. Ademais, Satrapi teve uma criação ocidentalizada, e com isso muitas vezes entrou em choque com a realidade vivida tanto no Irã quanto fora dele, encontrando-se em um verdadeiro “não-lugar”. Era tratada como exótica pelos ocidentais e como estranha pelos conterrâneos, resultando em crises de pertencimento comuns a muitos imigrantes, refugiados e povos em diáspora.

Diante disso, acreditamos que a utilização de HQ no ensino de História, além de aproximar o diálogo entre docentes e discentes, permite-nos abordar temáticas das mais diversas sob novos olhares, além de dialogar com os princípios de uma decolonialidade que traz à luz problemas e debates que não estão imediatamente dados quando abordados pela historiografia clássica.

Referência bibliográfica

AMARAL, F. P. do. **Dança e Nacionalismo** – Eros Volusia e Helenita Sá Earp na Era Vargas. São Paulo: Clube de Autores, 2021.

ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. Ensino de História, quadrinhos e a mobilização social - um estudo de caso da HQ Democracia.

Brathair: Revista de Estudos Celtas e Germânicos. v. 21, n. 1, 2021. Disponível em

<https://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/view/2510>. Acesso em 29 mai. 2023.

CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. Watchmen, a contracultura e o ensino de História – desafios e possibilidades em sala de aula. In.: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; SOUZA NETO, J. M. G. de. **História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti: Desalinho, 2020.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994.

MIGNOLO, W. **Histórias Locais** – projetos globais, colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte/MG: ed. UFMG, 2003.

OLIVEIRA, S. R. N. **Mulher ao quadrado**. Brasília: UNB, 2007.

PEREIRA, B F. **Histórias em quadrinhos e ensino: poder e resistência por meio da HQ Persépolis**. 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto/SP, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 227-277

ROCHA, H. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de História. In: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. de S.; GONTIJO, R. (org.). **O ensino de História em questão:**

Cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV editora, 2015. p. 97-120.

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

SETH, S. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? **História da Historiografia**. Ouro Preto, n. 11, p. 173-189, abril de 2013.

THOMÉ, L. Os quadrinhos históricos em perspectiva. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P.; CHINEN, N. (Org.). **Enquadrando o Real**: ensaios sobre quadrinhos (auto)biográficos, históricos e jornalísticos. 1ed. São Paulo: Criativo, 2016.

VILELA, T. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 105-129.

VILELA, T. Aspectos (auto)biográficos nas histórias em quadrinhos. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P.; CHINEN, N. (Org.). **Enquadrando o Real**: ensaios sobre quadrinhos (auto)biográficos, históricos e jornalísticos. 1ed. São Paulo: Criativo, 2016.

VITÓRIA, A. Semana dos Livros Banidos: Libertem Persépolis. **Valkirias**, 2020. Disponível em: <<http://valkirias.com.br/banned-books-week/>>. Acesso em: 02 de mai. de 2023

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Tomo I. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

Desenvolvimento humano e quadrinhos: Os super-heróis como recurso a ser utilizado em ambiente escolar

Gelson Weschenfelder

Introdução

As histórias em quadrinhos (HQ) de super-heróis, sob a ótica de grande parte da população, destinam-se especialmente ao público infanto-juvenil e servem apenas para o entretenimento. Essa visão, entretanto, carece de uma revisão, visto que, além de entreter, elas podem exercer outra finalidade, dentre as quais: atuar sobre o sujeito, envolvendo-o em um processo de autoconhecimento e, por consequência, incitá-lo a tomar posicionamentos em relação a si e ao mundo.

A atuação das histórias em quadrinhos sobre o leitor ocorre porque elas introduzem e abordam, de maneira significativa, algumas questões de suma importância na vida dos seres humanos, as quais estão relacionadas ao seu cotidiano. São temas ligados à superação de adversidades, construção de identidade pessoal, elementos de ética, moral, justiça, enfrentamento de medos, de situações de violência, entre outros (Weschenfelder, 2011).

O reconhecimento da natureza e a identificação das funções das histórias em quadrinhos são condições importantes para a qualificação de um processo educacional que vise à formação integral do indivíduo. Essa tomada de posição em relação ao gênero em questão é ainda mais relevante caso se considere o crescente número de pessoas que vivem em condições desfavoráveis no Brasil e no mundo, portanto, inseridas em um contexto de vulnerabilidade. Diante dessa situação, muitos profissionais da área da educação, psicologia e ciências afins vêm buscando angariar recursos e estudar possibilidades de investimentos em pesquisas que tragam conhecimento acerca de intervenções psicoeducacionais positivas. Segundo Yunes,

Silveira, Juliano, Pietro e Garcia (2013, p. 231), intervenções positivas buscam auxiliar e apoiar a procura da felicidade e do alívio de sintomas de depressão em nível de prevenção, ou seja, planejar e “intervir antes que as patologias apareçam, quando o indivíduo, grupo ou comunidade ainda estão sãos”.

Um grupo, em particular, que merece a atenção de investigadores, refere-se às crianças e jovens que, pelas peculiaridades dessas fases de desenvolvimento, estão expostos a condições que podem resultar em comportamentos, padrões de conduta e rotinas que, por vezes, perduram durante a fase adulta (Windle *et al.*, 2004; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2004). Reiterando essa preocupação no Brasil, o balanço mais recente do governo (janeiro a julho/2015) revelou o registro de 66.518 denúncias de violações de direitos humanos. Destas, 42.114 são relacionadas às violações dos direitos de crianças e adolescentes. Assim sendo, em 63,2% dos casos, os alvos das violações são as crianças e adolescentes, que constituem um segmento bastante fragilizado da população brasileira. Segundo o estudo da Secretaria, os abusos registrados contra crianças e adolescentes estão mais concentrados em episódios de negligência (definida como a ausência ou ineficiência no cuidado), com 76,35%, seguida de violência psicológica, com (47,76%), violência física, (42,66%) e violência sexual, (21,90%). Estudos indicam que crianças que sofreram abandono ou negligência dos pais, abusos e outros tipos de violências e/ou privações apresentam taxas mais elevadas de comportamentos de risco na fase adulta (Juffer & Van Ijzendoorn, 2005). Sem a intervenção adequada, os resultados, como baixa autoestima, tendências suicidas, uso de substâncias e comportamento sexual de risco, entre outros, pode agravar-se ao longo da adolescência e perdurar na idade adulta (Zappe & Dell’Aglia, 2016).

Em resposta a isso, vários profissionais, de diversas áreas, especialmente da Educação e da Psicologia, buscam soluções para as ameaças à saúde mental de crianças e adolescentes em situação de risco. Nesse sentido, projetos de intervenção com foco na promoção de resiliência devem ser priorizados como possibilidade

de prevenção. O presente trabalho, que propõe a leitura e análise das HQ em sala de aula, vem a se somar às discussões relativas ao assunto.

Intervenções positivas na área da educação

É consenso a responsabilidade da escola de promover, em conjunto com a família, o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes. No entanto, é nesse mesmo contexto escolar que são registradas inúmeras e frequentes manifestações de comportamentos agressivos, conflitos e de expressões de intolerância (Abromovay, 2002; Portela, Dalbosco, 2016). As características dessas violências envolvem *bullying* (Fernandes; Yunes; Taschetto, 2017; Fernandes, 2016), agressões físicas e verbais entre pares ou contra educadores, depredações na estrutura física dos espaços, consumo de drogas, porte de armas, preconceito e discriminação, entre outros (Portela, Dalbosco, 2016).

É inegável a implicação dos riscos causados por essas situações na saúde social dos jovens e, sobretudo, na constituição psicológica dos adolescentes em desenvolvimento, tais como prejuízo nas relações sociais; diminuição da qualidade de vida; impactos no desenvolvimento emocional; depressão; transtornos pós-traumáticos, entre outros (Portela, Dalbosco, 2016). Diante dessa realidade, poder-se-ia afirmar a necessidade de muito planejamento e da execução de intervenções protetivas ou “intervenções psicoeducacionais positivas”. A meta a ser buscada por essas intervenções segue os princípios da Psicologia Positiva e caminha no sentido de provocar reflexões que orientem os jovens a buscarem felicidade e a aliviarem os sintomas das suas experiências de sofrimento e dor (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005). Além disso, são ações que visam promover resiliência, por meio de transformações de si e de seu meio social (Yunes, 2015) e, conseqüentemente, o fortalecimento pessoal e social. Conforme Yunes, Silveira, Juliano, Pietro e Garcia (2013), desenhar e realizar uma intervenção positiva propõe atuar preventivamente, ou seja, operar na etapa em que indivíduos,

grupos e comunidades ainda estão saudáveis e produtivos. Tais intervenções somente tornam-se possíveis se os condutores das mesmas partirem de uma visão mais otimista dos seres humanos. Esse é um grande desafio no mundo atual, altamente midiático, que se caracteriza pela oferta e consumo em massa de manchetes e reportagens que vendem o lado perverso e maldoso de alguns seres (des)humanos (Weschenfelder, Fradkin, Yunes, 2018). Sendo assim, justifica-se a elaboração de intervenções positivas em ambientes educativos formais, as quais possam suscitar ações que visam promover aprendizagens transformadoras e geradoras de resiliência a partir de exemplos inspiradores e interações de bons tratos (Weschenfelder, Yunes, Fradkin, 2020). Entre as ações, situa-se a inserção gênero história em quadrinhos – com seus vários super-heróis – no rol de leituras a serem realizadas em aula, com a mediação do professor.

As HQ: origem e surgimento do super-herói

As HQ aparecem, inicialmente, como tira em jornais, no final do século XIX. Era a época do “boom” da imprensa norte-americana, que apostava na promoção dos suplementos dominicais, coloridos, que acompanhavam os jornais (Moya, 1977). Há controvérsias em relação ao surgimento da primeira HQ, mas muitos indicam que foi a “*Yellow Kid*”, criado por Richard Fenton Outcault, em 1895. A versão apresentava um menino que vestia um camisolão amarelo (daí vem a expressão “jornalismo amarelo”, nos EUA), que exibia frases panfletárias ou cômicas, trazendo um comportamento anarquista contra o *establishment* (Moya, 1977). A partir desse sucesso, outros personagens foram criados, de modo a originar as histórias em quadrinhos, os *comics*. O termo da língua inglesa significa “comédia”, visto que as primeiras HQ traziam personagens caricatos e satírico-humorísticos, característica que estava de acordo com a sua finalidade: a crítica social.

O sucesso dos encartes colocou, poucas décadas depois, as HQ em lugar de destaque. Como consequência, passaram, em 1937, a revistas semanais, os *Comic Books*, comercializados

independentemente. Nestes, o herói assume papel predominante. A nova condição – e constituição – tem uma explicação: os Estados Unidos viveram, ao largo da década de 1920, uma grave crise econômica, que veio a culminar com o *crash* da bolsa de valores em 1929. Para Viana (2005, p. 22), isso trouxe “a necessidade de um indivíduo forte, resistente, um verdadeiro ‘herói’”, que veio se materializar, anos depois, nas HQ. Marny (1970) reconhece que há, na época, uma “divinização do herói”, oriunda de uma necessidade social. Já Knowles (2008, p. 23) defende que o povo norte-americano estava, à época, com medo, por ter experienciado todos estes acontecimentos. Assim, os personagens das HQs de superaventura “proporcionavam conforto e certa fuga da realidade”.

Nessa ordem, as HQ do gênero superaventura (super-heróis) substituem os antigos quadrinhos, com seus desenhos caricatos e suas histórias cômicas, características desde o surgimento das HQ com “Yellow Kid”, em 1895. Os super-heróis nascem, portanto, como consequência de um episódio ligado ao setor da economia – a quebra da bolsa de valores –, que provocou uma catastrófica depressão mundial. Bancos foram à falência, pessoas perderam bens e empregos, a criminalidade cresceu. Na Europa, um ditador prometia grandes mudanças (Adolf Hitler). Segundo Morrison (2012), o palco estava armado para a resposta da imaginação do Mundo Livre.

O terreno, portanto, foi preparado para a aparição do gênero das superaventuras com a figura do super-herói. Para Chopra (2012, p.14), “esses super-heróis são desesperadamente necessários para solucionar nossas crises em um mundo tomado por conflitos, terror, guerra, ecodestruição e injustiças sociais e econômicas”. Esses personagens são, portanto, na opinião do autor, o reflexo e o anseio da sociedade desde seu surgimento, que trazem alívio para as pessoas, pois agem sobre seu imaginário, em um contexto de profunda crise.

Mas quem criou esses personagens? É possível defender que as HQ do gênero superaventura surgiram da consciência dos oprimidos que não conseguem imaginar que eles mesmos são os

agentes de sua libertação. Diante da quase inexistência de heróis no “mundo real”, eles lançam as suas esperanças nos heróis que produzem, que assomam como substituto daqueles em seu imaginário (Viana, 2005, p. 24).

Como se pode observar, o super-herói ganhou vida em meio às crises do século XX (Grande Depressão, início da Segunda Guerra Mundial etc.). Para Knowles (2008, p. 23), o povo norte-americano estava com medo por ter experienciado todos estes acontecimentos. Assim, os personagens das HQs de superaventura “proporcionavam conforto e certa fuga da realidade” (Knowles, 2008, p.23). Nasce, assim, um dos objetos de entretenimento – e de formação – mais aclamado e consumido da cultura.

Os super-heróis e o público infantil

Os super-heróis estimulam virtudes nas crianças, como a coragem, a força para enfrentar desafios, vencer os medos; a atitude de proteger os mais fracos, defender ideais positivos etc. (Weschenfelder, 2011). Nesse sentido, eles representam os atributos que os humanos mais admiram em si próprios. Portanto, os personagens são mais do que ídolos, são modelos morais. Esse posicionamento vai de encontro à ideia, bastante disseminada, de que as HQ – e suas adaptações para os desenhos animados de TV e para o Cinema – prejudicam a formação da criança e/ou do adolescente. No confronto do “Bem contra o Mal”, temática recorrente nas HQ, não há indução do leitor/espectador à violência; ao contrário, os ensinamentos acionam estratégias de resolução de conflitos com dignidade (Weschenfelder, 2011). Assim, as HQ podem se constituir em instrumentos pedagógicos potentes, principalmente para o encontro de exemplos de superação e enfrentamento de situações difíceis que remetem ao construto da resiliência (Masten, 2014; Walsh, 2005; Yunes, 2015).

A Mattel do Brasil, maior fabricante de brinquedos, em conjunto com o Instituto de pesquisa GFK Indicador, realizou uma pesquisa com crianças, para entender que função os heróis ocupam hoje no imaginário infantil. O estudo revelou que, dentre

outros aspectos, esses personagens têm função essencial na formação do público infantil, pois os super-heróis estimulam virtudes, como a coragem de enfrentar desafios, o vigor para vencer os medos, proteger os mais fracos, defender ideais e combater o inaceitável. Mais do que ídolos, são modelos a serem seguidos. No entanto, não são desprovidos de medo, e, justamente por isso, são fonte de coragem (GFK INDICADOR, 2008).

Outro exemplo emblemático sobre super-heróis e o enfrentamento de situações de estresse é encontrado com os pacientes da ala de oncologia pediátrica do Hospital A. C. Camargo Center, em São Paulo. Esse Hospital tornou-se conhecido por ter ganhado uma “super-ajuda” no tratamento do câncer infantil, ou melhor, uma “Super-Fórmula”. Na tentativa de reforçar a esperança das crianças e alimentar a sua vontade de lutar contra o câncer, a ala foi transformada na ‘Sala da Justiça’, nome que faz alusão ao local da equipe de super-heróis das histórias em quadrinhos da DC Comics. Heróis como “Batman”, “Aquaman”, “Mulher Maravilha”, “Lanterna Verde”, entre outros da “Liga da Justiça”, fazem muito sucesso e são populares entre as crianças. O espaço foi todo redecorado: a sala de brinquedos se transformou em Sala da Justiça, portas e corredores foram adesivados e a fachada ganhou uma entrada exclusiva para os pequenos heróis, que, na verdade, eram os pequenos pacientes que sofriam com diferentes tipos de câncer (A.C. CAMARGO CENTER, 2014).

O projeto foi lançado em 2013 e contempla uma série de ações que foram criadas pela agência JWT. A iniciativa tem como objetivo oferecer mais leveza ao tratamento do câncer infantil. Além dos espaços, os recipientes usados na quimioterapia também foram remodelados e ganharam uma nova roupagem, envoltos por cápsulas baseados nos uniformes dos super-heróis.

Usar os super-heróis, como foi o exemplo desse projeto, reforça a ideia central dessa proposta, que é investigar e buscar promover expressões de resiliência em crianças que sofrem com a doença, trazendo as personagens como modelos de superação, coragem e força. A adaptação de objetos usados pelos super-heróis nos utensílios de medicamentos traça um paralelo entre as

batalhas dos personagens contra o mal e a batalha da própria criança contra o câncer. Esta abordagem trabalha com a ideia de invencibilidade, na medida em que a criança usa como modelo o super-herói e sua superpotência que, simbolicamente, irá empoderá-la ao invés de enfraquecê-la. Dessa maneira, “convence” a criança, que, assim como o super-herói, ela também tem poderes de enfrentar qualquer desafio, como a batalha contra a sua doença.

Uma ideia pouco disseminada entre o público é que a grande maioria dos super-heróis das HQ sofreram (ou ainda sofrem) com adversidades sociais. As histórias trazem em seus enredos, a superação dessas adversidades por intermédio do empoderamento e poder de enfrentamento dos males e sofrimentos de diversas formas. Assim, o simbolismo dos super-heróis como uma “ferramenta” de intervenção psicoeducacional e promotora de resiliência e empoderamento traz importantes benefícios a crianças e adolescentes no enfrentamento das adversidades sociais vivenciadas. Projetar esses personagens ficticiais como modelos de superação e possibilitar que as crianças, em seus momentos vulneráveis, se inspirem para superar seus sofrimentos pode ser um motor propulsor para fazer uma “virada” (Rutter, 1987) de grande significado para o resto de suas vidas.

Estudos demonstram (Weschenfelder, 2017) que é possível realizar paralelos entre as adversidades da vida real de crianças e jovens desfavorecidos (por abandono, abuso etc.), por exemplo, e as histórias de vida ficticiais vividas pelos super-heróis, especialmente no estágio anterior à transformação desses personagens heroicos, ou seja, antes de usarem suas “capas e/ou máscaras e fantasias” (Fradkin, Weschenfelder & Yunes, 2016), sinais simbólicos da força e da coragem para combater o crime e o mal (Weschenfelder, 2011). Tal fato leva a questionar e a investigar quais seriam as implicações clínicas, sociais, educacionais e políticas dessas semelhanças para a construção de programas de apoio e promoção de resiliência em diferentes ambientes educativos.

Não é nem um pássaro, nem um avião!: São os super-heróis pairando em salas de aula

Talvez poucos profissionais da educação acreditem que os personagens de superaventura possam ser usados como recurso pedagógico de motivação e inspiração no desenvolvimento de crianças. Ao tratar desse tema em um artigo recente, os pesquisadores do assunto, Fradkin, Weschenfelder e Yunes (2017), destacam o trabalho de Harris (2016). Os autores ressaltam a eficácia de uma das estratégias usadas pela educadora americana em seu trabalho no contexto de sala de aula, qual seja, possibilitar que as crianças vistam indumentárias dos personagens das superaventuras. Com esta simples movimentação no mundo simbólico infanto-juvenil, algumas crianças revelaram sentir-se especialmente empoderadas, seguras, confiantes e com a coragem e o olhar esperançoso de um super-herói (Harris, 2016). Harris sugere, ainda, que o trabalho escolar com os sentimentos de compaixão e preocupação solidária, sublinhados em várias histórias de super-heróis, podem ser ferramentas para prever e conter iniciativas de *bullying*. Isso está em consonância com os argumentos de Weschenfelder (2014) de que os super-heróis são modelos de valores de ética e educação moral. Nesse sentido, personagens super-heróicos apresentam potencial como recurso educativo e podem se fazer presentes nas salas de aula (Weschenfelder, 2014).

Mas, em que medida o personagem pode contribuir na fase que antecede sua transformação em super-herói, ou seja, antes de se empoderar, de adquirir superpoderes, ainda destituído das capas e máscaras que escondem a sua identidade real? Como todo o indivíduo da vida real, ele também vive momentos difíceis, enfrenta desafios, obstáculos, enfim, tem as suas dificuldades, as quais precisa superar. Em uma indexação das adversidades vividas pelos super-heróis, um estudo (Fradkin, Weschenfelder & Yunes, 2016) evidencia que a grande maioria dos personagens de superaventura já viveu ou vive alguma adversidade, tais como orfandade (Homem-Aranha, Superman, Batman), abandono pela

família (Hulk, Superman, Viúva Negra), tem um membro da família assassinado (Homem-Aranha, Batman), possui limitações econômicas (Capitão América, Homem-Aranha), sofre sequestro (Homem de Ferro) e *Bullying* (Homem-Aranha, Capitão América), abusos e violência sexual (Mulher-Gato, Miss Marvel, Canário Negro). Essas histórias de adversidades na fase Pré-Capa/Pré-Máscara dos super-heróis apresentam potencial para promover o empoderamento de crianças e jovens de grupos vulneráveis (Fradkin, Weschenfelder & Yunes, 2016).

Os personagens super-heroicos já estão presentes no imaginário infanto-juvenil e, assim, estão automaticamente incluídos numa elaboração interventiva, tendo grande força de identificação lúdica e auxiliando no encontro de caminhos com gosto de empoderamento. Entretanto, cabe ressaltar que, em um ambiente de sala de aula, existe uma linha tênue entre se inspirar nos super-heróis e ter um profissional da educação como tutor ou mediador para promover uma intervenção usando super-heróis. Harris (2016) acredita que os super-heróis possam ser uma fonte de motivação e inspiração positiva para crianças e adolescentes. Portanto, em sala de aula, o uso de super-herói tem um imenso valor por razões afirmadas pela autora, que são a socialização, a reciprocidade, a promoção de resiliência, a construção da comunidade e o empoderamento da criança (Weschenfelder, 2020). Nesse sentido, levar o jovem leitor a identificar-se com os super-heróis pode ser visto como uma iniciativa de formação, e a utilização da figura dos super-heróis das HQs entre populações vulneráveis de crianças e adolescentes (Fradkin, Weschenfelder & Yunes, 2016) como estratégia de reabilitação.

Como exemplo de super-herói que pode servir de referência para a criança e o jovem pode constar um dos mais famosos super-heróis das HQ, o Homem-Aranha. Trata-se de uma figura fictícia carimbada na vida de muitas crianças e adolescentes, que se identificam com ele. Peter Parker (alter ego do Homem-Aranha) é um jovem que luta contra as tentações humanas comuns, bem como contra os entraves da adolescência (aceitação do próprio corpo, *bullying* etc). Após ser picado por uma

aranha radioativa, adquire superpoderes: quando incorpora o herói, aciona super sentidos e poderes que lhe permitem, por exemplo, escalar paredes e atirar teias para capturar inimigos.

E o que faz um personagem adolescente se tornar um herói que salva vidas, mesmo colocando a sua em risco, ao invés de usar os seus poderes em benefício próprio? Peter Parker foi adotado pelos tios, os simpáticos e adoráveis Ben e May Parker, pois seus pais morreram em um terrível acidente de trânsito. Após ser picado pela aranha, fato que lhe conferiu poderes, o seu tio Ben, sentindo que havia algo de diferente no sobrinho, adverte-o de que um grande poder sempre vem acompanhado de grandes responsabilidades. O alerta do tio torna-se, após o assassinato do mesmo, uma máxima para Peter, de maneira a leva-lo à decisão de se transformar, quando necessário, no super-herói Homem-Aranha.

A decisão de Parker em se tornar super-herói, portanto, é pessoal. Isso significa que ele teve a escolha, também, de viver uma vida comum, da qual abdicou. O fato de escolher outro caminho – o de ser o Homem-Aranha – é que faz suas ações serem dignas de louvor. A enorme responsabilidade que vem com o grande poder não é o dever de usar esse poder como Homem-Aranha (um super-herói), mas é, no máximo, uma obrigação de não prejudicar os outros, usando-o de maneira errada. A escolha de Peter, portanto, constitui-se em um ato nobre. Escolher e cumprir o dever, ajudar os indefesos e proteger estes das perversas maquinações dos vilões são atitudes que o tornam um super-herói.

Como é possível trabalhar com essa personagem em sala de aula? Em primeiro lugar, levando os alunos a refletirem sobre a escolha de Peter, a de usar as suas habilidades em prol da sociedade que vive. Além disso, é possível ponderar sobre as questões éticas e filosóficas inseridas nas histórias. O personagem é um exemplo de luta contra o preconceito, o *bullying*, além de ser um arquétipo de superação, na medida em que lida com sua condição de órfão de pai e mãe. Portanto, ele pode ser visto como uma referência positiva.

Outro exemplo de HQ adequada para trabalhar em sala de aula são a dos X-men. Essas HQ trazem questões a respeito do preconceito racial, da aceitação do outro, do convívio pacífico entre os diferentes. Os X-men foram criados na década de 1960, no auge da luta dos Direitos Civis, e a figura pacifista de Charles Xavier foi comparada a de Martin Luther King, e o personagem Magneto, a Malcon X¹. Além de tratar da história norte-americana, as histórias trazem à tona, diretamente, temas ligados à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nestas HQ, os super-heróis são adolescentes mutantes e, por isso, repugnantes aos personagens “normais”.², que os temem e os odeiam, tratando-os como animais. Ao contrário dos “normais”, os jovens mutantes não são capazes de odiar, de discriminar, muito pelo contrário, lutam em defesa das pessoas. Nas histórias, ainda aparecem outros mutantes, que não acreditam na aspiração de Charles Xavier (mentor dos X-men), e veem que o convívio pacífico é impossível de se concretizar. O personagem Magneto, por exemplo, admite que “a humanidade sempre temeu o que ela não compreende” (Singer, 2000) e defende a ideia de que, cansados de sofrerem discriminação, os seres superiores (mutantes), com o tempo, também passarão a discriminar os “humanos”.

Os X-men são preparados para defender a humanidade dos ataques de outros mutantes, são preparados para defender aqueles que tanto os temem e os odeiam. Por que os X-men respeitam tanto os seres humanos apesar de estes os rejeitarem? O que faz com que se engajem numa luta para a convivência pacífica entre humanos e mutantes? Enfim, por que os X-men são

¹Martin Luther King e Malcon X lideraram o Movimento dos Direitos Civis dos Negros nos Estados Unidos. Martin Luther King possuía posições pacifistas na luta pelos direitos humanos, assim como o personagem Chales Xavier, ao passo que Malcon X utiliza-se da força para buscar os mesmos objetivos, igualmente como o personagem Magneto.

²Aqui, há uma similaridade com o que ocorre no mundo “real”, no qual quem é diferente geralmente sofre discriminação por parte de quem se julga dentro dos padrões considerados “normais”.

bons? Essas são algumas questões que podem ser levantadas no momento da leitura dos textos com os alunos.

Considerações Finais

Às HQ e suas histórias pode ser atribuída somente a função de entretenimento. Entretanto, breve incursão pelas narrativas revela que esse posicionamento é equivocado. O simples fato de se ter investido tanto na difusão dessas histórias, seja na sua forma impressa, clássica, seja na forma das mídias eletrônicas mais recentes, aponta para algo além do imediato. É facilmente identificável que as HQ não são tão inocentes como parecem e não trazem tão somente entretenimento ao seu leitor. As histórias introduzem e abordam, de forma vívida, questões de suma importância enfrentadas pelos humanos em seu cotidiano, relacionadas à ética, à responsabilidade pessoal e social, à mente e às emoções humanas, à identidade pessoal, ao sentido de vida, ao que se pensa da ciência e da natureza, à amizade, à vida em família, à coragem de enfrentar medos, à superação, resiliência, entre muitas outras. Talvez seja, por este motivo, que muitos se prendem ao universo dos super-heróis e dão grande audiência a este tema. A leitura e assistência de HQ pode provocar, no leitor/espectador, a reflexão sobre os problemas centrais da condição humana, como a natureza do destino ou conflitos entre a compaixão e a justiça, exatamente por apresentarem atributos que os humanos mais admiram em si próprios. Nessa ordem, os personagens são mais que ídolos, são modelos.

Assim, na contramão do que muitas pessoas pensam, as HQ e suas adaptações para os desenhos animados de TV e para o Cinema não prejudicam a formação da criança e/ou adolescente, muito pelo contrário, ajudam em sua formação. No confronto do “Bem contra o Mal”, temática recorrente nas HQ, não há indução do leitor/espectador à violência, mas os ensinamentos apontam para as possibilidades de resolver conflitos com dignidade moral (Weschenfelder, 2011). Portanto, as HQ constituem-se em instrumentos pedagógicos, principalmente para o encontro de exemplos de superação e enfrentamento de situações difíceis que

remetem ao construto da resiliência (Masten, 2014; Walsh, 2005; Yunes, 2015, entre outros).

Percebe-se, assim, a relação entre a vida dos super-heróis, marcada pela vulnerabilidade, e as adversidades que muitas crianças e adolescentes enfrentam em seu dia a dia. Assim, as narrativas dos super-heróis podem se constituir em ferramenta de intervenção psicoeducacional e promotora de resiliência e empoderamento. A identificação com os super-heróis dos quadrinhos pode auxiliar crianças e adolescentes a enfrentarem o sofrimento de suas (ainda) incompreensíveis adversidades. Projetar esses personagens ficcionais como modelos de superação, e possibilitar que as crianças em momentos vulneráveis de suas vidas se inspirem nelas para superar seus sofrimentos pode ser um motor propulsor para fazer uma “virada” de grande significado para o resto de suas vidas. Nesse contexto, os super-heróis se constituem em grande potencial para o desenvolvimento humano de crianças e adolescentes.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, M. **Escola e violência**. Brasília: Unesco Brasil, 2002. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf>. Acesso em: 21.05.2019.

A.C. CAMARGO CENTER. **Superfórmula para combater o câncer**. 2014. Disponível em: <http://www.accamargo.org.br/superformula/>. Acesso em 20/05/2015.

CHOPRA, D. **As 7 leis espirituais dos super-heróis**. São Paulo: La Fonte, 2012.

FERNANDES, G. **Violência doméstica e bullying [manuscrito]: a percepção da rede de relações sob ótica da bioecologia do desenvolvimento humano**. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.

FERNANDES, G.; YUNES, M. A.; TASCETTO, L. R. **Bullying no ambiente escolar: O papel do professor e da escola**

como promotores de resiliência. **Revista sociais e Humanas**, v. 30, p. 141-154, 2017.

FRADKIN, C., WESCHENFELDER, G. V., & YUNES, M. A. M. Shared adversities of children and comic superheroes as resources for promoting resilience: Comic superheroes are an untapped resource for empowering vulnerable children. **Child abuse & neglect**. 2016. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213415003683> Acesso em: 19.12.2023.

FRADKIN, C., WESCHENFELDER, G. V., YUNES, M. A. M. The pre-cloak superhero: a tool for superhero play and intervention. **Pastoral Care in Education**. March 2017.

GfK Indicador. **Estudo exploratório do imaginário infantil**. Agosto 2008 (pesquisa exclusiva para Mattel).

HARRIS, K. I. Heroes of resiliency and reciprocity: teachers' supporting role for reconceptualizing superhero play in early childhood settings. **Pastoral Care in Education**, v. 1 n.16, 2016.

JUFFER, F.; VAN IJZENDOORN, M. H. Behavior problems and mental health referrals of international adoptees. **A meta-analysis**, *Jama*, v.293, p. 2501-2515, 2005.

KNOWLES, C. **Nossos deuses são Super-Heróis**. Tradução: M. Borges. São Paulo: Cultrix, 2008.

MARNY, J. **Sociologia das histórias em quadrinhos**. Porto: Civilização, 1970.

MASTEN, A. S. **Ordinary magic: resilience progresses in development**. New York, London: The Guilford Press, 2014.

MORRISON, G. **Superdeuses**. São Paulo: Seoman, 2012.

MOYA, Á. **Shazam!** São Paulo: Perspectiva, 1977.

PORTELLA, J. G.; DALBOSCO, D. D. Violência escolar: Associação com violência intrafamiliar, satisfação de vida e sintomas internalizantes, **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 36, n. 91, p. 340-356, 2016.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms, **American Journal of Orthopsychiatry**, v.57, 1987.

SELIGMAN, M. E. P.; STEEN, T. A.; PARK, N.; PETERSON, C. Positive Psychology Progress: Empirical Validation of

- Interventions, **American Psychologist**, v. 60, n.5, p. 410-421, 2005.
- SINGER, B. **X – Men**: O Filme. Direção: B. Singer. 20th Century Fox Film Corporation, 2000. 1 DVD (104 min.), color.
- VIANA, N. **Heróis e super-heróis no mundo dos quadrinhos**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005.
- WALSH, F. **Fortalecendo a resiliência familiar**. São Paulo: Editora Roca, 2005.
- WESCHENFELDER, G. **Filosofando com os super-heróis**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- WESCHENFELDER, G. **Aristóteles e os super-heróis: a ética inserida nas histórias em quadrinhos**. São Bernardo do Campo, SP: Garcia edizioni, 2014.
- WESCHENFELDER, Gelson. **Os super-heróis das histórias em quadrinhos como recursos para a promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de risco**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade La Salle, Canoas, 2017.
- WESCHENFELDER, G. **Homens de Aço? Os super-heróis como tutores de resiliência**. Curitiba: Appris, 2020.
- WESCHENFELDER, G.; FRADKIN, C.; YUNES, M. A. M. Super-Heróis na fase Pré Capa/Pré-Máscara como base de inspiração para intervenções psicoeducacionais positivas. **Psicologia – Teoria e Pesquisa**. 2018.
- WESCHENFELDER, G. V.; YUNES, M. A. M.; FRADKIN, C. Super-heróis na fase pré-capá/pré-máscara: inspiração para intervenções psicoeducacionais positivas. **Pesquisa e práticas psicossociais**, v. 15, p. 1-12, 2020.
- WINDLE, M., GRUNBAUM, J. A., ELLIOTT, M., TORTOLERO, S. R., BERRY, S., GILLILAND, J., SCHUSTER, M. Healthy passages: A multilevel, multimethod longitudinal study of adolescent health. **American Journal of Preventive Medicine**, v. 27, p. 164-172, 2004.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on violence and health**. Geneva: WHO, 2002. Disponível

em:http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf Acesso em: 20.12.2019.

YUNES, M. A. M. Dimensões conceituais da resiliência e suas interfaces com risco e proteção. In MURTA, C. L.; FRANÇA, C. L.; BRITO, K.; POLEJAK, L. (Org.). **Prevenção e promoção em saúde mental**: Fundamentos, planejamentos e estratégias de intervenção. Novo Hamburgo: Synopsis, 2015.

YUNES, M. A. M.; SILVEIRA, S. B.; JULIANO, M. C.; PIETRO, A. T.; GARCIA, N. M. Intervenções psicoeducacionais positivas em contextos de risco psicossocial. In: SANTOS, B. S. dos (Org.). **Espaços psicopedagógicos em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, p. 231-242.

ZAPPE, J & DELL'AGLIO, D. D. Risco e Proteção em adolescentes que vivem em diferentes contextos: Família e institucionalização, **Revista Colombiana de Psicologia**, v. 25, p. 289-305, 2016.

A importância das histórias em quadrinhos e charges sobre “Pré-História” como produtoras de conhecimento e reflexão

Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques

Laura Roseli Pael Duarte

Luana Moura Pinto

Introdução

Algumas vezes consideradas como infantis ou como leituras simples, as histórias em quadrinhos (HQ) representam mais do que diversão e distração, atuando como fontes importantes de conhecimento e reflexão. Juntamente com as charges e o seu conteúdo fundamentalmente satírico, estas narrativas gráficas podem suscitar o pensamento crítico em seus leitores que, em nosso caso, são estudantes da Educação Básica. Barboza (2019):

Ao pensar em HQs, é imediata a relação entre texto e imagens. A sequência imagética, dominante em uma HQ, é algo inerente à história humana. A linguagem constituída de símbolos, signos e imagens acompanha a evolução das sociedades humanas. Desde os primórdios da cultura humana, com o advento da necessidade de comunicação dos homens pré-históricos, surgiram as primeiras representações pictóricas, ainda no período Paleolítico. As pinturas rupestres, uma espécie de arte feita pelos homens.

Para McCloud (1995) as histórias em quadrinhos são “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador”. A definição do autor mostra a contribuição de HQ para a formação do conhecimento, a partir da articulação

entre a linguagem escrita e a iconográfica. Do mesmo modo, como esclarece Adah Braz (2021), as charges “[...] são representações gráficas vinculadas ao gênero jornalístico, que se utilizam do humor para retratar problemas sociais de forma crítica e satirizada”. Logo, ao convergirmos os autores, verificamos que embora as charges e as HQ sejam mídias distintas, a mensagem iconográfica permite o desenvolvimento e a difusão de discursos diversos, os quais favorecem o aprimoramento didático-pedagógico nas escolas e demais instituições de ensino.

Como fonte de informações e conhecimento, tanto as HQ quanto as charges atuam como recursos paradidáticos, ou seja, as Histórias em Quadrinhos contribuem com a memorização de ideias, estimulam o gosto pela leitura. Não começamos a ler, e não nos tornamos leitores através de *Vidas Secas* de Graciliano Ramos ou *Dom Casmurro* de Machado de Assis que, embora clássicos da nossa literatura, conservam uma leitura densa, dotada de formalidades linguísticas que a maioria das/os jovens na contemporaneidade parece não se identificar – levando-as/os ao afastamento dos livros, textos e afins. Todavia, defendemos que o gosto pela leitura deve ser gradativo, partindo de histórias mais curtas e ilustradas, geralmente, com mensagens implícitas e que favorecem a percepção crítica do mundo.

Diante do exposto, refletimos sobre a HQ e as charges como recursos didáticos, as quais vem sendo empregadas de forma lúdica por professoras/es em todos os segmentos de ensino, mas que poderiam ser exploradas como fontes de reflexão e aprendizado primário, para além dos ambientes formais de ensino. Entretanto, o nosso enfoque neste artigo é demonstrar as potencialidades das HQ e charges para o ensino de Pré-História, através de uma análise contextual. A escolha desta metodologia se deu pelo o fato de as histórias em quadrinhos e as charges serem “construídas dentro de um contexto de produção específico, apresentando valores e ideias presentes na sociedade na época” (Chico, 2020). O mesmo autor ainda destaca que o contexto interno presente nas HQ e charges podem ser diferentes do contexto externo. Tendo como ponto de partida essas

diretrizes sobre a análise contextual, foram analisadas 3 HQ e 18 charges elencadas e discutidas sob o tema Pré-História.

Uma perspectiva geral sobre HQ que tratam da Pré-História



Quadrinho 1 – Fonte:

<https://slideplayer.com.br/slide/40891/>

Por exemplo, no quadrinho 1 e na charge 2, o bipedismo propiciou o uso dos membros superiores para outras tarefas além da locomoção foi um importante avanço na parte biológica do ser humano primitivo. Essa ação do uso e controle das primeiras ferramentas de madeira pedra e ossos foi um dos primeiros passos da humanidade para dominar a natureza. Geralmente em vídeos quando se mostra as vantagens do bipedismo, primeiramente se vê a figura de um hominídeo se levantando em uma vegetação gramínea alta e buscando caça, ou avistando os predadores. Proteção e nutrição são as principais causas para este salto evolucionário. É importante entender que sempre partimos de um ponto e esse começo é motivado por algum fator/motivação/necessidade.



Charge 1 – http://ifbainfohistoria.blogspot.com/2011/06/por-taise-dourado_08.html

Na Charge 1, o bipedismo também é abordado, mas, fazendo uma crítica social à contemporaneidade. O discurso vem repleto de ironia, que nos mostra como as pessoas se promovem em detrimento de outras, ao fazerem coisas que são comuns a ambas. Nos chama a atenção o humano que ainda é quadrupede, enaltecendo o seu semelhante, ainda que o seu sorriso possa demonstrar algum tipo de jocosidade.

No quadrinho 2 (abaixo), mesmo já conhecendo a existência do fogo, os primeiros humanos ainda não sabiam como obtê-lo. O seu uso e domínio durante o período Paleolítico foram de extrema importância para a vida evolutiva dos povos primitivos. Foi através dele que os primeiros homens das cavernas conseguiram importantes conquistas, como afastar o frio e possíveis predadores, além de cozinhar o alimento. O fogo modificou os hábitos sociais desses indivíduos levando à reunião desses sujeitos durante o período noturno ao redor de fontes de luz, levando a novas formas de interação social e a criação da própria linguagem.



Copyright © 2003 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Quadrinho 2 – Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/40891/>



Quadrinho 3:

<https://arquivosturmadamonica.blogspot.com/2017/09/piteco-hq-procura-do-fogo.html>

Além do Piteco de Maurício de Souza, existem várias histórias em quadrinhos que exploram a Pré-História e oferecem

uma abordagem interessante sobre esse período da trajetória humana. Por exemplo, *The Clan of the Cave Bear* (O Clã dos Ursos das Cavernas), baseado no romance de Jean M. Auel, é uma HQ que retrata a vida de uma jovem chamada Ayla, no período do Paleolítico. A história segue as suas aventuras e lutas para sobreviver em um mundo pré-histórico. Já em *Cave-In*, escrito e ilustrado por Brian Ralph, temos a história de um grupo de exploradores modernos que, acidentalmente, se veem presos em uma caverna pré-histórica. A HQ mistura elementos de aventura e ficção científica enquanto os personagens lutam para sobreviver e encontrar uma saída.

Outro exemplo é o *mangá Dawn of the Arcana* que, ao misturar fantasia e ficção histórica, desenvolve a sua narrativa em um mundo semelhante à pré-história. A história segue uma princesa chamada Nakaba, que se casa com um príncipe de um país inimigo e enfrenta desafios políticos e sociais enquanto tenta unir diferentes tribos. Em *Piteco: Fogo* de Eduardo Ferigato, publicado pela Panini Brasil/Mauricio de Souza Editora – Graphic MSP, temos a história que se passa em Lem, a tribo de Piteco, próspera em tempos de paz e protegida pela Grande Rocha Turuka e seus corajosos guerreiros. Entretanto, esse cenário se modifica com o ataque de uma poderosa e misteriosa tribo. Escravizados e divididos, Piteco luta para reencontrar a sua família, os seus companheiros e tudo aquilo de mais valioso que conquistou. Com uma história simples, mas não simplória, Eduardo Ferigato faz uma continuação de *Piteco: Ingá*, publicada em 2013, mas seguindo um caminho próprio, dando ao nosso homem das cavernas bastante personalidade em uma narrativa linear e equilibrada.

A particularidade das charges

As charges de Pré-História são uma forma de sátira que retrata situações e eventos do período pré-histórico com um toque humorístico, muitas das vezes para edificar uma crítica político-social à contemporaneidade. Dentre as possibilidades de análise, as charges de Pré-História podem se concentrar no

comportamento humano e nas relações sociais. Elas fazem piadas sobre a comunicação primitiva, os relacionamentos interpessoais, as rivalidades tribais, as hierarquias ou os costumes e tradições da época. Essas charges destacam a natureza humana de maneira engraçada e provocativa, oferecendo-nos a oportunidade de refletir sobre diferentes aspectos da evolução, do progresso e da natureza humana.



Charge 2 –

<http://ifbainfohistoria.blogspot.com/2011/06/capitalismo-selvagem.html>

Outra alternativa temática relevante é a evolução humana, na qual as charges de pré-história brincam acerca desta ideia e fazem comentários humorísticos sobre como os humanos progrediram ao longo dos milênios. Elas podem destacar as diferenças entre os seres humanos primitivos e os seres humanos modernos, abordando questões como tecnologia, comportamento social ou estilo de vida. Nesta charge olhamos uma pessoa caçoando da outra registrando na parede de um abrigo uma cena que, aparentemente, conta como o outro humano se acidentou,

imortalizando o momento e divulgando aos demais que por ali passaram.



Charge 3 – <https://manualdapilhaerrada.wordpress.com/tag/pre-historia/2012>



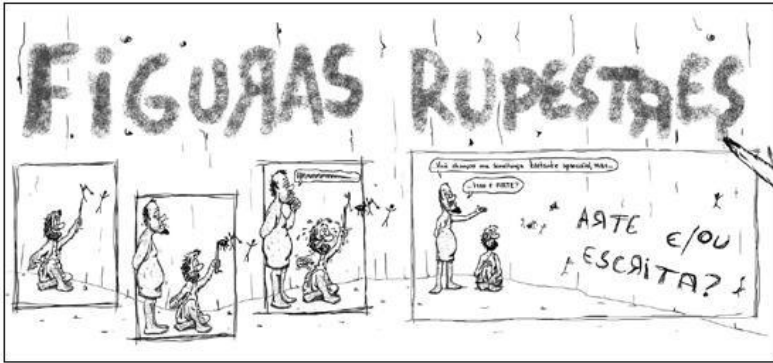
Charge 4 – <http://ifbainfohistoria.blogspot.com/2011/06/o-dominio-do-fogo.html>

Pinturas e grafismos rupestres geralmente aparecem em charges

De todo modo, será que as nossas interpretações sobre as pinturas e grafismos das paredes de cavernas e em lajedos correspondem ao objetivo dos homens primitivos ao desenhá-las? Não seria a nossa percepção uma ideia mística destas imagens? Já que as pessoas de 10, 20, 30 mil anos atrás eram como nós, por que tentar dar sentidos muitas vezes anacrônicos para o que vemos?

Fala-se em evolução da linguagem e este processo foi contínuo na história da humanidade. Assim, as imagens se transmutaram em pictogramas, ideogramas, logogramas, até um alfabeto estruturado, exprimindo o processo de desenvolvimento da mente humana, partindo dos protopensamentos até as formas mais sofisticadas de compreensão/representação do meio. Como relata Anne Marie Pessis (2003) em seu livro *Imagens da Pré-História*:

A produção de imagens gráficas se realiza de maneira análoga à produção de imagens mentais. Em vez de produzir mentalmente a partir do mundo sensível, a construção gráfica é desta vez material, mas tem como ponto de partida nossas relações mentais. [...] É o gesto [...] que marca a diferença [...]



Charge 7 – Pessis, 2003.

É importante frisar que este artigo não trata de interpretações sobre arte rupestre e sim utilizamos de exemplos sobre este tema em charges e HQ para ilustrar reflexões sobre o cotidiano e até mesmo sobre a vida no passado remoto.

Algumas charges podem questionar se o progresso e a civilização realmente trouxeram melhorias para a humanidade. Elas podem abordar temas como poluição, consumismo, dependência da tecnologia ou perda de contato com a natureza, fazendo uma reflexão irônica sobre o modo de vida atual em comparação com o estilo de vida pré-histórico.



Charge 8 – <http://6anobertinosilva.blogspot.com/2013/03/as-charges-e-pre-historia.html>



Charge 9 – <http://6anobertinosilva.blogspot.com/2013/03/as-charges-e-pre-historia.html>

A reflexão sobre temas universais mobiliza a Pré-História para discutir temas como o amor, a amizade, a política, a guerra, a sobrevivência ou as aspirações humanas. Daí ponderamos sobre as dinâmicas interpessoais da contemporaneidade, de modo que os homens primitivos emulem comportamentos político-sociais e nos levem a repensar as dinâmicas em comunidade.

DOMTOTAL.COM

BONS TEMPOS AQUELES
EM QUE A GENTE ERA
HOMOFÓBICO, RACISTA
E MACHISTA E NINGUÉM
FALAVA NADA!!!



Charge 11 –

<http://felippeneri.blogspot.com/2011/04/charge-do-dia-explicando-pre-historia.html>



Charge 12 – <http://felippeneri.blogspot.com/2011/04/charge-do-dia-explicando-pre-historia.html>

Quanto às “mulheres das cavernas” nos quadrinhos, estas “possuem um tipo de aparência que se encaixa muito mais nos padrões de beleza feminina difundidos pelo cinema de maior apelo comercial e pelas revistas masculinas”. (Vilela, 2012). Os líderes e o domínio são temas apresentados também como na charge abaixo de Dante.



Charge 13 – <http://fococidade.com.br/arquivo-do-fred/2292/11-anos-sem-dante--charge-publicada-no-dc-em-10-agosto-de-1999>.





Charges 14, 15 e 16 –

<https://imagohistoria.blogspot.com/2008/11/conceitos.html>

Níquel Náusea é uma personagem criada pelo brasileiro Fernando Gonsales em 1985. Trata-se de um rato que mora no esgoto e tem como seu melhor amigo uma barata viciada em inseticida. Ainda assim, o autor criou aventuras pela pré-história para lançar críticas, por vezes ácidas, à sociedade atual. Afinal temos a tendência de achar que as pessoas do passado eram menos evoluídas, ditas “trogloditas”, sem considerarmos os nossos comportamentos contemporâneos, os quais parecem menos civilizados que os de outrora.



Charge17 –

<https://medium.com/@jhonattanalmeida35/evolu%C3%A7%C3%A3o-dacomunica%C3%A7%C3%A3o-aea6817d6a92>



Charge 18 – <https://observatorio-hitoriarte4.webnode.page/charges/>

Quando estudamos história percebemos que ao longo do tempo o aperfeiçoamento dos instrumentos está diretamente ligado ao processo de transformação da sociedade, sendo assim, a charge faz alusão aos movimentos que tiveram as mídias sociais como mecanismo de articulação e comunicação entre os seres humanos.

Resultados e discussão

Tal como havíamos afirmado as HQ e charges desempenham um papel significativo na formação do leitor. Elas têm a capacidade de capturar a imaginação do seu público-alvo por meio de ilustrações atreladas à narrativa literária. Aqui estão

algumas maneiras pelas quais as histórias em quadrinhos podem contribuir para a formação dos leitores:

- Estímulo à leitura: As histórias em quadrinhos podem atrair crianças que talvez não se sintam atraídas pela leitura de romances ou textos mais densos. A combinação de texto e imagens torna a leitura mais acessível e menos intimidante, incentivando a prática da leitura.
- Desenvolvimento de habilidades de leitura: Os quadrinhos podem ajudar os leitores a desenvolver habilidades de leitura, pois exigem a compreensão e interpretação de diferentes elementos visuais e textuais. Os leitores precisam aprender a seguir o fluxo dos balões de fala, painéis e sequências de quadros, bem como entender o significado das palavras em contexto.
- Estímulo à imaginação: As ilustrações nas histórias em quadrinhos estimulam a imaginação do leitor, permitindo que eles visualizem o enredo, os personagens e os ambientes de uma maneira única. Os leitores precisam preencher as lacunas entre os quadros e imaginar os detalhes que não são mostrados explicitamente.
- Fortalecimento da fluência verbal: A leitura de histórias em quadrinhos pode melhorar a fluência verbal, uma vez que os leitores são expostos a diferentes estilos de escrita e vocabulário. Os diálogos nos balões de fala podem ajudar os leitores a expandir seu vocabulário e melhorar sua compreensão das estruturas gramaticais.
- Promoção da sequencialidade e da narrativa: As histórias em quadrinhos apresentam uma sequência lógica de eventos, o que ajuda os leitores a compreenderem a estrutura narrativa.

Eles aprendem sobre início, meio e fim de uma história, bem como sobre a progressão da trama e o desenvolvimento dos personagens.

- Abordagem de temas complexos: As histórias em quadrinhos podem abordar uma ampla gama de temas, desde questões sociais e políticas até emocionais e pessoais. Elas podem explorar tópicos complexos de maneira acessível e cativante, ajudando os leitores a refletir sobre questões importantes.
- Estímulo à criatividade: As histórias em quadrinhos podem inspirar os leitores a criar suas próprias histórias e ilustrações. Elas estimulam a criatividade e encorajam os leitores a experimentar diferentes estilos de escrita e desenho.

No entanto, é importante ressaltar que as histórias em quadrinhos devem ser complementadas com outras formas de leitura, como romances, contos e poesias, para garantir uma formação literária mais ampla e diversificada. As histórias em quadrinhos são uma excelente ferramenta para engajar os leitores, mas devem ser vistas como parte de um ecossistema literário mais amplo. Neste artigo apontamos algumas HQ e charges que retratam a nossa história ágrafa, conhecida como Pré-história e o seu impacto no processo de aprendizagem.

Conclusão

Estudar, falar e refletir sobre o período ágrafa da humanidade permite a compreensão da origem da humanidade, levando as/os alunas/os a refletirem como os seres humanos evoluíram e se desenvolveram ao longo do tempo. Eles podem aprender sobre os primeiros ancestrais humanos, a sua migração pelo mundo, as mudanças físicas e culturais pelas quais passaram e como isso moldou a sociedade humana. É importante para que se faça uma conexão com o passado entendendo que a Pré-

História é o período mais antigo da história humana, antes do surgimento da escrita. Ao estudar a Pré-História, as/os discentes têm a oportunidade de se conectar com as raízes da humanidade, explorando como os nossos ancestrais viveram, caçaram, construíram abrigos e desenvolveram ferramentas para sobreviverem. Ao estudar as origens da agricultura, do sedentarismo e das primeiras formas de organização social, as/os estudantes podem conectar estes indícios com a história posterior, como a formação de civilizações antigas e o desenvolvimento de sistemas políticos, econômicos e sociais mais complexos.

A exploração deste tema através dos HQ e charges afloram habilidades críticas para analisar evidências arqueológicas e interpretar as descobertas advindas destes indícios. Isso incentiva as/os alunas/os a analisarem fontes e a realizarem pesquisas e interpretações sobre os dados obtidos. Essas habilidades são transferíveis para outras áreas de estudo e são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico. Valorizando também a diversidade cultural, ao estudarmos a Pré-História podemos aprender sobre diferentes práticas culturais e formas de vida, as quais existiram antes do surgimento das sociedades complexas. Isso promove uma apreciação pela diversidade cultural e ajuda as/os jovens a entenderem que existem várias maneiras de se viver e de entender o mundo.

Em resumo, ensinar a Pré-História ajuda a desenvolver uma compreensão mais ampla da história humana, promove habilidades críticas e oferece insights sobre a diversidade cultural e as origens das sociedades contemporâneas. Ao usarmos HQ e charges no processo de ensino-aprendizagem é importante fornecer orientação e contextualizar as temáticas abordadas junto aos estudantes, incentivando a análise crítica e promovendo discussões em sala de aula.

Referências

BARBOZA, J. P. M. **Geografia Tintim por Tintim**: a linguagem dos quadrinhos de Hergé no processo ensino-aprendizagem de geografia. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos), Instituto de

Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, São Paulo, 149 p., 2019.

BRAZ, A. K. **O discurso sobre a especificidade educativa das histórias em quadrinhos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 222 p., 2021.

CHICO, M. T. Uma proposta de metodologia para a análise de histórias em quadrinhos, **Cadenos UniFOA**, Volta Redonda, n. 43, p. 121-131, abril de 2020.

PESSIS, A. M. **Imagens da Pré-História**. São Paulo: Fundham. 2003.

SCOTT, M. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books, 1995.

VILELA, T. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, V. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

Ensino de história antirracista com a HQ *Superman esmaga a Klan* – entre desafios e experimentações

Luis Filipe Bantim de Assumpção
Carlos Eduardo da Costa Campos
Rodrigo de Moura Santos

Introdução

Para que serve a História Ensinada nas escolas, na contemporaneidade brasileira? Essa questão se manifesta com recorrência em nossas aulas na Educação Básica, mas também em cursos de graduação, como História, Pedagogia, Serviço Social e Direito, uma vez que o conhecimento histórico tem sido tratado como algo irrelevante. Embora a pergunta seja única para todos os segmentos de ensino com os quais interagimos profissionalmente, fica a dúvida acerca do que tem sido feito nos espaços escolares brasileiros – do básico ao superior –, junto ao Ensino de História. Para tanto, defendemos que as escolas e as universidades são ambientes de encantamento pessoal, intelectual e profissional, visto que auxiliam no processo de construção do “ser cidadão”¹ em nosso país. Se os nossos estudantes não se realizam nesses ambientes ao produzirem conhecimento e se verem agentes de sua própria história, então, alguma coisa está fugindo à nossa percepção enquanto docentes, pesquisadores e/ou gestores educacionais.

¹ Nos cabe destacar que o “ser cidadão” mencionado lida com um ideal de sujeito que, em suma, não vislumbramos em nossa sociedade. Isso porque a/o cidadã/ão deve estar consciente de seus direitos e deveres junto ao meio social e ao Estado, além de ter conhecimento e condições de recorrer às instituições e as leis para assegurar os seus interesses, alinhados à justiça e a democracia. Todavia, o desconhecimento deste cidadão, acerca de suas responsabilidades e oportunidades junto à sociedade leva-o a se eximir das mesmas, o que contribui para a sua alienação política. Portanto, espera-se que através da *consciência histórica crítica*, as/os estudantes aprendam a agir como cidadãs/ãos ativas/os – aspecto que iremos discorrer no decorrer deste texto.

Luis Filipe de Assumpção e Bruno Augusto (2022, p. 206-207) manifestam que o Ensino de História e a História Ensinada devem contribuir para que as/os estudantes saibam empregar o passado na construção de percepções, conjecturas e interpretações de sua existência, posto que os acontecimentos pretéritos são a alteridade necessária para pensarmos a nossa identidade no tempo presente. Guilherme Moerbeck (2021, p. 69) nos leva a ampliar essas considerações, enfatizando que ao desenvolvermos o pensamento histórico podemos raciocinar acerca dos usos que são feitos da História, os quais pretendem distorcer os acontecimentos de outrora para responder aos interesses políticos do tempo presente. A colocação de Moerbeck reforça a característica política dos usos da História, cujo efeito é sentido em todos os âmbitos da vida social. Entretanto, é justamente esse atributo político da História que nos interessa neste texto, afinal, ao dialogarmos com Assumpção e Augusto (2022) e Moerbeck (2021) notamos que o conhecimento histórico exerce grande influência na formação dos sujeitos enquanto cidadãos. Esses, por sua vez, devem ser ativos e conscientes de suas responsabilidades sociais, tornando o meio em que vivem menos desigual, mais justo e empenhado com a democracia, isto é, contrário ao colonialismo vigente em nossa sociedade.

Contudo, diante do distanciamento gradual das/dos estudantes junto à História, mesmo que esta disciplina, área do conhecimento e/ou ciência exerça uma parte importante na formação dos sujeitos enquanto cidadãos/ãs – reiterando Moerbeck (2021) e Assumpção e Augusto (2022) – nos cabe (re) pensar como agir em prol dos objetivos fundamentais desta área. A falta de conscientização de que as relações interpessoais nos envolvem em um laboratório social, propício a fazer as pessoas pensarem a sua humanidade diante dos anseios do meio em que vivem, leva à perda da capacidade de se colocar no lugar do outro, naturalizando situações de assédio, sofrimento e violência como algo normal ou inevitável, além de imergirem no colonialismo como a única realidade social possível. Em suma vivemos uma desumanização das Ciências Humanas, ou uma tecnologização das

Humanidades, a qual trata o aprimoramento social das/dos estudantes como algo alheio aos espaços formais de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, o nosso objetivo nesse texto é analisar como o Ensino de História pode fomentar uma História Ensinada comprometida com Temas Sensíveis², a partir da História em Quadrinhos (HQ) *Superman esmaga a Klan*, cujo roteiro foi de Gene Luen Yang e a arte de Gurihiru, sendo publicada no Brasil pela Editora Panini, em 2021. A escolha desta HQ se deu pela possibilidade de pensarmos a lógica político-social brasileira por meio de linguagens alternativas para o Ensino de História e como temos lidado com a branquitude acrítica³ em nossas aulas, visando

² Como explicita Fernando Seffner (2019, p. 23) uma educação em Temas Sensíveis deve estar empenhada em desenvolver questionamentos sobre os sentidos de presente e passado, levando à problematização e à discussão das concepções políticas e socioculturais naturalizadas pela nossa juventude, de modo que os futuros cidadãos estejam comprometidos com uma agenda efetivamente democrática. Ampliando essa perspectiva Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018, p. 17) reiteram que o tratamento de Temas Sensíveis nas salas de aula pretende fazer com que os sujeitos se indignem frente a qualquer injustiça e violação dos direitos humanos, combatendo a tolerância para com ações, gestos e pensamentos preconceituosos, racistas, discriminatórios e violentos calcados em antecedentes históricos e que se mantêm vivos em nossa sociedade. Esta é uma tentativa de nos reconciliarmos com a justiça e os direitos violados ao longo do tempo, fazendo com que os Temas Sensíveis se tornem presentes nas instituições de ensino e não mais silenciados

³ Lourenço Cardoso (2010, p. 613) sugere a problematização da branquitude, visto que os brancos não se reconhecem como uma etnia. Com isso, embora sejam termos genéricos, o tratamento da branquitude como crítica e acrítica nos ajuda a pensar sobre os brancos que condenam a superioridade racial branca daqueles que não a condenam. No entanto, mesmo na branquitude crítica, os seus teóricos não tratam o branco como uma identidade racial, ainda que desaprovem os benefícios que recebem pela sua etnia. Assim, convergindo com Cardoso, utilizaremos o binômio branquitude crítica e acrítica nesse texto por reconhecermos que a primazia da etnia branca no Brasil ainda lhe impede de se perceber enquanto tal, havendo um silenciamento étnico do branco. Contudo, é importante que haja um esforço diário nos espaços de interação política, social, econômica e cultural para que a branquitude se entenda como um grupo

uma Educação Antirracista. Com isso, discutiremos a importância da *consciência histórica* em prol de uma Educação Antirracista e empenhada com o tratamento dos Temas Sensíveis, para daí verificarmos como a HQ selecionada contribui para um Ensino de História que se queira crítico, decolonial, antirracista e empenhado com uma branquitude crítica.

Consciência histórica, Temas Sensíveis, Educação Antirracista e Ensino de História – muitos conceitos e um objetivo

Diante da dimensão política da História ensinada e do Ensino de História, nos cabe problematizar a responsabilidade docente em sala de aula. Na condição de parte das Ciências Humanas, a História deve se comprometer com o aperfeiçoamento da sociedade ao desenvolver a lógica de pertencimento social entre os sujeitos, através da relação entre memória e identidades – coletiva e individual. Por outro lado, a interação com estudantes de faixas etárias diversas e em segmentos de ensino variados demonstra que o conhecimento histórico tem sido tratado como algo banal e de menor importância para uma vida bem-sucedida – alcançada pela formação em cursos na área de tecnologia, direito e/ou medicina, por exemplo.

O afastamento das/dos estudantes da História precisa ser pensado e tratado como um projeto de alienação social, visto que a falta de memória ou mesmo a fragilidade na formação identitária de uma pessoa facilita os processos de dominação que esta vivencia cotidianamente, por meio das relações interpessoais e de poder em que se encontra submetida. O que nos leva à *consciência histórica*, cujos pressupostos nos ajuda a corroborar a necessidade da História ensinada, ainda que por meio de linguagens alternativas, como a HQ *Superman esmaga a Klan*.

étnico e reconheça os seus privilégios, levando o meio social a se esforçar por ações que possam combater as desigualdades étnico-raciais em nosso país.

Para pensarmos a *consciência histórica* é importante frisarmos que a História é um produto cultural oriundo do presente, ou seja, ela varia conforme o contexto, a cultura e os interesses daqueles que dela se utilizam. Outro dado relevante é considerar que o conhecimento histórico se insere na via da interpretação, a qual se realiza por meio de pesquisas, recorte documental e temporal, além de inferências pautadas em referenciais teóricos e em métodos de análise dos indícios a serem utilizados. O que nos afasta da clássica e ainda recorrente percepção de que o conhecimento histórico é sinônimo de verdade, uma vez que trata do passado. Dito dessa maneira, a História está em constante transformação fazendo com que a *consciência histórica* seja (re) negociada a cada instante. Ainda assim, do que se trata a *consciência histórica*?

Segundo Jörn Rüsen (2011, p. 56-57) esta seria o conjunto de operações mentais empregado pelos seres humanos para interpretar a experiência temporal de sua vida e realidade. Contudo, a *consciência histórica* é complexa ao exigir que as pessoas apreendam o passado ao combinarem as suas estruturas e processos mentais visando o entendimento do presente e as suas suposições/expectativas de futuro. Luis Fernando Cerri (2011, p. 27-29) reconhece que a *consciência histórica* é uma das condições para a existência do pensamento dos seres humanos, se constituindo pela interação dinâmica que estes estabelecem de suas vidas com o passado. Todavia, Mairon Escorsi Valério e Renilson Rosa Ribeiro (2013, p. 52) denunciam que a *consciência histórica* é frágil em seus anseios, posto que a capacidade de uma pessoa mobilizar a História para legitimar os seus interesses e os do seu grupo, em conformidade às expectativas de futuro, não altera a percepção tradicional do uso do conhecimento histórico como instrumento de controle. Mesmo que esta relação dos sujeitos com o passado não se insira na perspectiva tradicional de uma “História oficial”, a alternativa a esta postura apenas edifica novas formas “oficiais” de se pensar as identidades individuais e coletivas em conformidade aos muitos passados selecionados e mobilizados.

A crítica de Valério e Ribeiro (2013) foi pertinente, mas, recordamos que a maior parte das/dos estudantes se veem distantes da História Ensinada e raramente se identificam com o Ensino de História. Se almejamos promover uma mudança na postura das/dos discentes em todos os segmentos de ensino do Brasil, é importante que saibamos das nossas limitações, oportunidades e possibilidades de atuação. Em um cenário político, social e econômico onde as pessoas frequentam os espaços formais de ensino-aprendizagem pela necessidade de obterem um diploma, aspirando a melhores oportunidades profissionais, cabe as/aos docentes de História demonstrarem que a sociedade é construída em várias instâncias por seus agentes sociais e que a formação de um/a cidadão/ã não se resume ao quadro de notas para ter um certificado.

Contudo, raramente somos levados/as a pensar sobre esses processos que estabelecem o lugar social que ocupamos no meio onde vivemos – sendo esta uma marca do colonialismo e da colonialidade do poder⁴ que se manifesta em nossas vidas cotidianamente. Daí a *consciência histórica* precisa ser empregada para que os sujeitos do conhecimento, imersos em um ambiente de ensino-aprendizagem, deixem de se enxergar como pacientes da existência e se tornem agentes efetivos e sabedores de suas ações enquanto cidadãos – de fato ou em potencial – além de se tornarem dispostos a enfrentar os efeitos perniciosos da branquitude acrítica em/de nosso país.

⁴ Aníbal Quijano (2007, p. 93-94) aponta que a colonialidade do poder seria um desdobramento do colonialismo, se articulando à estrutura global que qualifica as pessoas pelos indicadores de trabalho, gênero e raça. Conjeturando Quijano a colonialidade do poder seria uma forma sutil de dominação, na qual as estruturas político-sociais vigentes, em função da tradição colonialista oriunda do Norte Global, criam mecanismos para conservar o *status quo* dos grupos e segmentos hegemônicos em uma dada cultura e sociedade. No entanto, a colonialidade do poder se utiliza de dimensões materiais e subjetivas para assegurar o sucesso da subalternização dos demais sujeitos que se inserem na lógica de imposição do colonialismo, por meio da naturalização do processo de dominação.

Como a *consciência histórica* se constitui e desenvolve para além dos ambientes de ensino-aprendizagem, afirmamos que o importante é estarmos empenhados com uma *consciência histórica crítica* que se utiliza das escolas e universidades para tornar os sujeitos cientes de sua responsabilidade político-social. Não é papel da História influenciar nas escolhas das/dos estudantes, mas, enquanto seres relacionais, o contato e a troca de experiências é o que nos torna humanos; logo, o Ensino de História deve estar comprometido em apresentar possibilidades interpretativas e de análise acerca de dados, acontecimentos e percepções de tempo – seja ele passado, seja ele presente. Fora isso, não temos como mensurar os usos que serão feitos da memória e, portanto, nos cabe o esforço necessário para que fiquem claros os nossos objetivos com o conhecimento histórico, a saber, reiterar que as/os alunas/os são responsáveis por seus posicionamentos político-sociais e devem saber como toma-los – ou o motivo de tê-los tomado – em função dos efeitos diretos e/ou indiretos que estas possam lhes causar. O pragmatismo desta colocação reside, novamente, na necessidade de uma *consciência histórica crítica*, cujo propósito é reforçar que o sujeito é agente de sua vida, história e trajetória, embora estas esferas estejam diretamente atreladas à comunidade em que se vive. Por isso, é necessário que enxerguemos como as nossas ações se relacionam às demais pessoas que estão em nosso convívio social.

Estevão Martins (2019, p. 56-57) destaca que toda forma de pensamento histórico está inserida na memória e na cultura histórica, porém, existe a necessidade de se aprender a mobilizar essas ideias, percepções e perspectivas da existência, pautadas na História. Assim, seria imprescindível o aprimoramento da aprendizagem histórica das/dos estudantes que, em tese, contribui para se desenvolver o pensamento histórico imerso na *consciência histórica* das pessoas. As considerações de Martins (2019) evidenciam a necessidade de estarmos comprometidos com um Ensino de História que faça a diferença no meio social em que vivemos e, para tanto, defendemos que cabe as/aos professoras/es promoverem discussões e problematizações sobre

os Temas Sensíveis em suas aulas de História. Estes, por sua vez, estão balizados pelos princípios da Educação em Direitos Humanos e, segundo Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018, p. 17-19), manifesta o interesse de se escrever uma História preocupada com o futuro visando a reconciliação com a justiça e os direitos violados ao longo do tempo. Conjeturando os autores, a História Ensinada que ignora os Temas Sensíveis reproduz um saber “[...] eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista”, fazendo com que o conhecimento histórico esteja submetido a um passado morto e objetificado que torna o Ensino de História inútil e a *consciência histórica* um espelho da supremacia da branquitude acrítica e da colonialidade do poder.

Thays Merolla Piubel (2020, p. 77) afirma que os Temas Sensíveis são importantes para pensarmos o Ensino de História, uma vez que lança luz ao trauma historicamente vivenciado por grupos sociais e que se mantém vivo na atualidade. Esse cenário *per se* já legitima a importância de discutirmos e chamarmos a atenção para como a sociedade brasileira tem tratado e lidado com problemas político-sociais que se fundamentam, ainda hoje, em uma trajetória histórica que requer a devida atenção e discussão na História Ensinada. Já não podemos fingir que não existem preconceitos e racismos em nosso meio social, nem mesmo ignorar que ambos mutilam e matam muitas pessoas no nosso país, tanto no sentido metafórico quanto no literal.

Tendo em vista a importância de uma *consciência histórica crítica* junto as/os estudantes e dialogando com Bárbara Carine Pinheiro (2023, p. 36) a importância de se desenvolver uma Educação Antirracista está diretamente associada à identificação de que a branquitude acrítica não se entende como etnia e, por isso, tende a tratar os “outros” como algo menor por ser um “não-branco”. Esse ato engendra relações de poder que toma como hegemônico o pensamento eurocentrado, hétero-patriarcal e judaico-cristão, além de reforçar traços fenotípicos como realidades e justificativas para o privilégio de um grupo (branco) sobre todos os demais que compõem a nossa sociedade. Como é a branquitude que estabelece os critérios de identidade e diferença

social, é como se todos os grupos “não-brancos” pertencessem aos brancos (Pinheiro, 2023, p. 49). Luiz Rufino (2019, p. 7) coaduna Pinheiro (2023) ao afirmar que esse cenário colonialista destroça os seres que estão subordinados aos seus (des) mandos. Em sua essência, o colonialismo da branquitude precisa se representar e difundir como algo necessário, embora não deixe de bestializar o seu defensor por cada gesto de desumanidade que direciona ao “não-branco”.

Allan da Rosa (2020, p. 96) reforça a denúncia de Rufino (2019) e Pinheiro (2023) ao defender que muito daquilo que é dito e feito pelo Estado para dirimir e superar as (in) diferenças sofridas pelos “não-brancos” no Brasil – sobretudo, junto aos afro-brasileiros e indígenas – é hipócrita e tenta anestesiá-las as ações dos grupos e movimentos pela efetiva democratização das relações políticas, sociais e raciais em nosso país – sendo este um traço da colonialidade vigente em nossas práticas político-sociais. Retomando Bárbara Carine Pinheiro (2023, p. 36, 38-41) essas mazelas são pautas urgentes e que não podem fugir às escolas e universidades, precisam ser discutidas abertamente e tratadas como uma doença infecciosa para que não se espalhe, ainda mais, em nosso meio social. Daí ser um Educador Antirracista está diretamente associado à disposição e aos esforços por desenvolvermos análises, exposições e discussões pedagógicas com estudantes e as/os profissionais com as/os quais convivemos em nosso fazer docente cotidiano, criando condições para combatermos as práticas colonialistas e os efeitos da colonialidade em nossas ações em sala de aula.

Portanto, embora Valério e Ribeiro (2013) tenham denunciado os limites da *consciência histórica*, propomos que esta seja tratada e otimizada no Ensino de História para que se torne crítica e nos leve a superarmos, gradativamente, as estruturas de poder impostas pelo colonialismo e pela branquitude acrítica, as quais inviabilizam uma sociedade comprometida com a justiça social e a democracia. De fato, se pudermos tratar os Temas Sensíveis com a sua devida importância, edificando outras maneiras de lidar com a memória e fomentando novas percepções de identidade coletiva,

então, a *consciência histórica* será crítica e capaz de modificar o *modus operandi* colonialista no qual estamos imersos. Feitas as devidas colocações, apresentamos o uso da HQ *Superman esmaga a Klan* como um instrumento didático-pedagógico interessado em discutir as ações da branquitude acrítica e os seus efeitos perniciosos, tidos como Temas Sensíveis a serem abordados em salas de aula. Do mesmo modo, será por meio de uma análise dos seus componentes discursivos – textuais e imagéticos – que sugerimos práticas capazes de aprimorar a *consciência histórica* das/dos estudantes, em prol de uma Educação Antirracista.

O uso de HQ para um Ensino de História com Temas Sensíveis

Embora já tenhamos discutido sobre a importância das Histórias em Quadrinhos no Ensino de História, enquanto uma linguagem alternativa aos materiais didáticos convencionais, este é um tema que sempre merece novas considerações. Waldomiro Vergueiro e Maria Jaciara Oliveira (2020, p. 25-27) manifestam que as HQ detêm um amplo potencial pedagógico e que precisam ser implementadas nas salas de aula. No entanto, para que essa mídia tenha a devida utilização nas escolas e universidades, as/os professoras/es precisam estar familiarizadas/os com o seu conteúdo e as suas especificidades enquanto mercadoria e veículo de informações. Ainda que as Histórias em Quadrinhos sejam uma alternativa atraente e envolvente para a maioria das/dos estudantes, Vergueiro e Oliveira (2020, p. 27) advertem que elas devem atuar em conjunto com os demais recursos presentes nas salas de aula, mesmo que longe de solucionarem os problemas que vivenciamos na educação brasileira.

O posicionamento citado é semelhante ao de Carlos Eduardo da Costa Campos e Luis Filipe de Assumpção (2020, p. 261) que reconhecem o impacto que as políticas de Estado exercem sobre o Ensino de História, fazendo com que professoras/es e pesquisadoras/es (re) pensem a História ensinada diariamente. Afinal, como o conhecimento histórico contribui para o aperfeiçoamento da cidadania, as transformações

políticas, sociais, econômicas e culturais que vivenciamos também nos leva a reinterpretar os indícios do passado e os seus usos na contemporaneidade. Com isso, convergimos com Marcelo Fronza (2020, p. 139) por reconhecermos que as HQ permitem que as/os jovens desenvolvam uma relação intersubjetiva com a História Ensinada, contribuindo para o esmero de sua *consciência histórica*.

Embora Fronza concentre a sua pesquisa no processo de ensino-aprendizagem de adolescentes do Ensino Médio, verificamos que as Histórias em Quadrinhos atuam de forma semelhante com crianças do Ensino Fundamental – Anos Finais, mas, também, com universitários. Vergueiro e Oliveira (2020, p. 31-32) nos ajudam a reiterar tais colocações, posto que as HQ ensinam pela via da sensibilidade, associando as mensagens textuais escritas com a estética da imagem, favorecendo a criação de laços afetivos das/dos estudantes com o conteúdo discutido e transformando a sua experiência didático-pedagógica, independentemente da faixa etária e segmento de ensino. Se considerarmos a sensibilidade citada pelos autores, não seriam as Histórias em Quadrinhos instrumentos imprescindíveis para edificarmos um Ensino de História Antirracista, comprometido com os Temas Sensíveis e capaz de combater o colonialismo pedagógico que vivenciamos nas instituições de ensino?

De fato que sim, pois, segundo Borja Antela-Bernárdez (2020, p. 75) as HQ ajudam as/os professoras/es a transportarem o conhecimento histórico de um mundo impessoal para o íntimo do seu interlocutor, gerando a identificação do assunto analisado com as vivências das/dos estudantes. Afinal, as Histórias em Quadrinhos favorecem a explicação de marcos físicos e políticos da realidade por meio de metáforas, de emoções e da imaginação (Antela-Bernárdez, 2020, p. 70). Tal posicionamento nos leva a considerar que a ação em sala de aula cria conhecimentos, cujo enfoque reside na melhoria da capacidade de ler e perceber o mundo que nos cerca. Tomando o Brasil como exemplo, não devemos ignorar todo o cenário de injustiças que os grupos étnicos e sociais “não-brancos” sofrem cotidianamente, sejam eles afro-brasileiros, sejam indígenas ou estrangeiros. Conjecturando

Grada Kilomba (2021, p. 82) as pessoas que não se inserem na branquitude hegemônica são desrespeitadas em nível político, social e individual, fazendo com que estes sejam “sujeitos incompletos” e reiterando a supremacia daqueles que se consideram os membros da branquitude.

Como Kilomba (2021, p. 80) destaca, essa situação não se resume à população negra, ela se adapta à realidade de todos os sujeitos que em função de uma cultura colonialista, fundamenta a preponderância da branquitude sobre os demais grupos que, embora sejam numericamente superiores, carecem dos mesmos direitos políticos, sociais e individuais e são tratados como minorias de direitos. Logo, se almejamos que a *consciência histórica* das/dos estudantes se torne crítica e empenhada em superar as estruturas colonialistas, as quais reiteram uma memória única e linear pautada nos feitos do Norte Global, é importante que o Ensino de História se utilize dos Temas Sensíveis com urgência, pertinência e veemência.

No caso da História, em particular, Ana Paula Taveira Soares (2014, p.101) nos recorda que a/o docente ainda é a/o responsável por promover grande parte daquilo que será consumido em sala de aula, favorecendo o emprego de mídias e linguagens alternativas com os mais variados objetivos pedagógicos. Todavia, como estamos empenhados em contribuir para a formação de cidadãos críticos, ativos, conscientes e intelectualmente autônomos, nos cabe apontar alternativas para pensarmos a História ensinada. Assim, mobilizamos a HQ *Superman esmaga a Klan* por tratar da condição de dois irmãos de ascendência chinesa e que vivem nos Estados Unidos da América, após a Segunda Guerra Mundial. Mesmo que o período histórico em que a trama se desenvolve seja emblemático, recordamos que originalmente esta História em Quadrinhos foi publicada entre 2019 e 2020, momento em que a sociedade estadunidense vivia tensões políticas por conta da eleição presidencial.

Tal cenário pode se adequar à colocação de Vergueiro e Oliveira (2020, p. 35) de que o roteirista de uma HQ está compromissado em transmitir ideias e temas por meio de

narrativas divertidas, persuasivas e/ou pedagógicas, fazendo com que o elemento histórico seja apenas o pano de fundo para os seus objetivos artísticos. O que converge com Carlos Eduardo da Costa Campos e Luis Filipe de Assumpção (2023, p. 138) ao demarcarem que as Histórias em Quadrinhos precisam ser pensadas como um produto cultural do contexto que a produz. Somado a isso, existe o interesse da editora e dos artistas – roteiristas, ilustradores e coloristas – envolvidos na produção da obra, cujos anseios podem se manifestar direta ou indiretamente nas páginas da HQ.

Isso ocorre porque as Histórias em Quadrinhos são ferramentas de propaganda eficientes e que servem aos mais variados grupos sociais e interesses (Campos; Assumpção, 2020, p. 268). Essa característica, como recorda Patrick Charaudeau (2013, p. 15), é inerente às mídias, as quais se utilizam das condições externas de possibilidade discursiva para promover um discurso e uma representação que sejam regulares e adequadas ao contexto de sua aparição. Entretanto, Charaudeau afirma que devemos tratar as mídias – dentre as quais as HQ se inserem – como estruturas lógicas de ordem econômica, tecnológica e simbólica. Charaudeau (2013, p. 15-16) adverte que as mídias devem ser tomadas como um “jogo de espelhos” que reflete o meio social na qual estão inseridas, além de serem refletidas por este mesmo espaço. Logo, a utilização de HQ em salas de aula requer a devida historicização do seu conteúdo e do seu contexto de produção, de modo que possamos identificar a intencionalidade de seus discursos. Realizado esse procedimento, criamos condições para que o material de uma História em Quadrinhos seja devidamente adaptado para os objetivos do Ensino de História.

***Superman esmaga a Klan* e o seu contexto histórico de produção**

Ainda com Charaudeau (2013, p. 24-26) existem condições de produção, recepção e construção do produto midiático, as quais estão diretamente associadas ao momento presente. Nesse caso, em *Superman esmaga a Klan* a denúncia acerca

do preconceito e do racismo com chineses – na figura da jovem Roberta, de seu irmão Tommy e os seus pais está atrelada à branquitude hegemônica de um grupo supremacista branco chamado de Klan da Kruz Kandente, sendo esta uma clara alusão à Ku Klux Klan e a sua política anti-imigração nos Estados Unidos da América.

Na verdade, é importante frisarmos outras características da trama desta HQ, posto que nos ajuda a pensar os Temas Sensíveis e o Ensino de História de modo contundente para o aprimoramento da *consciência histórica* de nossas/os estudantes. O início da narrativa se dá com um cientista nazista tentando destruir uma represa em Metrópolis e sendo entrevistado pela repórter Lois Lane, no ano de 1946. Este sujeito se autodenomina por Homem-Átomo e ao ser questionado sobre as suas intenções, este afirma que almejava vingança contra os EUA pela humilhação que impuseram à Alemanha na Segunda Guerra Mundial (Figura 1).



Figura 1 – Yang (2021)⁵

O comportamento de Lois Lane se destaca pela autossuficiência de suas ações de repórter e a maneira como lida com os homens ao seu redor, reforçando traços femininos singulares para o período em que a trama se desenvolve. A questão da “raça superior” citada pelo Homem-Átomo já direciona o leitor para a temática que será aprofundada pela narrativa, isto é, a xenofobia, o racismo e o preconceito nos EUA. A pergunta final de Lois é interessante por questionar se o vilão esperava que o seu plano fosse dar certo, haja vista a existência do mais famoso cidadão de Metrópolis e, portanto, dos Estados Unidos – o Superman. Como a HQ trata de xenofobia, Renato Ferreira Machado (2021, p. 33) nos recorda que o Superman é um imigrante ilegal por excelência que veio clandestinamente para a Terra e foi criado secretamente por uma família no Kansas. Considerando que essa HQ foi publicada entre 2019 e 2020, o seu tema coincide com a política anti-imigração que o governo de Donald Trump implementou durante o seu governo.

Durante a sua candidatura e no decorrer do seu mandato, o discurso de Donald Trump incitava a xenofobia em seus discursos, alegando que a imigração foi responsável pela degradação da qualidade de vida dos estadunidenses, ao permitir que as pessoas de fora “tomassem” os empregos dos cidadãos dos Estados Unidos, além de diminuir-lhes o salário e fomentar a criminalidade (Castells, 2018, p. 34-37). Dessa maneira, a criação de um roteiro do Superman, escrito por um sino-americano e discutindo a importância de se combater o preconceito étnico e o racismo nos EUA, reitera as palavras de Charaudeau (2013) acerca das condições de produção de um discurso midiático. Mas, o que leva o Superman enquanto super-herói a combater um movimento político-social supremacista nos Estados Unidos se

⁵ A HQ *Superman esmaga a Klan* foi publicada no Brasil em sua versão final, ou seja, os capítulos que originalmente foram lançados avulso durante alguns meses estão compilados numa única versão. Entretanto, a versão brasileira da Panini não tem paginação.

ele teria poderes para enfrentar ameaças de magnitude intergaláctica?

O primeiro aspecto a ser mobilizado é o interesse político que reside na HQ em questão, afinal, ela manifesta a necessidade de pensarmos os infortúnios causados por gestos, ações e falas racistas. Daí se havia uma premissa xenofóbica e de combate à imigração ilegal nos Estados Unidos, o seu “cidadão mais famoso” – como afirmou Lois Lane – também deveria ser perseguido. Segundo aspecto é verificar que o sujeito mais importante dos EUA, ou seja, o Superman, precisa ser um exemplo para as pessoas comuns, visto que é um herói. Com isso, o racismo e a xenofobia são problemas de grande magnitude e que não vieram de outro planeta ou galáxia, embora seja um impeditivo para uma vida pacífica na Terra e que, possivelmente, o roteirista desta HQ vivenciou durante o seu desenvolvimento enquanto cidadão.

Gelson Weschenfelder e Talize Zílio (2020, p. 48-49) apontam que os super-heróis representam os agentes da libertação almejados pelas sociedades que os utilizam e, embora criações fictícias, refletem os anseios de seus autores e do contexto histórico em que se encontram inseridos. Michael Goodrum (2020, p. 422-421) manifesta que toda HQ é política – algumas mais que outras –, onde os heróis não são responsáveis por salvarem o mundo, mas por nos ajudar a entendê-lo e, em menor escala, a moldá-lo. No que concerne ao racismo e a xenofobia o Superman se adequa aos objetivos político-sociais de se combater esse tipo de crime, visto que é um estrangeiro disposto a lutar pela pátria que o recebeu. Se pensarmos o Ensino de História, em particular, e o seu compromisso em desenvolver o pensamento crítico das pessoas de modo que estas questionem as relações de desigualdade instituídas em sociedade (ABEH, 2022, p. 15), o uso da HQ selecionada nos permite verificar que a xenofobia também está presente em nossa cultura e sociedade.

Como já havia denunciado Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2011, p. 30-31), dialogando com Edward Said, o nordeste e o nordestino brasileiro foram inventados de modo que a sua imagem desviante reiterasse a centralidade política, cultural e

econômica de outras regiões, como o sul e o sudeste. Esse tipo de visão, tal como em *Superman esmaga a Klan*, edifica uma alteridade no interior de nosso país cuja marca é a intolerância e a indiferença com os estados nordestinos, ao ponto de muitos ignorarem a influência que estes exercem no desenvolvimento político, pedagógico, cultural e econômico do Brasil. Com isso, embora a HQ selecionada remonte à realidade político-social estadunidense ao tratar da situação dos sino-americanos e dos afro-americanos, esta nos permite suscitar questionamentos e debates em salas de aula, visto que este tipo de preconceito, racismo e discriminação também ocorrem no território brasileiro, ainda que por motivações distintas daquelas dos EUA.

Diante do exposto, é evidente para quem lê *Superman esmaga a Klan* que o “homem de aço” é uma personagem coadjuvante perto dos irmãos Lee e de sua família. Vale destacar que a narrativa em questão gira ao redor dos questionamentos do Superman acerca de sua origem e estes anseios são associados aos esforços de Roberta Lee por tentar encontrar o seu lugar na cidade de Metrópolis. Diferentemente de seu irmão, Tommy Lee, Roberta tem dificuldades para se enturmar, preferindo se manter calada e se comunicando – na maioria das vezes – quando alguém a interpela. Tommy, por sua vez, se destaca no beisebol e, rapidamente, se vê integrado a um pequeno grupo de jovens por ter um arremesso singular. Todavia, o destaque de Lee como arremessador foi o estopim para a inveja e o ódio de um jovem – Chuck Riggs –, cuja família é branca e conservadora e o seu tio o líder da Klan da Kruz Kandente (Yang, 2021).

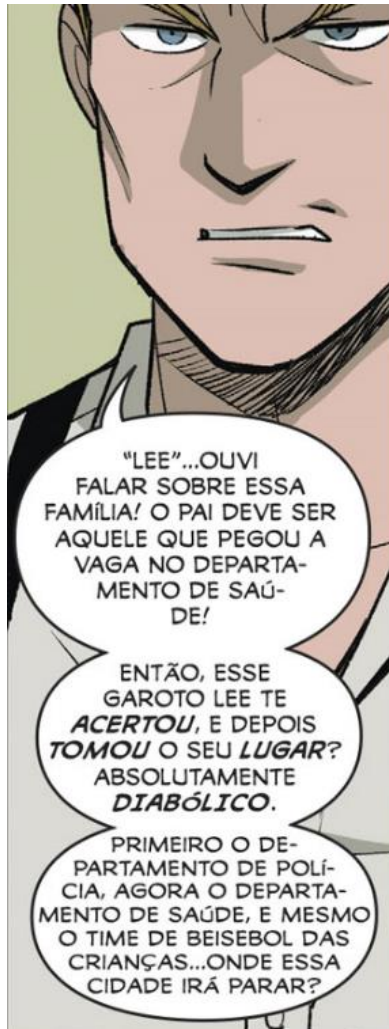


Figura 2 – Yang (2021)

Na Figura 2, selecionamos um trecho da conversa de Chuck Riggs com o seu tio, Matthew Riggs, acerca de sua saída do time de beisebol da fundação “Um só horizonte”, liderada por um padre, um reverendo e um rabino. O argumento de Matt Riggs é interessante por assegurar o fio condutor da narrativa desta HQ. Ao ser informado que Tommy Lee assumiu a vaga de

arremessador do time da “Um só horizonte”, Matt se lamenta afirmando que esse cenário era ruim, posto que “pessoas impuras” estivessem assumindo posições e cargos dos verdadeiros estadunidenses. Se considerarmos o discurso apresentado pela personagem e os dados da Figura 1, temos que a percepção de mundo da Klan da Kruz Kandente foi associada à lógica da supremacia racial nazista, sobretudo em sua defesa da pureza dos brancos dos EUA.

Como os “pais fundadores” dos Estados Unidos eram descendentes de europeus, é interessante verificar que os membros da Klan da Kruz Kandente não fundamentam a sua posição político-ideológica no princípio da autoctonia. Embora a HQ fale de superioridade branca, da necessidade de a branquitude se unir para garantir a lógica de “uma só raça, uma só cor e uma só religião”, por meio da Klan da Kruz Kandente, as personagens supremacistas afirmam que a presença de não-brancos nos EUA estaria enfraquecendo a sua pátria. Esse tipo de colocação é algo que vivenciamos no Brasil em pleno século XXI, sendo uma marca que tem acompanhado os rumos da nossa sociedade desde o século XVI. Nesse caso, identificamos que a Klan da Kruz Kandente se utiliza de práticas tipicamente colonialistas, em suas vias clássicas, para promover o medo em todos os sujeitos “não-brancos” com os quais interagem. Ainda na Figura 2, Matt Riggs lamenta que para além do time de beisebol juvenil, os departamentos de polícia e saúde tenham sido tomados por “pessoas impuras”, visto que o chefe de polícia – o inspetor William Henderson – é um afro-americano e um dos chefes do departamento de saúde é um chinês e o pai de Roberta e Tommy Lee.

Todavia, a HQ nos traz uma informação, aparentemente, sutil e que merece a devida atenção de nossa análise. No momento em que o líder local da Klan da Kruz Kandente decide começar a agir contra a família Lee, um ataque foi mobilizado e os membros da KKK ergueram uma cruz de madeira no quintal de Tommy e Rebeca para depois atear-lhe fogo. Dentre os envolvidos no ataque estava o jovem Chuck que mesmo tendo perdido a posição

de lançador no time de beisebol para Tommy Lee, se questionava acerca da necessidade daquele ataque. Em função de sua habilidade de arremesso, Chuck deveria jogar uma garrafa em chamas na casa da família Lee. O ponto que merece a atenção é que o garoto erra o arremesso e o gramado começa a pegar fogo, chamando a atenção de três homens negros que passavam de carro e resolveram parar para ajudar.



Figura 3 – Yang (2021)

Dois comentários precisam ser destacados na Figura 3, a saber, o do homem negro que manifesta surpresa pela cruz em chamas em Metrópolis e o do Doutor Lee, ao expor que a presença dos três afro-americanos estava deixando a situação ainda pior. Embora tenhamos o objetivo de discorrer sobre a necessidade de uma prática docente antirracista no Ensino de História, algumas ressalvas se mostram pertinentes. O fato de um homem negro se mostrar surpreso de que a KKK havia chegado em Metrópolis evidencia a memória deste tipo de violência sofrida por pessoas próximas, até mesmo seus familiares. Outro ponto é perceber que o sino-americano da HQ reconhece a sua posição

social como um imigrante, mas, ainda assim um sujeito identificado pelo seu potencial intelectual e profissional, ao ponto de obter um cargo proeminente no sistema de saúde de Metrópolis. Portanto, mesmo que haja uma distin o no tratamento dos sino-americanos diante dos brancos na HQ, os negros se encontram em uma hierarquia social ainda menor que os imigrantes.

Cida Bento (2022) chama a aten o para o “pacto narcísico” da branquitude visando a manuten o de seus privilégios em uma sociedade influenciada pelas demandas colonialistas do Norte Global. A lógica da negocia o dos benefícios sociais faz com que os grupos étnicos pactuem a sua existência diante da etnia branca – a qual não se racializa. D i se pensarmos a condi o histórica da ida de africanos e chineses para os EUA, veremos que o tratamento dado aos afro-americanos acaba por bestializa-los, enquanto que os sino-americanos estavam ali por acordos diplomáticos entre governos e mesmo que os estadunidenses mais conservadores os visse como uma ameaça   supremacia e a pureza de sua raça, os asiáticos estariam em uma condi o social menos degradante do que os negros. A fala do Doutor Lee de que “Isso está ficando cada vez pior!”, mostra o seu conhecimento e aceita o do “pacto da branquitude” estadunidense, isto  , o mesmo admitia receber o auxílio das autoridades para lidar com o ataque da Klan da Kruz Kandente, mas, não estava interessado em interagir com afro-americanos para não ter a possibilidade de ser equiparado   condi o social dos negros nos EUA.



Figura 4 – Yang (2021)

Ainda nessa perspectiva de análise sobre o lugar social do afro-americano, o homem à esquerda declara, após terem ajudado a apagar o fogo na casa dos Lee, que não era essa a maneira que esperava que a noite acabasse na cidade. Não sabemos dizer se o destaque em negrito dado à “noite na cidade” foi proposital, porém, ele demonstra que as famílias afro-americanas não viviam nas áreas centrais das cidades estadunidenses, e sim nas periferias e guetos. Esse dado nos permite dialogar com as condições históricas dos afro-brasileiros no interior do processo de urbanização do nosso país. É comum haver nos livros didáticos de História, sobretudo no oitavo e no nono anos do Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio discutindo a

questão da favelização do Rio de Janeiro, mesmo este não sendo um processo isolado e único na trajetória do Brasil. Esse afastamento urbano pode ser identificado como mais um mecanismo de subalternização do negro no interior das ações racistas da branquitude acrítica.

Grada Kilomba (2021, p. 76-80) enfatiza que o racismo é a soma do preconceito com o poder exercido pela supremacia branca, o qual se desdobra em um racismo estrutural, um racismo institucional e um racismo cotidiano. A primeira forma de racismo apontado pela a autora impede que as “pessoas de cor” integrem as estruturas sociais e políticas oficiais do Estado, ou o façam com muita dificuldade. Já o racismo institucional é aquele que assegura privilégios à branquitude nas agendas educativas, no mercado de trabalho, na justiça criminal etc. Por outro lado, o racismo cotidiano é aquele que torna o *sujeito racializado*, isto é, o “não-branco”, a se tornar a outridade da branquitude “[...] personificando todos os aspectos reprimidos na sociedade branca”, fazendo com que “[...] a pessoa negra [seja] usada como tela para as projeções do que a sociedade branca tornou tabu” (Kilomba, 2021, p.78). A Figura 5 reitera o posicionamento acima.





Figura 5 – Yang (2021)

A marginalização do negro é um Tema Sensível que precisa ser devidamente trabalhado nas instituições e ambientes de ensino, em função dos seus impactos sociais no Brasil. Nos cabe recordar que a HQ está sendo tratada como um instrumento pedagógico dotado de uma linguagem alternativa aos materiais didáticos formais e convencionais. Assim, sabemos que o contexto histórico retratado por esta História em Quadrinhos e a condição social do negro estadunidense é diferente da realidade brasileira, mas, acreditamos que a lógica da discriminação racial, do preconceito étnico e do racismo que esta narrativa gráfica mobiliza nos ajude a discutir a temática em nossas escolas e universidades. Na Figura 5, no requadro superior, o homem à esquerda e o do centro ironizam o fato de o Doutor Lee não os querer por perto, mesmo depois de terem ajudado a apagar o fogo causado pela KKK. Contudo, no requadro inferior à esquerda, o inspetor William Henderson afirma que, naquele momento, ele trataria os sino-americanos como negros.

A postura do inspetor de política manifesta a sua insatisfação com o posicionamento do Doutor Lee, mas, como um agente policial, ele não poderia negar o seu dever profissional e compromisso social. Ao afirmar que “Por esta noite, pelo menos, eles são um de nós”, o inspetor Henderson manifestava o

seu compromisso em identificar os criminosos envolvidos no ataque racista da KKK, ainda que tenha sido tratado com preconceito e discriminação pelo Doutor Lee. A colocação de Henderson também evidencia a sua sensibilidade para com uma família que fora alvo de perseguição pelo simples fato de não ser branca. Daí o enfoque dado aos chineses ou aos sino-americanos na HQ *Superman esmaga a Klan* se estende aos afro-americanos e nos ajuda a problematizar a condição política, social, econômica e acadêmica dos afro-brasileiros na contemporaneidade. Embora sejam situações distintas, a HQ é somente um meio de iniciarmos a discussão dos Temas Sensíveis através de uma linguagem alternativa.

Como adverte Allan da Rosa (2020, p. 104), o sistema educacional oficial está longe de se preocupar, efetivamente, com a situação de vulnerabilidade da população negra do Brasil. Fazendo com que os esquemas de educação continuem confinando os corpos por horas a fio, submetidos à exclusividade do conhecimento das/os professoras/es. Assim, mesmo sabendo que a realidade dos negros no Brasil é distinta daquela dos afro-americanos e dos sino-americanos, um Ensino de História empenhado com a *consciência histórica crítica* se mostra disposto a problematizar a realidade político-social que nos cerca e contribuir para que as/os estudantes se constituam enquanto cidadãos.

Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018, p. 17) declaram que o caráter ético da História deve considerar o tratamento dos Temas e dos Passados Sensíveis, fazendo com que os sujeitos do conhecimento se indignem frente a qualquer injustiça e violação aos direitos humanos. Portanto, devemos sensibilizar as/os discentes de que a História eurocentrada e colonialista inviabiliza a percepção das múltiplas culturas que se cruzam, se mesclam, se transformam e, ainda assim, nos compõem enquanto brasileiros. Logo, nos cabe dar visibilidade às pessoas e grupos silenciados pela branquitude acrítica, marginalizados pelo colonialismo e alienados pela colonialidade do poder. A diferença de qualquer ordem, portanto, é condição fundamental para a existência da vida em comunidade e não um impeditivo político-social e/ou étnico

para o desenvolvimento do país. Desta maneira, a escolha desta HQ reside no diálogo das/os estudantes com a temática do preconceito étnico perpetrado contra chineses nos EUA, mas que pode ser devidamente adaptada para pensarmos todo e qualquer ato, gesto, fala ou representação do preconceito e do racismo no Brasil do século XXI.

Sugestão de atividade para o Ensino de História

A narrativa da HQ selecionada para esse trabalho lida com o racismo e os prejuízos que este pode causar na vida das pessoas, haja vista que mata, mutila e incapacita os indivíduos. Sendo assim, é de suma importância que esta temática seja abordada ao longo de toda a Educação Básica, tornando a História ensinada um mecanismo eficiente da conscientização das/os estudantes de suas respectivas responsabilidades sociais e do quão urgente é o combate ao preconceito, ao racismo e a discriminação de todas as ordens no Brasil. Como a estética das imagens e os diálogos de *Superman esmaga a Klan* são objetivos e pouco complexos, não identificamos muitos espaços para os não-ditos, tornando esse material adaptável às turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio. Todavia, sugerimos que este seja desenvolvido em turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental, na Unidade Temática “A História recente” (BRASIL, 2018, p. 432-433). De todo modo, é importante que as/os professoras/es interessadas/os tenham um contato prévio com este material para pensar em como empregá-lo de maneira eficiente em sua proposta de aula.

Ao partirmos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) temos que a História deve problematizar:

[...] a ideia de um “Outro”, **convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos.** Essa problemática está associada à **produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes**

da colonização europeia (BRASIL, 2018, p. 401 – grifo nosso).

Embora a BNCC não se utilize do termo colonialismo, os seus redatores reconhecem que a estrutura curricular que norteia o planejamento e a dinâmica de ensino-aprendizagem brasileira está fundamentada no esquecimento e no silenciamento do não-branco. Por isso, defendemos que o uso da HQ escolhida possa levar as/os estudantes a interagirem com uma narrativa ficcional, cuja temática é atual e converge com a experiência de vida de mais da metade da população brasileira. Espera-se que o distanciamento espaço-temporal das/os alunas/os diante das personagens seja revertido para uma aproximação/identificação com as mazelas do racismo que vivenciamos no Brasil contemporâneo. Isso porque o discurso supremacista branco paira no *modus operandi* de nossa sociedade, em virtude de sua estrutura racista que conserva os benefícios da branquitude (Pinheiro, 2023, p. 57).

Em função de nossos objetivos, mobilizamos duas outras imagens para tratarmos das possibilidades de seu uso no Ensino de História. Na Figura 6, temos Chuck Riggs – um jovem estadunidense branco – provocando Tommy Lee. Na ocasião, Roberta Lee assiste à situação estarelecida.



Figura 6 – Yang (2021)

Diante da frustração de Chuck, este chama Tommy de “Amarelo Cor de Banana”, em uma clara alusão à caracterização das pessoas vindas da Ásia como amarelas. O preconceito vivido pelos irmãos Lee pode ser verificado na face da personagem Roberta, cuja expressão pode ser interpretada como uma mistura entre raiva e tristeza, pois, até então, não vivenciara esse tipo de ofensa de maneira tão direta. Somado a isso, o tratamento que Chuck concede aos irmãos Lee reforça a lógica da branquitude, a qual não consegue aceitar que existam outros grupos étnicos capazes de proezas e reconhecimento social fora de seus pressupostos hétero-patriarcais, brancos e cristãos. O discurso de Chuck exprime as mazelas do colonialismo e da colonialidade, mas, também, de uma parcela dos preconceitos e da discriminação que o roteirista da HQ, Gene Luen Yang, sofreu em sua juventude como um sino-americano. Embora tenha sofrido racismo de colegas de classe – como relata ao final de sua obra – Yang declara que a sua experiência não se equiparava àquela dos afro-americanos diante da Klu Klux Klan. Do mesmo modo, todos os elementos que constituem a Figura 5 também podem ser mobilizados para se desenvolver uma análise crítica acerca da branquitude acrítica e dos seus efeitos perniciosos em nossa sociedade.

Pereira e Seffner (2018, p. 22) destacam que um Ensino de História comprometido com os Temas Sensíveis, e empenhado de descolonizar a prática e o currículo escolares, deve seguir uma “aprendizagem da experiência”. Afinal, a educação que conhecemos se baseia em um modelo cartesiano de interação com a realidade, fazendo-nos mensurar acontecimentos por meio de dados, porém, nos afastando das vivências de outrora e das experiências dos outros. Esse excesso de racionalidade nos afasta, enquanto seres humanos e cidadãos, e nos torna insensíveis diante do sofrimento e da realidade alheia – seja do passado, seja do presente – além de tornar a aprendizagem um mero acúmulo de informações e conceitos, sem qualquer importância para os sujeitos (Pereira; Seffner, 2018, p. 21-22).

Considerações finais

Com isso, a análise de uma HQ do Superman tende a aproximar as/os estudantes de assuntos socialmente delicados, negligenciados ou que suscitem cenários de tensão através de uma via menos convencional que a dos livros e materiais didáticos. Lembramos que as discussões acerca do racismo, do preconceito e da discriminação podem ser desenvolvidas com base em experiências pretéritas e de culturas diversas, as quais nos fornecem indícios de como outros povos enfrentaram as suas demandas políticas, sociais, econômicas e culturais, tornando-se exemplos de ação ou de reprovação em nossas vidas. Entretanto, recordamos que a linearidade do tempo e a incapacidade de retrocedermos para além do relato inviabiliza a manutenção de uma perspectiva “oracular” da História.

Com isso, ler sobre os outros do passado e do presente nos serve para repensarmos a nossa identidade agora, a qual contribui para o aprimoramento de nossa *consciência histórica*. Nesse caso, se almejamos combater o colonialismo de nossas práticas pedagógicas, é necessário que as/os jovens sejam capazes de percebê-lo em todas as manifestações político-culturais a que se encontram submetidos cotidianamente. Dessa forma, não somente poderão ler o mundo que lhes cerca, como também serão capazes de criticá-lo e ponderar sobre os objetivos fundamentais das mensagens que a colonialidade nos submete por meios e linguagens diversos. Por fim, recordamos que o Ensino de História deve estar comprometido com a formação dos seres humanos em sua integralidade, o que pressupõe o “ser cidadão”, cuja ênfase reside em uma sociedade mais equânime e empenhada com a democracia – daí a necessidade de nos sensibilizarmos com o outro e combatermos as desigualdades de todas as ordens.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JR., D. M. **A invenção do nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTELA-BERNÁRDEZ, B. El cómic y la enseñanza de la Historia en la Pedagogía de la Escuela Viva. In: CAMPOS, C. E.

- da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; SOUZA NETO, J. M. G. de (Org). **História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020, p. 61-80.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE HISTÓRIA (ABEH). **Compromissos éticos da docência em história**. Ponta Grossa, PR: Associação Brasileira de Ensino de História, 2022.
- ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; AUGUSTO, B. B. A BNCC e o Ensino de História, entre desafios e solucionismos. In: ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; MONTEIRO, A. F.; AUGUSTO, B. B. (Org.). **Para além do Vale do Café: ensaios em História, Patrimônio Cultural e Educação**. Vassouras, RJ: Editora Universidade de Vassouras, 2022, p. 199-214.
- BENTO, C. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. *Watchmen*, a contracultura e o Ensino de História – desafios e possibilidades em sala de aula. In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; SOUZA NETO, J. M. G. de (Org.). **História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020, p. 261-290.
- CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. A HQ Hades: o senhor dos mortos e o Ensino de História Antiga. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 133-151, 2023.
- CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez Juv.**, n.8, v.1, p. 607-630, 2010.
- CASTELLS, M. **Ruptura: A crise da democracia liberal**. Trad.: J. A. D'A. Melo. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2018.
- CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Trad.: A. M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2013.

FRONZA, M. O confronto de histórias em quadrinhos sobre a conquista da América como mobilizadoras de geração do sentido histórico nas narrativas gráficas produzidas por jovens estudantes do ensino médio. In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; SOUZA NETO, J. M. G. de (Org.). **História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020, p. 137-188.

GOODRUM, M. Comics and Politics. In: BRAMLETT, F.; COOK, R. T.; MESKIN, A. (Ed.). **The Routledge Companion to Comics**. New York; London: Routledge, 2020, p.415-423.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad.: J. Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MACHADO, R. F. Terra acima de todos. Superman acima de tudo! Uma análise teológica de Superman e a Legião dos Super-heróis, de Geoff Johns e Gary Frank. ANDREOTTI, B. (Org.). **Super-heróis e política**. Reflexões históricas, filosóficas e teológicas no gênero superaventura. 2ª Ed. São Paulo: Editora Criativo, 2021, p. 30-41.

MARTINS, E. de R. Consciência história. In: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M. M. D. de. (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.55-58.

MOERBECK, G. G. Em defesa do ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial. **Brathair – Revista de estudos celtas e germânicos**, v. 21, n. 1, p. 50-91, 2021.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v.7, nº13, p. 14-33, 2018.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIUBEL, T. M. Temas Sensíveis no Ensino de História: produzindo conhecimento histórico escolar na relação passado/presente. **Escritas: Revista do Curso de História, Araguaína**, v. 12, n. 2, p. 71-87, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

ROSA, A. da. **Pedagogia, autonomia e mocambagem**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2011, p. 23-40.

SEFFNER, F. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, A.M.; RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 21-42.

SOARES, A. P. T. Identidades sociais: produções de sentidos nas enunciações de uma docência. In: MONTEIRO, A. M.; GABRIEL, C. T.; ARAÚJO, C. M. de; COSTA, W. da (Org.). **Pesquisa em Ensino de História**: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2014, p. 101-112.

VALÉRIO, M. E.; RIBEIRO, R. R. Para que serve a História Ensinada? A guerra de narrativas, a celebração das identidades e a morte da política. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v.6, n.3, p.39-52, dez. 2013.

VERGUEIRO, W.; OLIVEIRA, M. J. de A. Os quadrinhos e o ensino de História: o conhecimento pela via da sensibilidade. In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPCÃO, L. F. B. de; SOUZA NETO, J. M. G. de (Org.). **História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020, p. 25-46.

WESCHENFELDER, G.; ZILIO, T. Para o alto e avante... In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPCÃO, L. F. B. de; SOUZA NETO, J. M. G. de (Org.). **História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020, p. 47-60.

YANG, G. L. **Superman esmaga a Klan**. Arte por Gurihiru. Trad.: R. Guerrino. Barueri, SP: Panini Brasil, 2021.

As histórias em quadrinhos (auto) biográficas como possibilidade investigativa da cultura histórica mobilizada por sujeitos históricos latino-americanos¹

Marcelo Fronza

Introdução

Este trabalho insere-se no conjunto de pesquisas relativas à linha de investigação ligada à cognição histórica situada (Schmidt, 2009), a qual tem como fundamento a própria ciência da História e estruturam a área de pesquisa da Educação Histórica, um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização. Nela, as pesquisas empíricas dialogam com a teoria da consciência histórica (Rüsen, 2001, 2012).

Esta investigação tem como objetivo compreender como os artefatos da cultura histórica estão relacionados com a forma como os jovens tomam o conhecimento para si a partir de histórias em quadrinhos (auto) biográficas que narram as experiências históricas de sujeitos latino-americanos. Em minhas pesquisas, encontrei um tipo de investigação peculiar relativa ao modo como as narrativas históricas gráficas entraram na cultura escolar no Ocidente: a introdução nas escolas, de quadrinhos biográficos, autobiográficos ou investigativos sobre pessoas que

¹Este trabalho é produzido a partir do grupo de professores historiadores ligado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH/UFPR) -, e faz parte do projeto de pesquisa *Em direção a uma cultura histórica humanista mobilizada pela aprendizagem de jovens estudantes de ensino médio a partir de narrativas históricas visuais* (199/2023), vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação Histórica: Consciência Histórica e Narrativas Visuais, da Universidade Federal do Mato Grosso (GPEDUH/UFMT). É uma das produções vinculadas às investigações desenvolvidas a partir da Associação Ibero-americana de Pesquisadores de Educação Histórica (AIPEDH).

viveram alguns dos grandes eventos históricos da modernidade (Witek, 1989; Gundermann, 2007).

Neste artigo investigo as experiências (auto) biográficas de sujeitos que enfrentaram e resistiram à escravidão, à violência política e ao racismo na América Latina e participaram do processo revolucionário de Cuba. Minha preocupação é entender os processos históricos ligados à relação entre a interculturalidade e o novo humanismo (Rüsen, 2014) e o princípio da *burdening history* proposto por Bodo von Borries (2018), que entendem que o fardo da história pode ser superado pela interpretação multiperspectivada instituída na controvérsia proporcionada pela autocrítica na teoria da história (Freitas, 2017).

É nesse sentido que tais artefatos da cultura histórica podem se estruturar em narrativas (auto) biográficas, permitindo aos jovens formar um sentido de orientação temporal que se fundamente no autoconhecimento a partir da *práxis* social do outro. Segundo Ludmila Jordanova (2006), a biografia deve ser entendida para além de um gênero literário. Isso porque ela considera o sujeito como uma unidade de análise dentro de uma abordagem histórica particular, na qual a ação da individualidade é a convergência de diversas forças históricas que englobam um momento da vida humana numa temporalidade histórica da humanidade.

As ideias interculturais vinculadas à Educação Histórica mobilizadas pelas histórias em quadrinhos (auto) biográficas

As histórias em quadrinhos são compreendidas como artefatos narrativos da cultura juvenil que permitem aos jovens desenvolver uma relação de intersubjetividade com o conhecimento histórico. Por isso, é vital investigar o que, para os jovens, é plausível nas narrativas históricas gráficas e qual é a especificidade que a relação de intersubjetividade com a História fornece ao processo de formação de sua identidade. Entendo que a cultura juvenil, no âmbito da cultura escolar, manifesta, nos

estudantes, uma determinada forma de operar historicamente com os quadrinhos.

Essa possibilidade investigativa das histórias em quadrinhos (auto) biográficas voltadas para a aprendizagem histórica ainda é pouco pesquisada no ensino de História, necessitando ser mais bem investigada no campo de pesquisa da Educação Histórica, mesmo considerando que, no campo da historiografia da linguagem dos quadrinhos, já existem alguns trabalhos. Seu perfil se caracteriza por investigar narrativas históricas gráficas de caráter biográfico, autobiográfico e ou até mesmo investigativo sobre sujeitos e grandes eventos históricos significativos para a história da humanidade.

As (auto) biografias são gêneros que expressam a memória histórica de sujeitos que ajudam a compreender as relações humanas estruturadas em determinadas comunidades. Segundo Saliba (2009), são histórias de produção maciça que dizem respeito a uma dimensão pedagógica da História. Estão estritamente vinculadas ao aumento da capacidade de armazenamento de informações do passado e à velocidade temporal das mudanças que modificam radicalmente a experiência histórica contemporânea. As biografias vinculam-se a uma história de circulação massiva que podem debilitar as concepções de tempo e de passado. Por outro lado, podem também, a partir de sua função didática, sustentar versões na esfera pública que permitam responder algumas perguntas sobre o passado humano, isso porque tendem a fornecer um sentido de orientação temporal que sustente ações que valorizem a subjetividade humana. Isso se evidencia ao apresentar narrativas:

[...] sobre como é o mundo, como as coisas têm de ser e o que nos reserva o futuro, ou seja, aquilo que o mundo de hoje não tem. Podemos chamar isso de teoria, mito, ideologias, ilusões [...], mas o fato é que, apesar de estarmos em crise, não cessamos de ansiar ou criar histórias e futuros para nós mesmos por meio de alguma narrativa. Sem

uma narrativa a vida não tem sentido. Sem um sentido a aprendizagem da história não tem um significado. Sem um significado não superamos a necessidade de gerar sentido para a vida (Saliba, 2009, p. 62-63).

Nesse sentido, cabe ao professor historiador estimular em seus estudantes o aumento do quadro histórico de referências significativas sobre o passado, tornando-se um provocador das inquietudes ao mobilizar (auto) biografias que incentivem o imprevisível, que provoquem a imaginação dos jovens estudantes (Saliba, 2009). Tal atitude pode contribuir para a compreensão da alteridade própria da constituição da memória histórica da humanidade.

Segundo Rocco Versaci (2007, p. 38-39), as histórias em quadrinhos (auto) biográficas apresentam modos de expressão da perspectiva em primeira pessoa que vão além da escrita. É possível que o personagem (auto) biografado realize uma conversa direta com o leitor por meio dos balões de fala. Isso permite uma relação de intimidade entre o autor e o leitor. Além disso, outro recurso dos quadrinhos são os balões de pensamento, onde o autor cria uma imagem de um cenário que revela a “janela secreta” dos pensamentos e sentimentos do (auto) biografado. Esses artefatos da cultura histórica tornam possíveis as representações de ideias conscientes e inconscientes do sujeito, tais como traumas, sonhos, desejos e projetos de futuro. Outro elemento da linguagem dos quadrinhos é a caixa de texto ou box, que além de indicar uma narrativa em primeira ou terceira pessoas permite uma disjunção entre autor e (auto) biografado, em que a imagem visual recria o sujeito no passado, porém, no texto quadrinizado, endereça a voz autoral a vários momentos do tempo, incluindo a voz do “presente” refletindo os acontecimentos do passado.

Além disso, o gênero biográfico é fundamental para a compreensão da imagem pública dos sujeitos. Philip Lejeune (1996) compreende que nas autobiografias existe um pacto entre o escritor (no caso das narrativas gráficas autobiográficas, os

quadrinistas) e o leitor. Com isso, existe uma ampliação dos espaços narrativos do eu como uma mediação entre o público e o privado (Arfuch, 2010).

A diferença em potencial deste tipo de investigação é que as histórias em quadrinhos passam a ser perspectivadas, a partir do princípio epistemológico da narrativa histórica, como uma forma de expressão da orientação de sentido no tempo dos sujeitos que expressam o diálogo entre as experiências de sofrimento do passado que constituem as interpretações e problematizações do presente e estruturam as perspectivas interculturais de futuro.

A cultura histórica, expressão da memória histórica de uma comunidade (Rüsen, 1994) que está baseada no princípio da narrativa, pode ordenar temporalmente os procedimentos da cultura escolar, a partir da experiência que os jovens têm com o conhecimento. Para isso, compreendo ser necessário ter como critério de verdade básico uma intersubjetividade pautada em narrativas históricas com valores ligados à humanidade enquanto igualdade. Assim sendo, a cultura histórica estrutura as expressões de uma unidade de consciência às estratégias científicas, às formas da criação artística, à educação, à luta pelo poder ligados aos procedimentos da memória histórica pública (Rüsen, 1994).

É por causa da função narrativa, estruturada por um fio condutor de sentido, que as histórias em quadrinhos e outras narrativas históricas visuais podem contribuir para esse processo de libertação dos sujeitos. A função narrativa das histórias em quadrinhos diz respeito às formas de expressão da cultura jovem. A *unidade global da memória histórica*, expressa no narrar dos sujeitos, sintetiza e integra as funções da legitimação, da crítica, do ensino, do entretenimento, das imagens e dos mais variados modos de rememorar o passado. A rememoração histórica se dá por meio de uma operação mental do *ato de contar histórias*. A plausibilidade narrativa ligada à consciência histórica transforma o procedimento mental da rememoração histórica em formas de narrar a História (Rüsen, 1994, p. 8-9).

Seguindo esse caminho, entendo que as considerações teóricas advindas dos investigadores James V. Wertsch e Mark Rozin (2004) podem ser úteis na compreensão das narrativas históricas gráficas. Utilizando o conceito de *dialogicidade oculta*, criado por Mikhail Bakhtin (1997), Wertsch e Rozin investigaram as narrativas produzidas entre 1992 e 1993 por cidadãos russos da antiga URSS sobre como representam o passado (especificamente a revolução de 1917). Para esses autores essas narrativas são “objetos de resistência” ou “contratextos” em relação às narrativas históricas oficiais daquela antiga confederação de nações.

Sabe-se que a narrativa gráfica é uma das conceitualizações estruturantes das histórias em quadrinhos e isto possibilita que os jovens desenvolvam a capacidade de reconstruir suas ideias na forma de uma narrativa. Com isso, ao investigar as histórias em quadrinhos (auto) biográficas sobre as experiências de sofrimento e luta na América Latina, os embates presentes na dimensão estética das histórias em quadrinhos que podem revelar, seja um conjunto de *imagens canônicas* (Saliba, 1999), seja uma *criação ativa* por meio dessas imagens (Lukács, 2003, 2010).

Para Elias Thomé Saliba, o professor de história, juntamente com seus alunos, poderia fazer um ordenamento do tempo que supere o presentismo inerente às imagens canônicas e dominantes na condição juvenil. Saliba compreende o ordenamento no tempo como uma “operação crítica” de comparação, aproximação e distanciamento temporal das imagens e seus significados. Em proximidade com as ideias de Lukács (2010), afirma que criticar as imagens é tentar “quebrar com o efeito de real que elas provocam” (Saliba, 1999, p. 440). Para isso, é necessário sintetizar a análise das imagens contra a superabundância na mídia e na sociedade.

O uso de *imagens alternativas*, que causem os sentimentos estéticos da indignação, da esperança e do humor, pode ser vital porque possibilitam a consciência do distanciamento entre o passado e o presente, abrindo espaço, assim, para um primeiro passo de um processo de ordenamento do tempo.

Bakhtin (2000) atentou para os valores que as imagens podem revelar no diálogo com outras imagens pertencentes a outras épocas passadas da grande temporalidade da humanidade; e McCloud (2006) indicou que, ao contrário das imagens representadas em um eterno presente, as histórias em quadrinhos, em sua narrativa, apresentam um mapa temporal onde a experiência do passado, do presente e do futuro estão unidas graficamente.

As imagens canônicas dificultam diálogos, a não ser os estereotipados. Já as *imagens alternativas* se sustentam nesses diálogos, mesmo quando implícitos. Para Bakhtin as ideias, na dimensão da *práxis* vital, não estão restritas à consciência individual, mas sim à comunicação dialogada entre as consciências. “A ideia é um acontecimento vivo que irrompe no ponto de contato dialogado entre duas ou várias consciências” demarcando, assim, seu posicionamento perante o mundo da vida prática. Só é possível se relacionar em relação à posição do outro, como uma resposta ao outro. Dessa forma, as ideias assumem a complexidade contraditória de uma “ideia-força, que nasce, vive e atua no grande diálogo da época e guarda semelhança com as ideias cognatas de outras épocas”. A relação temporal entre as ideias as transformam em imagem: a imagem de uma ideia. Como ela se constituiu na relação dialógica com outras ideias do passado e com as que ainda estão nascendo para se expandir no futuro, a ideia tornada imagem é sempre “interindividual e intersubjetiva” e, portanto, intercultural (Bakhtin, 1997, p. 87-88).

A partir da ideia que a natureza narrativa das histórias em quadrinhos transforma as operações mentais da consciência histórica, cheguei a seguinte constatação: entendo que as histórias em quadrinhos (auto) biográficas possibilitam o aparecimento de construtos de narrativas históricas sofisticadas em relação às experiências históricas da América Latina, por meio da mobilização, pelos sujeitos, das ideias relativas à interculturalidade.

Segundo Jörn Rüsen (2014, p. 296), a interculturalidade parte do princípio do reconhecimento igualitário da diferença cultural que ultrapassa o entendimento etnocêntrico baseado na

tolerância dada pelos civilizados aos não civilizados. As lutas pelo reconhecimento estão na base dos conflitos culturais contemporâneos. Contudo, é no campo desses conflitos que as chances de comunicação intercultural se fazem valer, pois as “culturas se interpenetram, delimitam-se umas em relação às outras, combatem-se, aprendem umas das outras e se modificam no relacionamento mútuo”. Essa comunicação intercultural humanista se faz por meio de narrativas históricas em constantes diálogos.

Se entendermos que o fardo da história pode ser superado pela interpretação multiperspectivada instituída da controvérsia proporcionada pela autocrítica na teoria da história (Freitas, 2017), podemos apreender que lidar com o fardo da história é um problema relativo às operações mentais da narrativa histórica. De acordo com Bodo von Borries (2018), existem formas de se lidar com histórias difíceis. Em suas investigações construiu uma tipologia das formas narrativas que se apresentam os fardos da história: 1) histórias hostis baseadas em um modelo de vingança e “rivalidade de sangue” (inimizade herdada) vinculadas a investigações empíricas da cultura histórica (autobiografias, romances, entrevistas, narrativas históricas); 2) a história dos vencedores e da perda/esquecimento dos perdedores (cinismo do poder); 3) a história oculta e subalterna dos perdedores e a esperança de uma rememoração histórica (rememoração heroica); 4) o abandono e esquecimento de uma história hostil devido sua irrelevância na vida prática dos envolvidos (prioridade pela sobrevivência em momentos violentos). Essas histórias foram geradas pelo sofrimento e não permitem alcançar uma reconciliação histórica (Borries, 2018, p. 33-34).

Alcançar uma reconciliação entre antigos inimigos (vítimas e algozes) é uma experiência histórica de um movimento em direção de uns em relação aos outros e uma busca por continuar a seguir o mesmo caminho juntos. O caminho que possibilita que os humanos se tornem mais humanos (Borries, 2018, p. 33).

É possível desenvolver estratégias mentais de reconciliação histórica por meio das narrativas históricas, dentre

elas as histórias em quadrinhos (auto) biográficas. Entre os primeiros passos dessa reconciliação está a necessidade de abolir as falsificações e mitos tendenciosos, distanciando-se do passado, de sofrimento e rivalidade, sem, no entanto, esquecê-lo. Dentre os passos intermediários está o movimento de uns em direção aos outros buscando caminhar juntos para construir as chances e condições de um futuro comum. Por fim, é necessário apostar em passos claros e firmes em direção à mutualidade, construindo histórias novas, plausíveis e compatíveis, mesmo que ao menos parcialmente comuns e com isso, desenvolvendo o reconhecimento dos “outros” e a aceitação e internalização mútua na própria história (Borries, 2018, p. 42-43).

A narrativa se estrutura na concepção básica de que alguém conta a alguém uma história sobre uma experiência do passado interpretada no presente e que cria expectativas de futuro, tal como expressa a história em quadrinhos sul-africana *Vusi goes back. A comic book about the history of South Africa*.

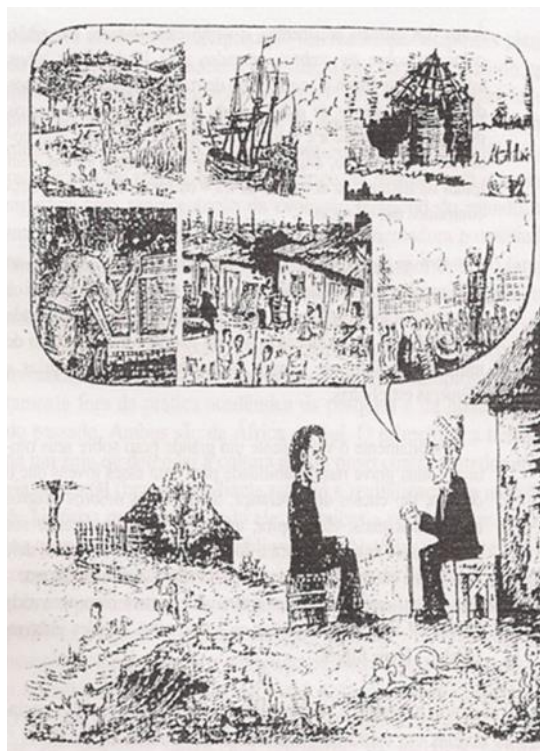


Imagem I – *Vusi goes back*. *A comic book about the history of South Africa*. (Prezianian Comix, E.D.A.); de um manual para “trabalhadores comunitários”, 1981, fig. p. 2. (Rüsen, 2001, p. 158)

Essa história em quadrinhos narra uma versão da história sul-africana, desde sua origem até os movimentos de resistência anti-*apartheid*, e busca construir um ordenamento temporal do conteúdo a partir da estrutura básica da narrativa. Creio que é importante ler qualquer história em quadrinhos a partir dos diálogos dos seus personagens, pois ali são expressas as ideias que problematizam as carências da *práxis* vital. Portanto, é a estrutura narrativa e dialógica que define as histórias em quadrinhos (auto) biográficas.

A cultura histórica latino-americana como espaço vital para uma investigação sobre as histórias em quadrinhos (auto) biográficas

Nesta pesquisa investigo imagens alternativas às canônicas (Saliba, 1999) e as narrativas esquemáticas (Wertsch, 2006) vinculadas às identidades nacionais. Portanto, busco indícios de contra-narrativas históricas que, na *práxis* vital contemporânea dos movimentos sociais latino-americanos, em alguns casos, acabaram por se tornar narrativas mestras contra-hegemônicas.

Encontrei dois tipos de narrativas históricas sobre as experiências políticas de resistência dos sujeitos latino-americanos quadrinizadas em (auto) biografias²: a) as histórias em quadrinhos que personalizam as experiências (auto) biográficas de sujeitos afro-latinos que enfrentaram e resistiram à escravidão, à violência política e ao racismo na América Latina; b) Histórias em quadrinhos que personalizam as narrativas históricas sobre os processos revolucionários tais como os de Cuba, assim como da resistência armada vinculada à violência política na Colômbia. Esses dois tipos de contra-narrativas atestam uma geração de sentido histórico (Rüsen, 2015).

² Existe um terceiro tipo de narrativa histórica muito presente nas lutas identitárias latino-americanas: a narrativa sobre as comunidades e nações indígenas da América Latina pré-colombiana. Não a abordei aqui por três motivos: 1) em praticamente todos os países latino-americanos de colonização espanhola e portuguesa a mitificação do indígena é uma presença constante nas identidades nacionais, portanto, de certa forma, fazem parte de uma narrativa mestra dessas nações em relação à conquista europeia e à independência política (em que pese, que as experiências históricas de resistência indígena à conquista e a colonização da América podem gerar contra-narrativas fundamentais para a construção de histórias contra-hegemônicas no continente). 2) Exatamente por causa do potencial contra-narrativo das experiências indígenas em prol da luta pela autonomia cultural investiguei o modo como o encontro entre indígenas e europeus durante a conquista da América é compreendido por jovens estudantes brasileiros em outros trabalhos. 3) Ainda estou inventariando mais narrativas históricas gráficas sobre o tema buscando histórias em quadrinhos que narrem a experiência indígena de resistência em vários países da América Latina. Em futuros trabalhos também investigarei histórias em quadrinhos que narrem as experiências dos sujeitos que participaram da Revolução Mexicana.

a) Histórias em quadrinhos que personalizam as experiências (auto) biográficas de sujeitos afro-latinos na América Latina

Esse tipo de histórias em quadrinhos (auto) biográficas aborda as experiências do passado de afro-latinos³ (Andrews, 2014) em relação à resistência ao sistema escravista e ao racismo, seja por meio da formação de quilombos, seja a partir da revolta política. No caso da América portuguesa e do Brasil imperial, organizações em quilombos e revoltas políticas faziam parte de uma mesma experiência histórica como no caso do quilombo dos Palmares (hoje estado de Alagoas) e do conflito da Balaiada, no Maranhão.

Um exemplo desse tipo de narrativa biográfica é a história em quadrinhos *Angola Janga* de autoria do quadrinista Marcelo D'Saete (2017). A dimensão estética neste artefato da cultura histórica é marcante nessa obra, pois é claramente vinculada à arte figurativa africana e afro-brasileira. O nome *Angola Janga*, na língua banto quimbundo, significava “Pequena Angola”, nome pelo qual provavelmente Palmares era chamado por seus moradores. Pautase numa contra-narrativa em relação à história tradicional da colonização da América portuguesa do século XVII (essa história tradicional aparece sob a forma de documentos de época que estão dispostos no início de cada capítulo). Isso porque é construída a

³ Utilizo os conceitos de sujeitos afro-latinos e América Afro-Latina desenvolvidos pelo historiador George Reid Andrews (2014) que o redefiniu a partir das categorizações dos cientistas políticos Anani Dzidziyeno e Pierre-Michel Fontaine. América Afro-Latina se refere “a todas as regiões da América Latina em que são encontrados grupos significantes de pessoas de conhecida ascendência africana” (Fontaine apud Andrews, 2014, p. 29). Nessa definição estão incluídos sujeitos definidos como “pardos” pelas instituições oficiais das nações latino-americanas. Existe uma definição mais exclusiva, a de sujeitos afro-latinos, sustentada pela categoria da “diáspora”, que não se concentra em regiões geográficas, mas em sujeitos (grupos e indivíduos) que se identificam como de ascendência africana, quer por si próprios quer pela sociedade em que vivem. A partir de Andrews (2014, p. 32-33) considero as duas definições válidas e intercambiáveis para essa investigação.

partir do ponto de vista dos quilombolas que formaram o quilombo dos Palmares (que pode ser considerado uma espécie de confederação de mocambos com aproximadamente 20.000 habitantes, cuja capital era Macaco) na serra da Barriga, por meio de valores culturais de matriz africana em contraponto à economia de *plantation*⁴ desenvolvida por holandeses e portugueses no leste do continente americano.

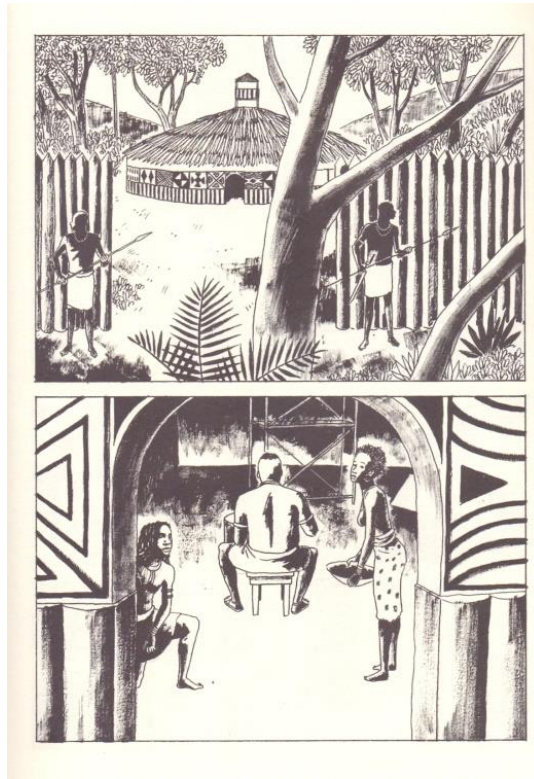


Imagem II – Ganga Zumba no quilombo dos Palmares (D’Salete, 2017, p. 83).

⁴ *Plantation* é uma fazenda que utiliza mão-de-obra intensivamente. No caso da América Latina predominaram *plantations* de cana-de-açúcar e café sob um regime de trabalho escravista (Andrews, 2014, p. 30n).

A narrativa gráfica aborda os anos de domínio de Ganga-Zumba às batalhas contra expedições portuguesas e bandeirantes que levaram à morte do último rei de Palmares, Zumbi. Ao apresentar a tentativa de acordo de paz com Recife proposta por Ganga-Zumba, sendo constantemente minada pelos ataques advindos de colonizadores portugueses e bandeirantes, a história em quadrinhos narra a ascensão de Zumbi como líder guerreiro de Palmares. O domínio de Ganga-Zumba é apresentado de modo que as dimensões políticas, morais e religiosas da cultura histórica daquela comunidade foram pautadas numa tentativa de relacionamento intercultural de reconhecimento mútuo dos diversos mocambos de Palmares com os indígenas, as fazendas, vilas e cidades brasileiras da capitania de Pernambuco.



Imagem III – Zumbi dos Palmares sendo sagrado líder guerreiro
(D'Salete,
2017, p. 147).

Já Zumbi é narrado na história como um líder guerreiro que é definido por lutar contra a dominação portuguesa que se apresentava sob a forma de expedições militares e sob a constante interferência da economia de *plantation* escravista e a civilização católica portuguesa, dominada por senhores de engenho, nas práticas culturais quilombolas de Palmares. Essa interferência senhorial minou as possibilidades de êxito do acordo de paz de Ganga-Zumba com Recife e dividiu em duas facções o quilombo: os que defendiam o acordo de paz em desagregação (interpretados como os antigos *malungos*⁵), e os que apoiavam Zumbi como uma liderança de oposição frontal ao domínio da metrópole portuguesa (compreendidos como os novos).

Seguindo os princípios desenvolvidos por Bodo von Borries (2018, p. 33-34) em relação à *burdening history*, essa biografia em quadrinhos passa de uma tentativa de reconciliação que buscava superar o sofrimento e a rivalidade para uma narrativa de vingança e rivalidade. Mas estes dois tipos de história difíceis estão cognitivamente enquadrados em uma narrativa histórica subalterna dos perdedores pautados na esperança de uma rememoração histórica.

Outra narrativa biográfica em quadrinhos traz a experiência das revoltas sociais ocorridas durante a regência no Brasil imperial. A obra “*Balaçada: a guerra do Maranhão*”, dos quadrinistas Iramir Araujo, Ronilson Freire e Beto Nicácio (2009) narra a história dos sujeitos escravizados e libertos que lutaram contra o sistema escravocrata no Maranhão.

⁵ *Malungo* significa companheiro ou camarada. Era o termo com o qual os escravizados se tratavam durante a travessia no navio negreiro (D'Salete, 2017, p. 417). Se interpretarmos esse termo como uma das formas de constante antropológica pautada no novo humanismo de Jörn Rüsen (2015), podemos aproximar *malungo* (Palmares e outros quilombos) das ideias de *companheiro* (Brasil), *parce* (Colômbia) de uma busca por uma relação de amizade de reconhecimento mútuo e igualitário.



Imagem IV – Comunidade dos Balaios (Araujo; Freire & Nicácio, 2009, p. 52).

A história em quadrinhos narra as contradições existentes entre os ex-escravizados aquilombados da revolta da Balaiada e os combatentes de classe baixa e média baixa comandados predominantemente por afro-brasileiros livres (Araujo; Freire & Nicácio, 2009). Esses últimos tinham como estratégia cooptar as elites provinciais maranhenses contra o governo central brasileiro. Já os combatentes quilombolas tinham como objetivo a eliminação do sistema escravista no Maranhão. O que radicalizou a rebelião foi o fato de que a maioria dos combatentes era composta por uma coluna de três mil escravizados fugidos dos engenhos e dos quilombos da província (Andrews, 2014, p. 107-108).



Imagem V – A formação de quilombos após a Balaiada. (Araújo; Freire & Nicácio, 2009, p. 80).

A repressão das tropas oficiais e a resistência dos escravizados levaram a perdas irreparáveis tanto para o governo da província do Maranhão quanto para os rebeldes. Oitocentos rebeldes conseguiram fugir da captura e formaram outros quilombos que foram reprimidos durante mais de uma década (Andrews, 2014, p. 108). Tal como na história em quadrinhos *Angola Janga*, em *Balaiada* é apresentada uma contra-narrativa subalterna que busca reabilitar uma rememoração histórica de perdedores que são transformados em heróis, sem buscar uma reconciliação com o passado. Isto porque a construção narrativa desses heróis populares (Raimundo Gomes, Cosme Bento e Balaio) se dá na oposição à história dos vencedores (representado Luis Alves, o Duque de Caxias transformado em herói pela

história oficial brasileira do século XIX) pautada no cinismo do poder (Borries, 2018, p. 33-34).

Chibata! João Cândido e a revolta que abalou o Brasil, de autoria de Hemeterio e Olinto Gadelha, é uma biografia que conta a história de João Cândido, o popularmente chamado de “Almirante Negro”, e da revolta da Chibata de 1910 de um ponto de vista humanista. Narrada a partir de uma estética expressionista marcada pela cor preta, esta história é construída a partir de documentos liberados na década de 2000 pela Marinha brasileira. É, portanto, uma história em quadrinhos biográfica de caráter historiográfico.

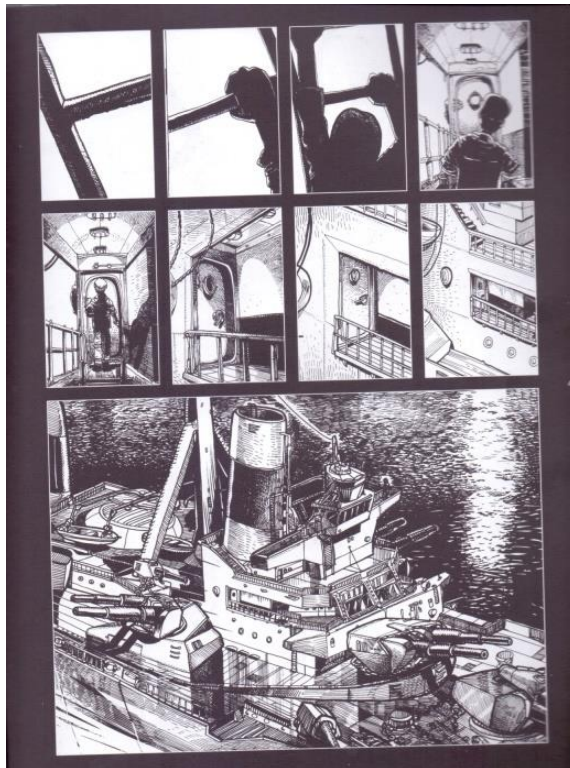


Imagem VI – A Revolta da Armada (Hemeterio; Gadelha, 2008, p. 43).

Nesta história, os quadrinistas buscam apresentar a revolta da Chibata como um ato político que rememora a rebelião do encouraçado *Potemkin* vinculada à revolução russa de 1905. Na história em quadrinhos tanto os enquadramentos da imagem do navio *Minas Gerais* (embarcação em que João Cândido liderou a revolta) remetem ao filme *Encouraçado Potemkin* (1925), de Sergei Eisenstein, quanto as assertivas de João Cândido remetiam que a insurreição que comandou foi inspirada naquela revolução. Isso porque os maus tratos dos oficiais superiores da Marinha aos marinheiros afro-brasileiros se assemelhavam às condições desumanas que russos sofriam nas mãos da oficialidade czarista.



Imagem VII –. João Cândido dominando o encouraçado *Minas Gerais* (Hemeterio; Gadelha, 2008, p. 83).

Nesse sentido, o enredo narra a revolta da Chibata como uma espécie de *kairós*, que para Jörn Rüsen (2007, p. 148-150) significa um tempo pleno, onde a representação do acontecimento histórico dá sentido de plenitude ao passado e ao futuro. Isto porque este artefato da cultura histórica narra uma experiência do tempo que reúne “a alteridade histórica e a utopia que transcende a história”. A remissão às dores dos castigos físicos que sofriam marinheiros afrodescendentes infringidas pela oficialidade submetida a Hermes da Fonseca, que se assemelhavam às da escravidão, quanto a rememoração da revolução russa de 1905 buscam uma reconciliação com um passado de lutas em prol de uma humanidade igualitária.

A próxima narrativa biográfica que trago das experiências de resistência dos afro-latinos está ligada à Colômbia. Na narrativa *Benkoz: la espiga dorada*, de autoria de Jean-Paul Zapata (2017), é contada a história de um jovem afro-colombiano alcunhado Benkoz. Este jovem, Julián Dominguez, foi um órfão e cego que viveu sua infância e parte da juventude no *pueblo* (povoado) de San Basilio de Palenque⁶, povoado da cordilheira central dos Andes colombianos, e depois, nos anos 2000, em Bogotá.

⁶ *Palenques* são os equivalentes colombianos aos quilombos na América portuguesa e comunidades quilombolas no Brasil republicano.



Imagem VIII – Imagem de Benkoz “Domingos” Biohó, um guerreiro africano escravizado (Zapata, 2017, s/p).

O jovem Julián Domínguez se tornou uma lenda urbana em Bogotá como o maior dançarino de *break* colombiano e passou a se autoproclamar herdeiro do legado de Benkoz “Domingos” Biohó, um guerreiro africano escravizado que se tornou o rei de seu *palenque* na América colombiana (Vice-reino de Nova Granada) no século XVII. A primeira parte dessa história em quadrinhos colombiana guarda muitas semelhanças com *Angola Janga* ao narrar a historicidade que levou o rei guerreiro Zumbi ao domínio de Palmares.

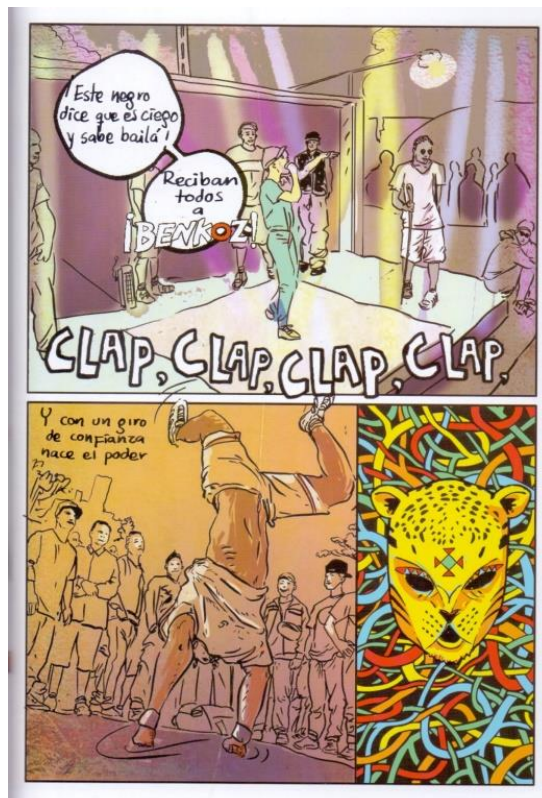


Imagem IX – Benkoz dançando. (Zapata, 2017, s/p).

Na segunda parte da narrativa gráfica é apresentada a ascensão artística de Benkoz na cena cultural de Bogotá e a vinculação de orientação de sentido histórico da luta deste artista de rua que fazia parte dos excluídos afro-latinos da sociedade colombiana e que, a partir de 2001, transcende de sua situação de pobreza para se tornar um intelectual que tem consciência de sua história. Priorizando a dimensão estética da cultura histórica, Jean Zapata constrói uma narrativa que dá passos firmes em direção à mutualidade, ao buscar construir histórias novas, plausíveis e compatíveis possibilitando o reconhecimento mútuo entre afro-colombianos, *criollos* e indígenas, e a aceitação e internalização mútua na própria história (Borries, 2018, p. 41). Isso por meio de

uma estrutura de sentimentos pautada em uma cultura jovem que permite o diálogo intercultural entre diversas formações identitárias.

b) Histórias em quadrinhos que personalizam as experiências (auto) biográficas de sujeitos que vivenciaram os processos revolucionários e da resistência armada na América Latina

O segundo tipo de histórias em quadrinhos (auto) biográficas se refere as experiências do passado de latino-americanos que viveram no campo utópico da construção de uma sociedade igualitária em países da América Latina, seja por meio da participação revolucionária, seja através da denúncia à violência das elites dessas nações. Investigo aqui, portanto, biografias gráficas que personalizam as narrativas históricas sobre os processos revolucionários tais como os de Cuba, assim como da resistência armada vinculada à denúncia da violência política na Colômbia.

Começo a análise desse tipo por uma história em quadrinhos (auto) biográfica que apresenta uma narrativa pessimista em relação ao processo revolucionário cubano: *Cuba: minha revolução*, de Inverna Lockpez e Dean Haspel (2013). É uma das duas narrativas históricas gráficas publicadas por uma transnacional dos quadrinhos. Neste caso, a *DC Comics* (pertencente à *Warner Bros.*), por meio do selo *Vertigo*, voltado para o público jovem e adulto. Tenho como hipótese que a publicação por este tipo de editora explica o viés ideológico liberal anti-revolucionário e anti-socialista desta história em quadrinhos autobiográfica.



Imagem X – Sonya (Inverna) admirando Fidel Castro (Lopckez; Haspiel & Villarrubia, 2013, p. 18).

Essa narrativa gráfica conta a história de Sonya (Inverna) a partir da perspectiva dos cubanos exilados dos Estados Unidos da América. Sonya era uma pintora filha de médicos da elite cubana. Essa personagem histórica, na narrativa, é apresentada como uma militante que venerava Fidel Castro e ficou hipnotizada por seus discursos políticos televisionados, durante a revolução de 1959 (Lopckez; Haspiel & Villarrubia, 2013, p. 18). Abandona a pintura para se tornar enfermeira. A mudança de seu posicionamento político se dá quando ela cuida de seu ex-namorado, que era um dos cubanos que invadiram a Baía do Porcos com o fracassado o apoio militar estadunidense (fato que Sonya desconhecia enquanto o curava). Como resultado, a polícia

secreta cubana a prendeu e a torturou para que ela delatasse as supostas relações e informações que tinha com a CIA⁷.



Imagem XI – Imagem espetacularizada das torturas sofridas por Sonya pela polícia secreta do regime cubano (Lopckez; Haspiel & Villarrubia, 2013, p.73).

A transformação da protagonista numa antirrevolucionária narrada esteticamente por meio de representações advindas de uma cultura histórica ligada à sociedade do espetáculo (Debord, 1997) que priorizam as imagens de tortura física e de degradação humana na prisão. Portanto, a autobiografada passa de uma jovem ingênua que apoiava a

⁷ Central Intelligence Agency. Agência Central de Inteligência dos Estados Unidos da América que tem sua ação nos países externos à nação.

revolução nacionalista de Fidel Castro (momento apresentado de maneira idílica pelos autores) para uma mulher atemorizada que odiava o que os liberais chamavam de uma stalinização da sociedade cubana sob a égide daquele líder (agora um ditador), após a invasão da Baía dos Porcos.

A escolha dessa história em quadrinhos nesta investigação se dá porque mesmo pertencendo a uma editora quadrinística *mainstream* estadunidense, este é selo reservado a histórias de gêneros alternativos da DC Comics, tais como a (auto) biografia. Outro motivo é que pode ser lida, do ponto de vista dos conservadores liberais como uma contra-narrativa à narrativa mestra sobre a revolução cubana construída sobre o regime comunista de Fidel Castro. A intenção de incluir este artefato da cultura histórica é apresentar os necessários contrapontos para verificar a força de plausibilidade de uma explicação histórica. No caso, as narrativas históricas gráficas latino-americanas sobre os processos revolucionários e sobre a denúncia relativas à violência política perpetrada por suas elites são contra-narrativas em relação à narrativa mestra neo-liberal e midiática da vitória definitiva do capitalismo e do estado de direito de representação política na América Latina.

Essa narrativa pertence ao primeiro tipo de história difícil proposta por Bodo von Borries (2018, p. 33), ou seja, uma história hostil baseada em um modelo de vingança (inimizade herdada) vinculadas a investigações empíricas da cultura histórica para a construção de uma autobiografia vingadora.

Como contraposição a essa narrativa liberal investigo o *manhwa*⁸ oriental *Che: uma biografia*, do quadrinista coreano Kim Yong-Hwe (2006). Originalmente esse *manhwa* foi publicado por uma das maiores editoras coreanas, *Dainwon C. I.* Portanto, pertence ao rol das histórias em quadrinhos lidas por dezenas ou

⁸ *Manhwas* são as histórias em quadrinhos *coreanas* que apesar de proximidades estéticas e estilísticas com os mangás japoneses não podem ser confundidos com estes (Campos, 2017). Por exemplo, ao contrário dos mangás os *manhwas* são lidos do modo ocidental (da esquerda para a direita).

centenas de milhões de jovens pelo planeta, fazendo parte da cultura juvenil contemporânea.

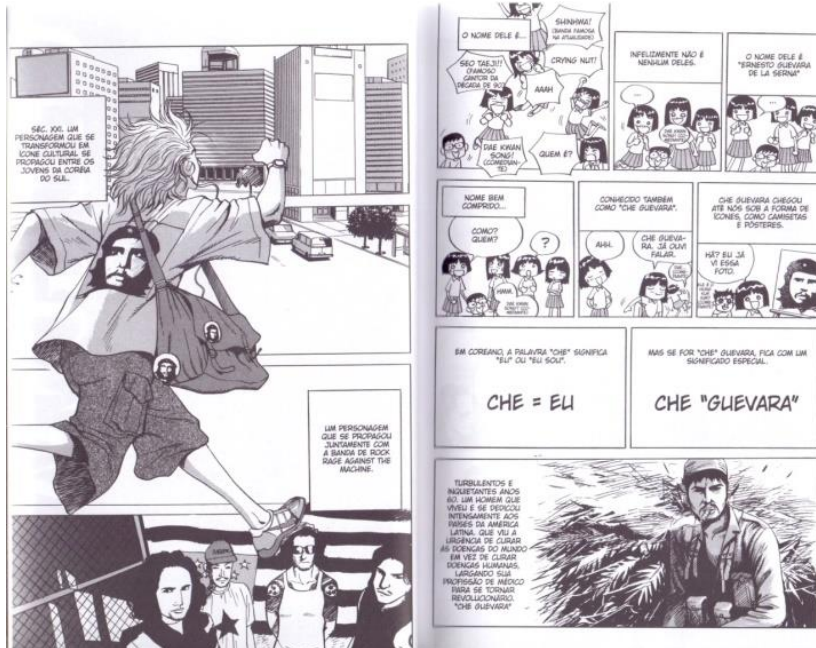


Imagem XII – Imagem aproximando os valores de Che Guevara com os da cultura juvenil coreana (Yong-Hue, 2006, s/p).

A história começa ao apresentar a influência da imagem de Che Guevara na cultura juvenil coreana dos anos 2000 devido a uma música da banda de rock *Rage Against the Machine*. E também pelo fato significativo de que *Che*, em coreano, significa “eu” ou “eu sou”, o que facilitou a identificação dos jovens desse país com o guerrilheiro latino-americano.



Imagem XIII –. Imagem da tomada do quartel de Moncada liderada por Che Guevara (Yong-Hue, 2006, s/p).

A narrativa histórica gráfica biografava as viagens de Che Guevara pela América Latina e principalmente a ação e comando da guerrilha por focos na Sierra Maestra em Cuba, onde treina e conscientiza os camponeses a partir da concepção do “homem novo”, pois para ele o povo cubano não podia ser tratado como “bois” ou “porcos” (Yong-Hue, 2006, s/p), tal como acontecia com a ditadura de Fulgêncio Batista. Também narra a tomada do quartel de Moncada com o apoio popular ao enfrentamento contra o exército assim como sua participação no governo revolucionário cubano.



Imagem XIV – Che Guevara assassinado (Yong-Hue, 2006, s/p).

A biografia em quadrinhos termina com a execução de Che Guevara em uma escola de La Higuera, na Bolívia, em outubro de 1967. É esta história que narra a vida de um guerrilheiro latino-americano de um ponto de vista utópico e humanista acaba com um ato de revolta no diálogo de uma criança coreana: “O corpo de Che foi removido para o hospital de Villegrande, onde ficou exposto sobre uma pia de lavanderia. Quem leva a pior são sempre os oprimidos”. Na página ao lado uma esperança. Um quadrinho com Che abraçando um bebê recém-nascido. A história em quadrinhos biográfica em questão, enquanto história difícil (Borries, 2018, p. 33), passa da superação de uma história de vingança para se tornar história subalterna dos perdedores que reconstróem uma rememoração histórica heroica.

A última biografia em quadrinhos que investigo é *Gabo: memórias de uma vida mágica*, de Oscar Pantoja, Miguel Bustos, Felipe Camargo e Tatiana Córdoba (2017). Esse artefato da cultura histórica latino-americana biografava as experiências do escritor colombiano Gabriel García Márquez e o contexto da história

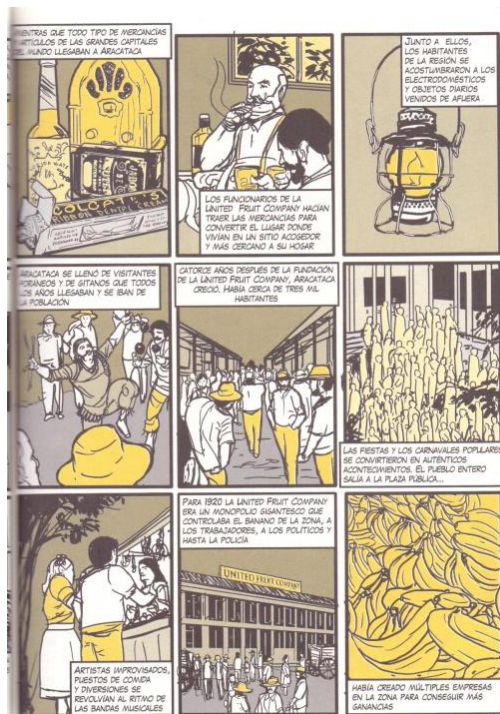
colombiana valorizando momentos que articulam a *práxis* vital do romancista e a história de violência das elites da Colômbia e da América Latina.



Imagem XV – Jovem ascendendo aos céus presente em *Cem anos de solidão* (Pantoja; Bustos; Camargo & Córdoba, 2017, p. 9).

Os quadrinistas valorizam a dimensão estética da narrativa por meio de tons amarelos, mas principalmente, porque ao narrarem a história de García Márquez e da Colômbia interpõem *flashes* visuais de momentos memoráveis do romance *Cem Anos de Solidão* (Márquez, s/d), tal como a belíssima cena da jovem que ascende aos céus (Pantoja; Bustos; Camargo & Córdoba, 2017, p. 9). Assim, a biografia produzida a partir de critérios historiográficos dialoga com imagens marcantes de passagens do

referido romance que valeu, em 1982, a Gabo, o Prêmio Nobel de Literatura.



35

Imagem XVI – A exploração dos trabalhadores de Aracataca pelas transacionais estadunidenses (Pantoja; Bustos; Camargo & Córdoba, 2017, p. 35).

Um dos grandes momentos dessa narrativa histórica gráfica acontece quando uma passagem do romance *Cem Anos de Solidão* e um dos episódios de maior sofrimento dos trabalhadores rurais na história da Colômbia. Acontece em um local próximo de Aracataca, no departamento de Magdalena, cidade natal de Gabo, e também a referência histórica para a mítica *Macondo* do romance. Na década de 1920, a cidade e a região caribenha do norte da Colômbia eram completamente dominadas política, social e economicamente pela empresa de bananas estadunidense *United Fruit Company*.



36

Imagem XVII – Imagem do *Massacre das Bananeiras* - Massacre contra os trabalhadores de Aracataca pelo exército colombiano a mando da *Unidet Fruits* (Pantoja; Bustos; Camargo & Córdoba, 2017, p. 38).

A história em quadrinhos narra, assim como em *Cem Anos de Solidão*, que os trabalhadores rurais e urbanos se organizaram em um sindicato para combater as condições desumanas de trabalho. A empresa estadunidense impõe a proteção dos empresários pelo governo contra os trabalhadores, de modo que o Estado enviou o exército colombiano para exterminar três mil trabalhadores na praça central de Ciénaga, em 5 de dezembro de 1928. Esse fato, esquecido pela história oficial colombiana da época, passou a ser conhecido pelos trabalhadores locais como *La Masacre de Las Bananeras*.



Imagem XVIII – Imagem de Gabo com Fidel Castro (Pantoja; Bustos; Camargo & Córdoba, 2017, p. 118).

Em contrapartida, a Revolução Cubana de 1959 é narrada nessa história em quadrinhos na perspectiva de uma reconciliação com o passado violento da América Latina a partir de sua superação. A Revolução Cubana é apresentada nessa biografia em quadrinhos como um tempo pleno, conforme a perspectiva da ideia de *kairós* em Jörn Rüsen (2007). Isso porque junto com a experiência estética do romance *Cem Anos de Solidão*, o processo revolucionário cubano fornece sentido de orientação temporal para as experiências violentas do passado das elites capitalistas contra os trabalhadores latino-americanos, e a possibilidade utópica de um futuro igualitário para a humanidade.



Imagem IX – Nascimento do filho de Gabo como possibilidade de esperança de libertação dos povos latino-americanos (Pantoja; Bustos; Camargo & Córdoba, 2017, p. 119).

As belas imagens em quadrinhos referentes ao nascimento do filho de Gabo é uma narrativa histórica que apresenta os primeiros passos para uma reconciliação histórica com o passado de violência e sofrimento (Borries, 2018, p. 42). Isto porque busca abolir as falsificações históricas e os mitos tendenciosos. Busca-se um distanciamento do passado, mas não seu esquecimento. Mas também passos intermediários foram dados, pois essa narrativa biográfica busca uma direção em relação aos outros na procura de um caminhar juntos ao lutar para que todos os que sofreram com perda de parentes e amigos durante a violência tenham o direito de saber o que ocorreu naquele passado ainda oculto. É uma busca

das condições da formação de sentido histórico para um futuro comum entre latino-americanos.

Considerações finais

Como conclusão predominam entre as biografias em quadrinhos investigadas uma concepção de sentido de orientação temporal vinculada ao terceiro tipo de história difícil proposta por Bodo von Borries (2018, p. 33), qual seja, a história oculta e subalterna dos perdedores e a esperança de uma rememoração histórica por meio de uma memória heróica de seus líderes e movimentos. Essa concepção predomina nas narrativas históricas gráficas sobre Zumbi dos Palmares, na América portuguesa do século XVII, os líderes da Balaiada no Maranhão, no Brasil imperial do século XX, e na vida de João Cândido, o Almirante Negro ou o Dragão do Mar, líder da revolta da Chibata, no Brasil da primeira república do século XX, e a biografia de Benkoz, na Colômbia do século XXI, no que se refere à memória histórica dos afro-latinos. Essa última história em quadrinhos narra de forma evidente o modo como o sentido de orientação temporal se dá na história de um jovem afro-colombiano contemporâneo, e como experiências do passado mobilizam a cultura jovem.

A concepção da rememoração histórica dos perdedores também predomina nas narrativas gráficas sobre sujeitos históricos latino-americanos relacionadas à Revolução Cubana de 1959 e as histórias de violência. Isso vale para a biografia de Che Guevara, e da relação de amizade e crença no projeto de futuro comum entre Gabriel García Márquez e Fidel Castro. Portanto, as biografias em quadrinhos de sujeitos latino-americanos tendem a ser contra-narrativas em relação aos discursos hegemônicos das elites conservadoras e capitalistas dos países da América Latina.

No entanto, também encontrei uma história em quadrinhos, a única autobiografia investigada que se pauta na despersonalização das histórias dos personagens históricos, no caso de Inverna Lopckez (Sonya), são narradas de modo que o contexto histórico seja esteticamente dimensionado como uma estrutura determinista pautado na cultura histórica voltada para

uma sociedade do espetáculo. Essa despersonalização se dá por conta do viés ideológico liberal e conservador da narrativa que parte do ponto de vista dos cubanos exilados nos Estados Unidos da América, que compreende a sociedade cubana pós-revolucionária como um estado totalitário. Essa concepção despersonalizadora foi a possibilidade que menos apareceu neste inventário de histórias em quadrinhos sobre os as experiências históricas dos latino-americanos que lutaram pela igualdade humana.

Há, portanto, histórias em quadrinhos estruturadas como narrativas historiográficas que biografam as experiências de sofrimento e luta pela igualdade humana de sujeitos históricos esquecidos pela historiografia tradicional. E destaco que concepções de superação de histórias difíceis e enfretamento do fardo da história a partir da luta pelo reconhecimento mútuo também apareceram como nas narrativas gráficas de Benkoz e Gabo. Isto porque estas histórias buscam uma reconciliação sincera com o passado e com a alteridade histórica no presente com vistas a construção de um future comum e igualitário.

Referência bibliográfica

ANDREWS, G. R. **América Afro-Latina**, 1800-2000. São Carlos-SP: Edufscar, 2014.

ARAUJO, I.; FREIRE, R.; NICÁCIO, B. **Balaiada: a Guerra do Maranhão**. São Luís: ed. Do Autor, 2009.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico: Dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORRIES, B. von. Lidando com histórias difíceis. In: SCHMIDT, M. A.; FRONZA, M.; NECHI, L. P. (orgs). **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018, p. 33-54.

CAMPOS, J. M. de. **Aprendizagem histórica a partir dos *manhwas***: um diálogo entre a história e as histórias em

- quadrinhos sul coreanas. TCC (Curso em Licenciatura de História). Cuiabá: UFMT, 2017.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. São Paulo: Contraponto, 1997.
- D'SALETE, M. **Angola Janga**: uma história de Palmares. São Paulo: Veneta, 2017.
- FREITAS, R. R. **Aprendizagem histórica de jovens estudantes no envolvimento com o jogo eletrônico**: Um estudo da relação intersubjetiva entre consciência histórica e cultura histórica. 170p. (Dissertação de Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.
- GUNDERMANN, C. **Jenseits von Asterix**: Comics im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2007.
- HEMETERIO; GADELHA, O. **Chibata!** João Cândido e a revolta que abalou o Brasil. São Paulo: Conrad, 2008.
- JORDANOVA, L. **History in practice**. New York: Oxford university Press, 2006.
- LEJEUNE, P. **Le Pacte Autobiographique**. Paris: Editions de Seuil, 1996.
- LOCKPEZ, I.; HASPIEL, D.; VILLARRUBIA, J. **Cuba**: minha revolução. Barueri-SP: Panini Books, 2013.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LUKÁCS, G. **Marxismo e teoria da literatura**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MÁRQUEZ, G. G. **Cem anos de solidão**. 25 ed. Rio de Janeiro: Record, s/d.
- MCCLOUD, S. **Reinventando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2006.
- PANTOJA, O.; BUSTOS, M.; CAMARGO, F.; CÓRDOBA, T. **Gabo**: memórias de uma vida mágica. Bogotá: Rey Naranjo editors, 2017.
- RÜSEN, J. **¿Qué es la cultura histórica?**: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia, 1994. [Unpublished Spanish version of the German original text in FÜSSMANN, K.;

- GRÜTTER, H. T.; RÜSEN, J. (eds.). **Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar and Wenen**: Böhlau, 1994, p. 3-26]. Acesso em 27 mai. 2011, disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf
- RÜSEN, J. **A razão histórica**: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.
- RÜSEN, J. **História viva**: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico, Brasília: UnB, 2007.
- RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 23-40.
- RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**: Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.
- RÜSEN, J. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.
- RÜSEN, J. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: EDUFPR, 2015.
- SALIBA, E. T. As imagens canônicas e o Ensino de História. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 434-452.
- SALIBA, E. T. Na guinada subjetiva, a memória tem futuro? In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (orgs.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 51-63.
- SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Orgs.). **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009, p. 21-51.
- VERSACI, R. **This book contains graphic language**: comics as literature. New York/London: The Continuum International Publishing Group, 2007.
- WERTSCH, J.; ROZIN, M.. La Revolución Russa: versiones oficiales e no oficiales. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. F.

Aprender y pensar la historia. Buenos Aires: Amorrortu, 2004, p. 121-150.

WITEK, J. *Comic books as History: the narrative art of Jack Jackson, Art Spiegelman and Harvey Pekar.* Jackson: University Press of Mississippi, 1989.

YONG-HUE, K. **Che:** uma biografia. São Paulo: Conrad, 2006.

ZAPATA, J.-P. **Benkoz.** La Espiga dorada. Bogotá/Colômbia: Puntagrap, 2017.

Recontos ancestrais a partir da série de quadrinhos *Fábulas*

Maria Jaciara de Azeredo Oliveira
Waldomiro de Castro dos Santos Vergueiro

Introdução

Tendo como ponto inicial as leis 10.639/03 e 11.645/08 sobre a inclusão obrigatória de conteúdos das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos originários nas disciplinas do ensino básico, buscamos idealizar uma proposta de prática de ensino a partir do conteúdo da série de quadrinhos *Fábulas*, do extinto selo *Vertigo* da *DC Comics*. Nessa série em quadrinhos, temos um arco especial intitulado *Fábulas:1001 noites*, no qual o autor estadunidense Bill Willingham traz eventos que explicariam a origem de muitos personagens, incluindo o porquê de maldições e poderes. Nesse material, a história intitulada “o baixinho”, mostra o “Lobo Mau” desde o seu nascimento e todos os eventos que o levaram a ter certos poderes e uma personalidade peculiar. É possível afirmar que se trata de uma espécie de “mito de origem” do personagem.

Entendemos que introduzir as culturas e os pensamentos africanos no campo educacional é uma tarefa que requer muitos cuidados, dos quais destacaremos dois. O primeiro é não sermos superficiais em nossas abordagens, trazendo pautas e conteúdos só para constar. Eles constituem elementos do cotidiano brasileiro que, por muito tempo, foram silenciados, subvalorizados e até mesmo demonizados. Assim, a forma como o educador apresenta essas culturas – tão nossas – deve contribuir para a construção de um pensamento crítico de forma orgânica com a vivência dos alunos, algo que faz parte da natureza do nosso povo e não um simples aspecto exótico pelo qual perpassamos. O segundo cuidado é não romantizarmos os indígenas e afro-brasileiros como se os pensamentos dos povos originários e de origem africana fossem melhores, superiores e mais puros que os

demais. É preciso entender que tais idealizações desumanizam os sujeitos e se constituem em uma das muitas manifestações do racismo estrutural de nossa sociedade: por mais que para muitos soe como elogio, é apenas condescendência.

Por entender a potência de tais culturas, desenvolvemos nossa proposta de ensino a partir da utilização das práticas do *kindezi*, a arte Kôngo de cuidar da criança e do corpo social, que enfatiza a participação ativa dos alunos, a conexão com a comunidade e os conhecimentos práticos, apresentado pelo filósofo Bunseki Fu Kiau e pela psicóloga Lukondo-Wamba (2017). Tradicionalmente, o pensamento sobre a educação é todo pautado numa visão específica de mundo e sociedade, sobretudo nos moldes de um Ocidente que ignora que povos escravizados e ou colonizados já possuíam toda uma estrutura social e cosmovisão complexas. *Kindezi* é uma visão da educação a partir da organização e valores de povos que vieram do continente africano e constituem parte da memória que se pretende resgatar com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam sobre a inclusão de conteúdos das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos originários nas disciplinas de todos os segmentos de ensino do Brasil.

Após a leitura do quadrinho, os alunos serão estimulados a debates sobre a importância da ancestralidade para determinar parte daquilo que somos ou podemos vir a ser., com base na abordagem educacional do *kindezi*. Aliás, a escolha da história em quadrinho trabalhada está relacionada à proposta de pensar quem somos a partir de nossas origens.

1. Apresentação de *Fábulas* e da história trabalhada

É importante situarmos os leitores/alunos no universo da série em quadrinhos *Fábulas*. De acordo com a apresentação que consta na própria revista, a série foi lançada pela *DC Comics* em 2002 nos Estados Unidos, tornando-se uma série de grande sucesso de público e crítica, ganhando diversos prêmios *Eisner*, o mais prestigiado prêmio aos quadrinhos do país, considerado o “Oscar” dos quadrinhos, e alguns *Harvey*, com um grande sucesso

de vendas sendo na época considerada a publicação que daria continuidade à série *Sandman*, de Neil Gaiman, no selo *Vertigo*.

Fábulas inscreve-se no gênero de quadrinhos de fantasia, ao lado de obras como *O Inescrito* de Mike Carey e Peter Gross, *Conan* de Robert E. Howard, *Monstress* de Marjorie Liu e Sana Takeda, a já citada *Sandman* de Neil Gaiman, entre outras. É escrita por Bill Willingham e ilustrada por vários artistas, que discorre como seria a vida de muitos personagens clássicos, principalmente de contos folclóricos/contos de fadas europeus, se eles fossem obrigados a viver juntos, nos Estados Unidos dos anos 2000.

Na história, o Mundo das Fábulas foi pouco a pouco sendo dominado por uma criatura terrível. O inimigo era aquele que ficou conhecido por todos como o “Adversário”, e que posteriormente se intitulou “Imperador” do Mundo das Fábulas. Quando tudo parecia perdido, surgiu a notícia de uma terra distante e sem magia que não interessava ao “Adversário”. Dia após dia, os sobreviventes se esgueiraram pelas sombras em busca de portais que os conduzissem ao mundo que era a esperança da sobrevivência – o ambiente mundano no qual nós, meros mortais vivemos... Assim, séculos após a fuga das Terras Natais, encontramos as fábulas vivendo entre os humanos, divididas em dois grupos. Na cidade residem os de aparência humanoide – como Branca de Neve e a Bruxa da Floresta –, e no campo estão os monstros, como os dragões e outros seres extraordinários, bem como os animais falantes, como os Três Porquinhos

Devido a sua abordagem, que inclui temas como sexo e violência, a recomendação etária da série, no geral, é para o público adulto, mas escolhemos uma história cujo conteúdo textual e imagético pode ser apresentado para jovens. Dentro do universo de *Fábulas* escolhemos a história “o baixinho” que faz parte do segundo volume da minissérie *Fábulas 1001 noites* (figura 1), escrita por Bill Willingham e ilustrada por Mark Wheatley, publicada no Brasil em 2007. Nesta minissérie, Branca de Neve segue como embaixadora para o mundo das fábulas orientais que ainda não foram alvo do “Adversário” para alertá-las do perigo e propor uma aliança; no entanto, ela precisa conquistar a simpatia do Sultão, que

representa a figura de liderança do grupo oriental. A exemplo das clássicas 1001 noites, ela o encanta através de histórias, neste caso sobre a vida de muitas fábulas ocidentais, antes e durante a invasão.

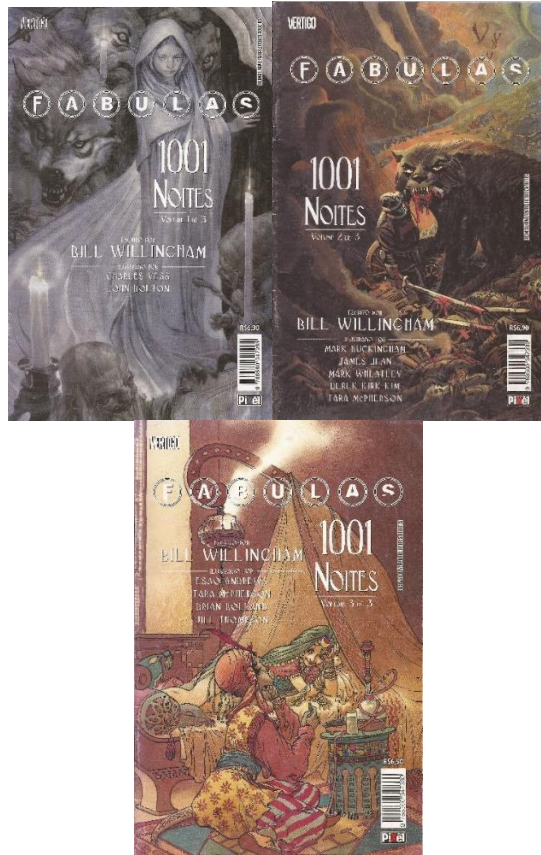


Figura 1 – Capas dos 3 números da minissérie *Fábulas 1001 noites* (Willingham *et al.*, 2007 – Acervo dos autores).

Entre os personagens que protagonizam as narrativas temos o tão temido Lobo Mau, vilão de muitos contos. A história dele se passa ainda no Mundo das Fábulas, muitos anos antes de o “Adversário” iniciar sua invasão. É interessante destacar recursos narrativos utilizados no roteiro e na ilustração. Em “O baixinho”

os enquadramentos nos remetem a um clima de lembranças e mesmo de sonhos, ideia que se complementa com as ilustrações, principalmente nos cenários que lembram traços de pintura, com muitos trechos que remetem a uma aquarela que oscila entre tons amarelados, cinzentos e escuros, marcando a trajetória sombria e de busca de vingança do personagem principal (figura 2). Outro recurso narrativo bastante utilizado é o recordatório como veículo para a voz do protagonista – não é um balão, mas um trecho destacado no qual é introduzida a fala do narrador e informações adicionais sobre a história. Desta forma somos levados para dentro desse passado narrado e envolvidos pelo drama do Lobo. Trata-se de um recurso muito utilizados nos quadrinhos atuais (Braga Júnior, Linares, 2022).



Figura 2 – Imagem com aquarela e recordatório (Willingham; Wheatley, 2007, p.27 – Acervo dos autores).

Como foi dito, é a história de origem do Lobo Mau, que em *Fábulas* é chamado de Bigby, E, como em muitos contos, tudo começa com uma história de amor. O Espírito do Vento Norte vagava livre entre os mundos. Simplesmente se deixava levar atravessando espaços e observando tudo. Até que no meio de uma

floresta estranha se deparou com uma linda loba branca de pelo brilhante e se apaixonou, Inverno era seu nome. Norte tinha poderes mágicos, assumiu a forma de lobo e viveu um lindo e intenso romance. Infelizmente não é da natureza do vento permanecer para sempre em um mesmo lugar e um dia voltou a sua forma natural e partiu deixando Inverno deprimida e grávida. Sozinha na floresta deu à luz uma ninhada de criaturas belas e de natureza híbrida, todos machos grandes e fortes exceto um baixinho, que como podemos deduzir será o nosso herói.

Por ser o mais frágil, era constante alvo dos irmãos. A mãe tentava defendê-lo, mas a tristeza pelo abandono a consumiu até sua morte. Os irmãos de Bigby eram debochados e arrogantes, desprezavam sua mãe por também considerá-la fraca e não hesitaram em virar as costas para seu frágil corpo e partir em busca do pai poderoso. Apenas o baixinho ficou e tentou bravamente defender os restos mortais da mãe, mas devido a sua fragilidade não conseguiu. Tomado pela tristeza e pelo ódio, fez naquele momento uma promessa: caçar, todo dia, uma presa cada vez maior até ser maior e mais forte do que qualquer coisa, para confrontar seu pai. Ele cumpre a promessa e se torna a grande e cruel criatura que conhecemos dos contos de fadas, mas por maior que fosse seu poder oriundo de sua natureza híbrida não conseguiu ser páreo para uma força da natureza como o Vento Norte. Frustrado, Bigby faz uma nova promessa: não sofrer mais por sua mãe e nem odiar mais o pai, apenas ignorar a existência de ambos e seguir um caminho de solidão até o fim dos tempos... Como veremos na série principal, muitos eventos vão mudar a sua perspectiva, novas promessas serão feitas e ele terá que abraçar a sua herança materna e paterna.

Essa história traz reflexões complexas em temas sobre família, e seus conflitos, abandono paterno e luto. Trabalha com estereótipos e arquétipos do pai que semeia e parte, mas é admirado por seu poder, que na vida prática pode ser representado por muitos elementos como a força física, classe social, fonte de recursos para sobrevivência ou mesmo como uma idealização; e da mãe gentil que gera, nutre o corpo com seu leite e o espírito

com suas histórias e carinho e que se torna fraca por sua sensibilidade e emoções.

Temos muitos modelos de família e por vezes outros personagens cumprem esses papéis, não necessariamente em um viés tão trágico como o abordado na história, mas pensar essas dinâmicas e entender que elas são parte dos sujeitos e impactam diretamente nossas vidas nos leva a um olhar mais sensível sobre o processo educacional.

O que herdamos de nossos ancestrais? Que poderes são esses que escolhemos amar, odiar ou fingir que não são parte de nós? Bigby era filho de uma loba e do vento, criaturas de naturezas, vidas e histórias distintas. Os irmãos preferiram abraçar o poderoso ideal de um pai que sequer conheceram exceto pelas histórias de sua mãe; já Bigby, entendendo a dor e o mau que o abandono fez na mulher que tanto lhe deu afeto, resolveu odiar tudo o que esse pai representava.

Por um lado, se não fosse o calor e os cuidados maternos, os seus irmãos não teriam sobrevivido e se tornado fortes para buscar o pai idealizado. O corpo que possuíam era a imagem da natureza de lobo da mãe que desprezavam. Por outro, Bigby só sobreviveu a eventos como ter pedras em seu estômago e ser jogado para se afogar (Chapeuzinho Vermelho) devido à natureza mágica de seu pai, de quem também herdou o super sopro capaz de derrubar casas (Os três porquinhos). O que fazia de todos únicos, era sua natureza híbrida.

2. A busca por um método não colonizado (ou colonizante)

A história “o baixinho” é entre outras coisas sobre família, ancestralidade e sobre entender o poder que esses elementos têm na construção das nossas subjetividades. Entender que não somos “lobos solitários” apartados de nossas histórias pessoais. Memórias e histórias bonitas ou trágicas fazem parte do que somos como indivíduos e como sociedade. Por muito tempo, no Brasil, só uma visão de mundo e tipos de pessoas eram entendidos como fortes, bons e relevantes ignorando todos os outros povos que foram silenciados e dominados. A Educação assim como

outras áreas do conhecimento, era norteadas por princípios que espelhavam a ideia de sociedade e forma de vida daqueles que nos colonizaram.

Aos poucos, direcionamo-nos para um resgate dessas vozes que foram silenciadas e invisibilizadas. O caminho é muito longo e, talvez, muitas batalhas sejam perdidas. As legislações que trazem as culturas africanas para o currículo escolar da educação básica já são um avanço, mas se restringem a um espaço disciplinar que pode ser modificado a qualquer momento e que na realidade nem sempre existe. Fica sob a responsabilidade de um professor que muitas vezes não dispõe de suporte como, por exemplo, uma biblioteca com bibliotecários preparados para dar o devido apoio, o que inclui recursos institucionais para acervo e equipamentos.

Os próprios professores não são preparados em sua formação básica e nem têm acesso a uma formação continuada que os capacitem para incluir as pautas de cultura indígenas e africanas de forma não superficial. Têm acesso apenas a métodos e filosofias que cabem no modelo que Paulo Freire (1996) chamava de uma educação bancária, que não reflete o mundo dos alunos e, muitas vezes, nem do próprio professor. Para falar sobre a visão originária não basta contar, por exemplo, histórias como da sereia Iara que na verdade é uma adaptação europeia, pois na cultura originária (dos indígenas, originais habitantes do país antes da chegada dos europeus) não existem híbridos como sereias. Seria um branqueamento cultural da história, que só após a colonização foi integrada aos contos indígenas; nosso primeiro contato com esse conhecimento foi obtido por meio do movimento *Nhe'ê Porã* de difusão da língua e cultura Tupi-guarani em curso ministrado por Luan Apyka indígena da aldeia *Tabaçu Reko Ypy* no município de Peruíbe no Estado de São Paulo, no qual tivemos acesso a contos como os da origem da mandioca, que é um ser e alimento sagrado. Posteriormente tivemos contato com essa mesma informação na obra de Câmara Cascudo (2012) que destaca que muito provavelmente os portugueses associaram o mito indígena

da Ipujiara, uma espécie de fantasma marítimo que afogava os indígenas, ao mito da sereia.

Percebemos que é necessário buscarmos fontes além do senso comum para inserir estes conteúdos ou podemos cometer deslizes como a Iara ser uma construção dos povos originários. Uma boa opção é nos aportarmos em olhares sobre a educação produzidos por aqueles cujas culturas queremos apresentar. Por isso optamos por pensar nossa prática de ensino a partir da visão de cuidado e educação dos povos de África, no caso arte *kindezi* dos Bakongo. Nesse sentido, entendemos que esse enfoque vem ao encontro da atual legislação que pretende o resgate dos elementos das culturas africanas e indígenas por meio da obrigatoriedade de enfocá-las no currículo da educação básica e superior brasileira.

2.1. A legislação sobre o tratamento das culturas africanas e indígena no ensino brasileiro

Desde a Lei n.9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já existiam elementos, ainda que tímidos que sinalizavam uma preocupação com a questão da pluralidade cultural de nosso país. Logo no Título II acerca dos princípios e fins da educação nacional, temos, no artigo terceiro, inciso três, o **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas** como um dos princípios da ministração de ensino; no entanto sabemos, como educadores de hoje e alunos de ontem, que na realidade esse princípio nem sempre pautou as referidas práticas. Muitas variáveis devem ser consideradas nesta questão, desde a formação dos educadores e a linha seguida por coordenadores e diretores, até recursos disponíveis, como uma biblioteca para dar suporte às atividades de ensino ou a própria realidade material da escola e dos alunos.

Hoje, mesmo depois de tantos anos e com o aprofundamento de muitas pautas, essa é uma questão extremamente delicada, pois temas como educação sexual e religiosidades não hegemônicas são pontos sensíveis para muitos gestores da educação e muitas famílias. E muitos recursos

didáticos que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem e auxiliam na discussão de muitos temas plurais, como as histórias em quadrinhos, não fazem parte da realidade material de muitas escolas. Histórias em quadrinhos são dispendiosas e, para trabalharmos com elas, é importante não ignorar esse fato no momento de pensarmos em como utilizá-las. Temos uma biblioteca que disponibilize esse material em seu acervo? Temos como projetar em sala de aula slides para a visualização? Temos fácil acesso à impressão (de preferência colorida) para propor atividades com trechos de quadrinhos? Os alunos têm acesso a equipamentos como computadores, *ipads*, notebooks, celulares etc., bem como à internet, se a opção for pelos webquadrinhos? Essas são apenas algumas dentre tantas problemáticas que podem nos dificultar ao optarmos por um enriquecimento e diversidade de métodos e práticas que auxiliem na abordagem de temas plurais.

Trazemos com isso uma pequena provocação: o acesso a uma educação plural com a utilização de concepções pedagógicas diversas que estimulem o desenvolvimento estudantil é de fato para todos? Métodos como o montessoriano e o freireano por exemplo, são aplicados a que perfil de alunos? Constar na lei como um princípio e ser seguido de forma igualitária tanto na educação pública como na privada são duas coisas bem diferentes, muitas vezes pelo simples motivo de que os gestores de escolas e os educadores não podem fazer milagres. Temos que ter consciência de nossa humanidade e limitações, não para fazermos o ideal, mas, aquilo que é possível.

No artigo 13, sobre as incumbências dos docentes na referida lei, temos no inciso sexto que uma delas é **colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade**. É um elemento excelente que inclusive se conecta com a filosofia do *kindezi*, mas até que ponto isso de fato é possível? Para além de métodos pedagógicos esse diálogo enriqueceria muito a forma como vemos nossos alunos e possibilitaria não apenas uma integração mais vertical com a família e a comunidade, mas nos daria elementos para propormos práticas e avaliações que dessem conta da diversidade cultural das turmas. Mas, novamente,

é possível fazer isso em uma turma de 40 alunos ou mais? Com famílias com formatos diversos nas quais muitas vezes os responsáveis não estão disponíveis em dias e horários compatíveis com os das instituições escolares?

Os questionamentos apresentados, por mais anticlimáticos que possam parecer, estão postos primeiro para entendermos como os elementos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, já sinalizam uma preocupação, ainda que tímida, acerca da pluralidade de modo geral e sua visão sobre indígenas e afrodescendentes; segundo, para nos darmos conta da dificuldade prática de aplicarmos mesmo aquelas tímidas sinalizações, bem como dos novos desafios que temos diante de nós com as alterações propostas pelas leis n. 10.639 de 2003 (inclusão obrigatória no currículo oficial da Rede de Ensino da temática História e Cultura afro-brasileira) e n.11.645 de 2008 (inclusão obrigatória no currículo oficial da Rede de Ensino das temáticas História e Cultura africanas, afro-brasileira e dos povos originários).

No que diz respeito à Lei n. 9.394, de 1996, temos que as leis que a alteram discorrem sobre o ensino básico. No artigo 26, sobre o currículo, está posto que o “ensino fundamental e médio deve ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, p. 9). Questões da cultura e histórias indígenas e africanas podem estar subentendidas nesta parte diversificada do currículo, embora não esteja posto um caráter obrigatório. Mais adiante temos o que é posto como obrigatório, no caso: língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política (sobretudo brasileira) e ensino de arte.

E, por fim, não sinalizado como obrigatório mas destacado, vemos que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, **especialmente das matrizes indígena, africana e europeia**” (BRASIL, 1996, p.10, grifo

nosso) Mas de fato temos uma perspectiva histórica de como esses três grupos participaram da formação de nosso povo ou temos a história da perspectiva da ação europeia na transformação da nossa realidade ao longo do tempo, com indígenas e africanos como elementos coadjuvantes? Mesmo quando falamos do vergonhoso episódio da escravidão negra, a *maafa*, da qual nos fala Marimba Ani (2017), de fato são os negros que estão na centralidade desta narrativa? Bem sabemos que a história é escrita pelos “vencedores”, é a perspectiva deles que é posta como a “verdade” e é a partir de seu olhar que a narrativa histórica nos é dada. Em seguida, a lei apresenta elementos que devem fazer parte da formação dos alunos dos ensinos fundamental e médio, sempre dando destaque ao desenvolvimento dos indivíduos com base na sua integração e contribuição para o corpo social e exercício da cidadania.

A lei também discorre sobre outros tipos de educação como a profissional, a superior entre outras e deixa para as disposições gerais o tópico da educação indígena, quase nos dando a sensação de que no fim da elaboração da lei alguém falou: “Th gente faltou coisa!”. Brincadeiras à parte, a apresentação da educação indígena nessas disposições gerais é bastante sintomática de que, apesar dos elementos que destacamos já estarem presentes, tais sujeitos eram apreendidos como um outro, à parte da sociedade – o que, naquele momento histórico, já era um avanço. É preciso lembrar que as comunidades quilombolas sequer são citadas, mesmo nessas disposições gerais.

Por fim temos em 2003 a Lei n. 10.639 que altera a lei de 1996, com a inclusão obrigatória no currículo oficial da Rede de Ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira e posteriormente a Lei n. 11.645, de 2008, que torna obrigatória a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino das temáticas História e Cultura Africanas, Afro-brasileira e dos povos originários. Aqui, vemos que a diferença dessas leis para a que é por elas alterada é a questão da obrigatoriedade dessas temáticas, o que faz sentido diante da transformação do olhar social sobre negros e indígenas. A grande pergunta é: de que forma isso será

feito? Tais sujeitos continuarão sendo apresentados como coadjuvantes de uma história que, apesar de se passar no Brasil, é no fundo europeia?

A partir desses pontos sensíveis, podemos pensar juntos com os educadores estratégias para não darmos continuidade a abordagens equivocadas sobre a história de pessoas que são nossos alunos, amigos, parceiros e também de nós mesmos. Independentemente de como somos lidos racialmente na nossa sociedade, ignorar o processo de invisibilidade dessas histórias é em parte esquecer de quem nós somos e seguirmos como coadjuvantes de uma outra história.

Neste ponto, exatamente, é que cabe uma reflexão sobre o papel das histórias em quadrinhos, pois elas constituem uma alternativa séria, que, para ser utilizada da melhor forma possível, deve partir de princípios muito bem estabelecidos. Assim, para desenvolvermos nossas atividades a partir da legislação de ensino sobre as temáticas africanas e originárias, é preciso termos uma dimensão clara entre o que é proposto e o que é possível, pois de nada adiantariam propostas mal embasadas, ou muito bonitas, porém, que não correspondem à realidade escolar. No nosso caso, o uso de uma história em quadrinhos, em ambiente escolar, sob a ótica da proposta *kindezi*.

2.2. As raízes do *kindezi*

Na introdução do livro *Kindezi* de Fu Kiau e Lukondo-Wamba, Marimba Ani, antropóloga norte-americana focada em estudos de África e responsável por cunhar o termo *maafa* (holocausto africano pela escravidão), defende que um dos maiores desafios de pessoas de ascendência africana é a fragmentação social, desconexão e confusão axiológica ou de valores. A força espiritual de nossos antepassados escravizados nos trouxe a brutal e desumana interrupção pela *Maafa*” (Ani, 2017, p.1). Educar seus filhos e transmitir diversos valores ancestrais de modo a fortalecer os espíritos e recriar continuamente a comunidade foi a tentativa de muitos que

buscavam manter a sua forma de ver e entender o mundo. Além da brutalidade e silenciamentos sobre uma cultura considerada subalterna havia o desafio de recriar essa comunidade a partir de fragmentos muitos distintos. Povos, línguas e culturas diferentes haviam sido reduzidos à ideia de uma África única.

Marimba Ani (2017) nos fala da perspectiva dos descendentes africanos que foram para os Estados Unidos e de lutas muito próprias da vivência negra nesse contexto, bem como de problemas socioculturais, que ela identifica, ficarem mais evidentes a partir de transformações históricas da década de 1960. Dentre os problemas destacados pela pesquisadora está uma construção da ideia de família centrada apenas nos pais e filhos, que rompe com as dinâmicas praticadas e vividas nessa comunidade que luta para manter sua coesão e identidades reconstruídas continuamente dos fragmentos de diversas nações africanas. Em um mundo no qual você tem seu valor mensurado pela sua capacidade de produtividade para gerar capital, os idosos não são mais vistos como membros valorosos e sim como um peso a ser descartado. A sabedoria que não se converte em um trabalho lucrativo ou mesmo em uma produção de conhecimento que confirme essa visão de mundo torna-se descartável.

O desabafo da antropóloga parte de uma experiência que o Brasil, na periferia do Capitalismo, não vivenciou da mesma forma. Historicamente a “gestão” da escravidão brasileira possui características muito próprias que resulta em uma construção identitária da negritude muito diversa da estadunidense. A brutalidade e desumanização do não branco seguiu seu próprio caminho por aqui, mas podemos encontrar similaridades nos problemas destacados por Marimba Ani.

Nações e povos diversos jogados em navios e explorados com crueldade até o último suspiro. Foi necessário aprender a se comunicar já que com tanta diversidade não havia uma unidade linguística. Ainda assim esses povos foram deixando aqui e ali palavras que, junto com as linguagens originárias e europeias, deram a forma à nossa língua. Não apenas palavras, como outros elementos culturais que, apesar de nos constituírem, passam

continuamente por apagamentos e são subvalorizados. O que entendemos como família e o papel e valor de cada membro da mesma não está muito distante do que nos é apresentado na introdução de *Kindezi* pela antropóloga. Aqui no Brasil, romantizações a parte, ainda vemos a velhice como algo indesejável. Criamos estratégias que ressignifiquem o valor do indivíduo idoso, mas mantemos a mesma lógica produtivista. Temos que nos manter ágeis e fortes para produzir e consumir, e só muito recentemente o etarismo se tornou uma pauta digna de ser debatida na nossa sociedade.

No outro extremo temos a infância e os anos iniciais da juventude que, dentro dessa lógica produtivista, é outro fardo social. É o período no qual normalmente damos mais “prejuízos” do que lucro. Novamente estratégias são traçadas. Jovem empreendedor. Formação educacional focada em criar mão de obra. Quem não produz ou não se constitui em um bom investimento para um futuro produtivo não é útil, ou, na melhor das hipóteses, é um “coitado” digno de compaixão. A reflexão apresentada, à qual acrescentamos as nossas sobre o contexto brasileiro, é muito pertinente para apresentar o conceito/prática do *kindezi*, que, por meio da educação, nos lança uma nova ótica sobre esses extremos improditivos. Marimba Ani diz que

Enquanto a infância é tão desvalorizada na sociedade europeia, a civilização Africana é centrada na criança. [...] Assim, *Kindezi* é uma arte focada não apenas no cuidado dos jovens da sociedade, mas no crescimento do *Ndezi* (o cuidador, aquele que pratica a arte da *Kindezi*). Em outras palavras, ao passo que uma pessoa desenvolve as habilidades da *Kindezi*, desenvolve-se a si mesmo. *Ndezi* deve ajudar o *muntu*, o “sol vivo” a “brilhar”; e, no processo, ele/ela aprende como “brilhar” com o poder do “sol vivo (Ani, 2017, p. 2).

Normalmente é tarefa dos idosos, que são frágeis fisicamente, mas, fortes espiritualmente, fazer o papel de *Ndezi* (o que cuida e traz o conhecimento). A sua utilidade na comunidade é manter a chama da memória da comunidade viva ao alimentar esse “sol vivo” em desenvolvimento, é o processo de *dingo-dingo* no qual os anciãos transferem seus saberes sobre os modos de sociabilidade do seu povo para as crianças. *Kindezi* é um sistema antigo utilizado pelos Bakongo (grupo etnolinguístico de Angola originalmente situado no Norte do país, mas também presentes na República Democrática do Congo e na República do Congo na África Central) como resistência cultural diante da dominação colonial europeia (Guerra de Independência de Angola em 1961). Uma forma de marcar o que definia sua identidade como povo. Neste artigo não iremos nos aprofundar no contexto do processo de Independência da Angola, apenas pontuaremos que a prática do *kindezi* ressurge como resistência, como destacamos, mas também por uma questão prática, já que as mulheres, que assim como os homens foram para as frentes de batalha, antes disso eram agricultoras e passavam longas horas distantes de seus filhos, cabendo sobretudo aos idosos esse importante papel social.

A pedagogia afrocêntrica pensada a partir de *kindezi* traz contribuições valorosas para trabalharmos de fato com conteúdos de matriz africana. Uma reelaboração dessa proposta para a realidade brasileira e para o contexto de uma educação que, apesar de institucionalizada, entende que identidades como a negra e a indígena não podem ignorar o peso da família e da ancestralidade dos sujeitos envolvidos. Não basta falar sobre as temáticas, é preciso pensar a educação a partir delas, em uma abordagem afetuosa que leve em conta todos os atores do processo educativo de crianças e jovens. Falamos de culturas nas quais a arte e, sobretudo, a música têm papel relevante. Um bom exemplo de ensino pela arte e prazer que estreita os laços entre os mais jovens e os mais antigos.

No resgate proposto por Fu-Kiau e Lukongo-Wamba (2017), os autores fazem uma brincadeira logo no título, como se *kindezi* fosse a arte de ser babá, justamente por ser uma função

subvalorizada na visão ocidental, já que, como dito anteriormente, crianças e idosos são os extremos “inúteis” da cadeia produtiva. Nesse sentido, pensamos em uma construção do conhecimento que utilize elementos da ancestralidade de cada aluno, e possa ser aplicada em qualquer fase escolar com as devidas adaptações.

Os autores nos apresentam *kindezi* como uma antiga arte africana, sobretudo Bantu, de cuidar de crianças, “ou seja, dar cuidados especiais – é, antes de tudo, uma forma de transferir padrões sociais para os membros mais jovens da comunidade” (Fu-Kiau; Lukongo-Wamba, 2017, p. 4).

Na verdade, o papel de *ndezi* (educador/cuidador) não se restringe apenas aos idosos, mas também a alguns jovens, visando um benefício específico para cada um desses grupos. Para os idosos, é um método terapêutico de lidar com questões sociais, psicológicas e ou gerontológicas; já para os jovens, é uma pré-adaptação para as responsabilidades da maternidade e paternidade. O cuidado com as crianças é algo que todos os membros da comunidade devem fazer, já que “Compreender o *dingo-dingo* (processo) de desenvolvimento infantil é um dos princípios básicos e mais importantes na compreensão do valor e respeito da vida” (Fu-Kiau; Lukongo-Wamba, 2017, p. 5). Pode-se entender essa prática como um potente caminho para o autoconhecimento e desenvolvimento, além de um movimento de integração comunitária através do cuidado com o outro, já que, por meio do “cuidado com crianças, uma pessoa aprende a maravilhosa habilidade de ser responsável por outra vida e de como transformar-se através de um novo padrão de vida” (Fu-Kiau; Lukongo-Wamba, 2017, p. 5).

Essa preocupação na valorização da infância está relacionada à ideia de quem nos tornamos na vida adulta ser consequência das vivências da infância, já que a criança, entre outras coisas, aprende copiando não apenas o que foi dito, mas também o que foi observado e sentido. Uma sociedade saudável só é construída por aqueles que tiveram bases sólidas para se desenvolverem da forma mais plena possível. Os bakongo entendem o ciclo da vida da seguinte forma: o nascimento de uma

criança é o nascer de um sol vivo. O amanhecer é o nascimento, a trajetória do sol é o caminho de aprendizados e mudanças pessoais e, por fim, quando esse sol vivo se põe, ele alcança a maior transformação com a morte. Tornar a trajetória de uma criança plena de estímulos e aprendizados para que ela possa se tornar o sol que nasceu para ser, isto é, *kindezi*, que pode ser entendida, também, como a “arte de acender o sol do outro”, conceito que Fu-Kiau nos apresenta nessa obra e em muitas outras (Fu-Kiau; Lukongo-Wamba, 2017; Fu-Kiau, 2001).

Existem outros membros da comunidade que podem atuar como *ndezi* (cuidador/educador), mas, os principais são os idosos, passando, entre outras coisas, conhecimentos sobre o mundo natural. Da mesma forma que os povos originários, os bakongo possuem uma relação de integração com a natureza: para eles, o humano também é parte do mesmo universo, estando sujeito aos mesmos princípios que outros seres. Entender quem são os outros seres com quem compartilhamos a terra é parte do aprendizado. Em um trecho de outro texto de Fu-Kiau (2015), vemos a sacralidade do mundo natural para esses povos que fazem rituais para se prepararem antes de entrarem nas florestas:

[...] porque ir para dentro da floresta é entrar numa das mais ricas e bem documentadas bibliotecas vivas na Terra. [...] Todas essas ‘coisas’, dentro da floresta, constituem assuntos de aprendizagens para Muntu, das quais ele coleta dados que ele pode ‘engavetar’ em sua memória para uso futuro. Esse é o processo de construir conhecimento nzailu (Fu-Kiau, 2015, p. 2).

Outro aspecto desses ensinamentos está relacionado a um contato com a própria ancestralidade através da natureza, já que,

Adentrar uma floresta familiar é percebido como andar nos passos dos ancestrais. É descobrir o que eles conheceram

transmitiram para nós, mas também encontrar saída onde eles deixaram fechado de modo que possamos caminhar em direção as mais descobertas para as necessidades de nossas gerações e aquelas das gerações futuras (Fu-Kiau, 2015, p. 2).

Novamente, esta arte de cuidar e educar se destaca pelo fato de que esses idosos e os outros *ndezi*s não transmitem de forma monótona os conhecimentos. A apresentação do mundo natural e dos princípios da cultura e da sociabilidade chegam por meio de canções, histórias, jogos, danças e truques. O *ndezi* não apenas diz o que deve ser feito, mas participa das atividades junto com as crianças. A arte e a diversão são elementos importantes nesse processo de aprendizagem, ao contrário do que se entende normalmente, com algumas exceções, como educação formal ou informal para o Ocidente e mesmo para países periféricos como o Brasil, que replicam essa visão de que diversão e entretenimento não são coisas sérias e não devem estar atreladas à construção do conhecimento.

Mas afinal, como é desenvolvida a estrutura de funcionamento da educação desses jovens? Na verdade, o *kindezi* se estende a todo o corpo social, para que os envolvidos cumpram o seu papel. O *Mbôngi*, “parlamento comunitário”, é o responsável por desenvolver um sistema muito forte de *ntungasani*, que pode se entender como a construção de cidadãos que estabelecem laços comunitários por meio de debates. Tudo “o que as crianças aprendem de seus velhos *ndezi* vem do *Mbôngi*, a fonte comunitária de informação ‘oficial’ que reúne e constrói a sociedade comunal e seu sistema” (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 11).

O local de cuidado e aprendizado é o *sândulo*, que, bem diferente das escolas tradicionais, não possui livros ou quadros, e o ensino é oral e prático. Outra peculiaridade é que os jovens e seus cuidadores se deslocam por vários espaços na comunidade. Além das florestas, nas quais aprendem, coletam e vivenciam o mundo natural, também visitam ferreiros, oleiros etc., com o intuito de entender como as matérias se transformam. Assim,

aprendem o nome e os usos das coisas e aumentam o seu vocabulário das línguas africanas que não são praticadas nas escolas africanas modernas. Mas principalmente é o

Sádulu, o lugar de cuidar das crianças, é uma escola em movimento, onde as crianças da comunidade não apenas conhecem o seu *ndezi*, mas onde também aprendem fazendo. É nesta etapa que a criança adquire a experiência mais emocionante da vida, a época da união com uma coisa espiritual compartilhada para o melhoramento da sobrevivência da comunidade (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 13).

Os *ndezi* utilizam elementos artísticos para passar os conhecimentos, com as canções como um dos pontos por meio das quais ensinam conceitos como o de partilha e sua importância para a comunidade. Em uma canção de ninar pode passar, por exemplo, todo um sistema político como uma canção Zombo, muito popular angolana que fala da fuga do sistema colonial lusitano em Angola para o sistema colonial Belga no Kòngo

Ei! Para Leyo¹⁰ (vamos)
Agora, então!
Ei! Mãe para Leyo
Ei! Para Leyo
Ei! (porque) Bem, Salazale¹¹
Transformou-o (o país)
Num instrumento de ninar
Agora, então, para Leyo (devemos ir)
Ei mãe, para Leyo (deve ir)
Mãe, para Leyo agora, então!
Para Leyo (deve ir) (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 16)¹.

¹ E mu Leyo (tukwènda)/E yâya mu Leyo/ E mu Leyo/E yâya mu Leyo/(Kadi)/E Salazale/Wakitudi yo kwândi (nsi)/Se nsânsi ya gôndila na'êto/E mu Leyo (tukwènda)/E yâya mu Leyo/E mu Leyo (tuwila)/Yâya mu Leyo/E mu Leyo . . .

Além das temáticas culturais e políticas existem canções de ninar típicas com acalantos para acalmar e sobre questões de saúde, conflitos sociais e desvios. Estas últimas, para que a criança entenda que nem sempre o seu convívio e vida será tranquilo no corpo social:

Como tal, a criança aprende, desde a mais tenra idade, que a vida é um *dingo-dingo* (processo) em que se deve lutar continuamente pela mudança, crescimento e desenvolvimento, embora esta mudança nem sempre seja positiva. É responsabilidade do *ndezi* introduzir tal noção à criança para que aceite o ambiente como ele é – como um ambiente (conflitivo) interativo (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 18).

Kindezi pretende moldar os jovens para a vida, o que acaba moldando toda a comunidade. Desta forma os sujeitos aprendem que são parte importante da estrutura social. Na verdade, todos que participam deste processo sejam os *ndezi*, pais e filhos, são parte de um grande todo social conforme demonstrado no diagrama da figura 3, no qual C é a criança, P os pais, N o *ndezi*/cuidador e SE o corpo social/comunidade.

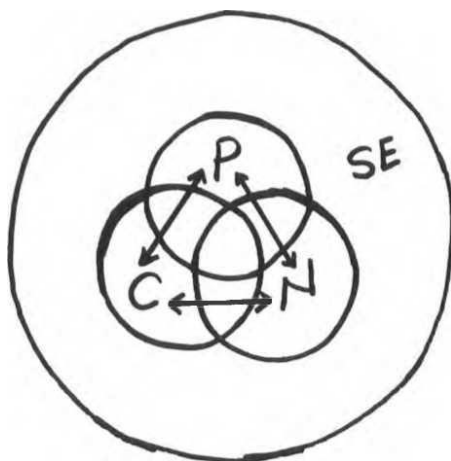


Figura 3 – Esquema de pertencimento da criança ao corpo social (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 20).

O conhecimento é transmitido pela oralidade, muitas vezes em forma de música, pois,

Devido à falta de documentos escritos para fins didáticos, a canção ocupa a posição de escolha na arte tradicional Kôngo de cuidar de crianças. Quase tudo é ensinado através de canções, porque elas são constantemente repetidas. É através de canções e *Kiimu* (lemas filosófico-didáticos) que a criança congoleza aprende a beleza artística de sua língua-mãe. É através das canções e dos provérbios que as crianças aprendem que sua comunidade, com todas suas tensões e interações, é um lugar bonito para crescer e fazer parte. (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 21)

Mas, além do importante papel social para a comunidade, o *kindezi* também é uma prática nos âmbitos econômicos e políticos relacionados diretamente à história e aos conflitos pela independência de Kôngo e Angola. Desta forma, pode-se afirmar que

O *ndezi*, em seu papel de professor, é o primeiro indivíduo a elevar a consciência política da criança. Isto é realizado principalmente através de fazer-acreditar, isto é, jogos, brincadeiras, canções, contos e histórias. É através do *ndezi* que a criança aprende quem é quem na comunidade e quem deve ser chamado de quê. Ele também aprende certos elementos básicos da estrutura social da comunidade, tais como as relações de parentesco e sua hierarquia. O papel político do *ndezi* não se limita ao interior da comunidade. Ultrapassa as fronteiras comunitárias. Durante a era colonial, o *ndezi* foi usado como meio de resistência política contra forças de ocupação (Fu-Kiau; Lukondo-Wamba, 2017, p. 21).

O sistema do *kindezi* é complexo e diretamente relacionado à estrutura social, visão de mundo e à história dos Bantu-Kôngo, que, em meio às lutas para sobrevivência tanto de sua cultura como de seus corpos, entendiam a importância das crianças para o futuro de seu modo de vida. São elas que darão o tom do futuro, já que o adulto é apenas o aprimoramento de tudo que já estava lá na infância. O *ndezi* é aquele que vai manter a chama desse sol vivo e alimentá-lo com tudo o que leve a criança a atingir a plenitude de seus talentos.

Os povos de quem falamos são oriundos das mesmas regiões de muitos negros que vieram para o Brasil durante o vergonhoso período da escravidão. Os que em África permaneceram sofreram outras violências durante o período colonial, como serem privados de suas próprias formas de construir e consumir conhecimento. Os saberes do mundo natural e todas as tradições foram relegadas ao lugar de ignorância e superstição, e aqueles que construíram tanto foram vistos como sem inteligência e sem alma.

A abolição da escravidão e a independência colonial aqui e em África deixaram marcas ainda hoje evidentes. A cultura de origem africana ainda é lida como algo exótico, por mais que faça parte de nosso cotidiano, e seus elementos, para serem aceitos, muitas vezes precisam passar por “branqueamentos” e ou cair no gosto da branquitude. Introduzir esses elementos no currículo escolar é extremamente importante, pois em *Kindezi* são estes jovens que moldarão o que está por vir.

Todo esse sistema que Fu-Kiau e Lukondo-Wamba nos apresentam está atrelado, mesmo em África, a espaços educacionais à parte da estrutura oficial, mesmo após a independência. A aplicação em nossas escolas deverá ser feita com as devidas adaptações à nossa realidade. Nossa educação é pautada na palavra escrita, o que não exclui a oralidade e faz possível utilizar elementos da arte cantada e de performance, por exemplo. Mas, acreditamos que o principal que podemos trazer para o processo de ensino aprendizagem é colocar o aluno e suas vivências como centro, dando ênfase ao resgate de sua própria ancestralidade.

Neste ponto, voltamos à história em quadrinhos escolhida. Em “o baixinho”, o protagonista tem uma jornada de busca de vingança. Sua história, infelizmente, espelha muitas vivências nas quais mães são abandonadas mesmo antes de darem à luz e por meio de histórias apresentam um pai idealizado, que se torna perfeito diante de alguns filhos por ser apenas uma ideia. Desta forma, a origem tanto da motivação para o autodesenvolvimento quanto para os poderes do lobo Bigby vem de sua história familiar. Foi o amor pela mãe e o desejo de vingança por toda a dor que seu pai nela causou que fez com que o personagem, dia após dia, dentro da floresta, se nutrisse de suas presas e do seu ódio para se tornar uma gigantesca criatura consumida por suas emoções e desejos. Mas, por mais que fosse difícil admitir, os poderes que permitiram a sua sobrevivência e o tornaram uma criatura única vinham de seu pai.

O poder dos elementos que nos constituem em nossa ancestralidade pode, se bem desenvolvido, ser instrumento de

autoconhecimento e de transformação social. E a escuta da história do outro pode ser um caminho para vê-lo de uma forma mais integral. Pensar e entender as culturas negra e originária, não como um outro exótico, mas como partes da nossa vida cotidiana que reconhecemos nos ritmos musicais, na culinária ou mesmo no costume de contar histórias assustadoras em noites chuvosas. De onde vêm hábitos, medos e palavras? Dentro da perspectiva de *kindexi*, tais coisas não são apresentadas como blocos de informação em sequência, mas como vivências através do lúdico, da arte e do cotidiano familiar (com)partilhado com todos do grupo.

Não será tarefa fácil, pois, afinal, pode produzir estranhamento nos próprios alunos, habituados a aprender apenas lendo, anotando e escutando explicações já finalizadas. Alguns podem se sentir constrangidos para expor vivências suas e da família ou simplesmente achar que não têm histórias interessantes. Afinal, o que teria de tão interessante no tempero da comida, ou de onde vieram seus pais? Certamente, nada deve ser forçado. Os elementos e histórias devem vir naturalmente. Entendemos que ser retraído é parte da história e de quem esse aluno é, por algum motivo, e isso deve ser respeitado: a sua participação via escuta ou por outra atividade será igualmente importante para o objetivo de auxiliar esses pequenos sóis a brilharem e se transformarem dentro do possível.

3. Propostas de atividades

Para desenvolvermos nossas propostas partiremos da legislação. Partimos do texto da última lei proposta, a n. 11.645 de 2008,

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a

formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, p.1)

Verifica-se que a proposta é aplicar a lei em todo currículo escolar, em especial no ensino de arte, literatura e história brasileira; portanto, apresentaremos propostas focadas nessas três disciplinas, lembrando que, conforme o texto da lei, outras disciplinas podem trabalhar tal conteúdo dentre as quais gostaríamos de destacar geografia, sociologia e filosofia como algumas que teriam muito a ganhar e contribuir nesse assunto.

Como dissemos nossas instituições escolares não têm a mesma estrutura e dinâmica dos *sândulus* africanos e nossa sociedade tampouco funciona nos mesmos moldes; por isso selecionamos alguns elementos que podem ser aplicados na nossa realidade escolar:

- Sol vivo: cada aluno possui em si desde o nascimento predisposições e talentos naturais. O educador/*ndezî* deve tentar trabalhar as potências identificadas para que este sol possa brilhar;
- Família e ancestralidade: a construção do conhecimento deve partir da história de vida e da realidade cotidiana do aluno;
- Arte como fio condutor: apresentação e desenvolvimento dos conteúdos com foco em elementos artísticos que extrapolem o uso habitual da palavra escrita;

- Eu sou parte da história: desenvolvimento de consciência crítica do entorno social e político a partir da própria realidade.
- Avaliar sem sufocar: se possível evitar avaliações como provas que priorizam repetição de conhecimento sem necessariamente desenvolver o senso crítico e podem estimular a ideia de um valor individual e meritocrata.

3.1. Aplicação I: Educação artística e literatura

A educação artística, assim como a literatura em sua essência, tem muito a ganhar tanto da filosofia de *kindexi* como de uma narrativa tão rica como as histórias em quadrinhos, por isso optamos por fazer uma proposta unificada para ambas, por focarmos na questão estética que é transversal.

Perfil etário:

Alunos nos últimos dois anos de ensino fundamental e para qualquer ano do ensino médio, devido à natureza das temáticas do quadrinho escolhido.

Proposta:

Passo 1:

O professor apresenta a história “o baixinho” para a turma, de acordo com os recursos materiais da instituição. Durante esta exposição da narrativa é importante focar nos temas centrais da história que serão explorados na atividade como, por exemplo, a família e suas relações: como foi o processo da construção dessa família? Para além do amor romântico como Inverno (a mãe) e o Vento Norte (o pai) se colocam na relação e como suas escolhas e posturas impactaram na vida e nas escolhas dos filhos?

Outro elemento do quadrinho a se evidenciar é a diferente natureza dos dois amantes (uma loba e uma força da natureza) e pensar de que forma essas diferenças influenciam no desfecho do romance, de preferência provocando os alunos a pensarem em o que aconteceria se os personagens fizessem outras escolhas.

Propõe duas opções para os alunos:

- A) Escolher um personagem ficcional ou histórico relacionado aos povos indígenas ou africanos e criar um mito de origem para ele que explique suas características, talentos e ou poderes, da mesma forma que é feito com Bigby, evidenciando a importância das relações familiares no desenvolvimento desses poderes. O que veio do pai, da mãe? Existe algum conflito gerado por diferenças na natureza destas pessoas? (raça, classe, espécie, região, gênero etc.);
- B) Escolher um personagem de uma história interessante contada por algum membro da família, de preferência o membro mais velho com quem tenha contato. Pode ser um “causo” ou algo real. E, da mesma forma, criar um mito de origem para ele que explique suas características, talentos e ou poderes, sempre seguindo os elementos da história em quadrinho de referência. A escolha da turma não precisa ser unânime.

Passo 2:

De acordo com a opção escolhida, a turma se divide em dois grandes grupos inicialmente. Essa história pode ser quadrinizada ou performada (atuação, dança ou canto). Em cada um dos grupos os alunos devem escolher entre a quadrinização e a performance. Feito isso, cada grande grupo se subdividirá em mais dois, totalizando quatro grupos: quadrinização de personagens ficcionais ou históricos, quadrinização de personagens de histórias pessoais, performance sobre personagens ficcionais ou históricos, performance sobre personagens de histórias pessoais.

Todas essas subdivisões pretendem, além de trazer a temática da família e ancestralidade (comum a história do lobo e ao método *kindexi*), também trabalhar o princípio do sol vivo ao dar opções nas quais os alunos se sintam mais confortáveis para desenvolver as narrativas a partir de suas inclinações pessoais; desta forma, os mais tímidos podem optar pela quadrinização, que dá mais de uma opção entre os que preferem escrever ou desenhar, por exemplo.

Os que escolherem a quadrinização:

A quadrinização será feita em quatro etapas: argumento, roteiro, desenho e coloração. Destas quatro apenas a parte do argumento, que é a história a ser narrada, deve ser trazida/desenvolvida por todos os alunos.

A divisão de tarefas das outras três etapas deve ser decidida pelos alunos de acordo com suas preferências pessoais, pois, desta forma, cada narrativa será construída por múltiplas mãos, o que pode servir de analogia à ideia de que uma comunidade, assim como nossas histórias, é construída pela ação e contribuição de vários talentos, e que todos somos partes importantes desse processo.

O destino de cada quadrinho produzido deve ser definido por aquele que trouxe o argumento, que pode ser, entre outras coisas, levar para casa, deixar como parte do acervo da biblioteca ou mesmo presentear para quem ele quiser.

Os que escolherem a performance:

Cada aluno deverá elaborar um argumento que servirá de base para construir o roteiro da apresentação. A partir desses argumentos, devem produzir uma performance do tipo que preferirem: letra de música, que pode ser lida como poema ou cantada; coreografia baseada em música de elaboração própria ou não (neste caso é possível realizar uma parceria com os que optarem pela música); ou uma peça curta de no máximo 10 (dez) minutos. Todos os argumentos devem ser apresentados em sala de aula.

Tanto a quadrinização quanto a performance serão executadas em mais de uma aula, de acordo com o tamanho da turma e o cronograma de atividades escolares. O professor pode e deve fazer as adaptações que julgar necessárias para o melhor aproveitamento.

3.2. Aplicação II: História do Brasil

O ensino de história do Brasil a partir da filosofia de *kindezi* utilizará todos os princípios que elencamos para utilizar na nossa realidade, mas focará sobretudo em três: família e ancestralidade, arte como fio condutor e eu sou parte da história.

Perfil etário:

Alunos de todos os anos do ensino médio.

Proposta:

Optamos por mesclar dois tipos de arte para compor essa atividade: histórias em quadrinhos e música. Aqui falaremos especificamente de um exemplo com a história e cultura dos povos originários, mas sua aplicabilidade se estende aos elementos da história e cultura negras.

Passo 1:

Lançar uma pergunta de partida para dar o tom da discussão: Nós somos personagens históricos?

Em seguida apresentar aos alunos a história em quadrinhos “o baixinho” e uma entrevista da rapper Katu Mirim apresentada no videocast *DiaCast* no Youtube (figura 4), o ideal é que esta atividade seja feita se possível em sala de aula ou em algum espaço no qual os alunos juntos possam ter contato com esse material.

Aqui a ideia é pensar o indígena na história de frente para trás. O que é ser indígena nos dias de hoje em termos existenciais e culturais? Como todo o processo histórico desse grupo no Brasil impactou na transformação de sua cultura e modos de ser? E, principalmente, porque ainda hoje temos visões tão estereotipadas como achar que o comportamento dessas pessoas devesse estar cristalizado no tempo causando estranhamento por exemplo o fato de utilizarem algumas tecnologias?

A escolha da artista – Katu Mirim – se deve ao teor da sua música, que narra a pauta indígena em suas lutas e história, bem como o processo pessoal de se entender uma mulher originária. Em seu single de estreia *aguyjevete* (expressão de agradecimento na

língua guarani) de 2017, e que posteriormente faria parte do EP *Nós* de 2020, ela fala da resistência do povo indígena e negro, posteriormente. Sua história de vida é compartilhada por muitos indígenas, sobretudo os não aldeados: filha de mãe negra evangélica e pai indígena da etnia bororo, foi adotada por uma família branca e evangélica da periferia paulistana. Por meio de vizinhos, Katu descobriu a história da família biológica, inclusive que o pai era da etnia boe-bororo, do Mato Grosso, mas perambulava pelas ruas de São Paulo devido ao vício em bebida.



Figura 4 – capa do EP *Nós* de Katu Mirim (2020)

Disponível em: <https://music.apple.com/br/album/n%C3%B3s-ep/1504697830>. Acessado em: 14 set. 2023.

Outro fato que levou a escolha dessa artista é que sua história de vida traz muitos elementos em comum com a história de origem do Lobo Mau apresentada pela história em quadrinhos: como ela se constitui como indivíduo na dualidade entre uma ancestralidade que a princípio causa repulsa e vergonha e a forma de vida, de beleza e sociabilidade que a cerca e atravessa desde seus pais adotivos até sua comunidade de entorno. Assim como o Lobo, Katu recusou a herança de seu pai mas de sua ancestralidade é que tirou seu poder. A revolta de ambos possibilitou seu crescimento

e sua força. O encontro do Lobo com seu pai na história apresentada o transforma, mas o impele, em princípio, ao caminho oposto escolhido pela artista, que, no lugar de fingir que seus pais não existiram, tomou cada dia mais consciência de como os aprendizados oriundos de suas vivências tanto seus pais biológicos como os adotivos contribuíram para que ela encontrasse seu caminho e constituísse sua subjetividade.

Passo 2:

Junto com os alunos, discutir a diversidade da cultura indígena do tempo presente e especular como poderia ter sido o que entendemos como Brasil se esses povos não tivessem passado pelo genocídio que os silenciou de várias formas. Neste ponto, o professor pode, por exemplo, trazer a história da sereia Iara que falamos no início do artigo, que hoje em dia figura nas narrativas originárias, mas que foi trazida pelos portugueses sendo adaptada e incorporada à cultura indígena (Cascardo, 2012, p. 138).

Outro ponto que pode ser debatido é a importância do mundo natural tanto no quadrinho quanto na fala da artista, e como esse elemento é de extrema importância para essa cultura. Esse debate pode se estender para as diversas percepções da relação com a natureza dos povos de origem europeia, de indígenas e africanos.

O professor pode introduzir diversos assuntos da questão originária também a partir de letras de música não apenas de Katu Mirim mas de outros artistas indígenas e afro-brasileiros que trazem a temática de sua cultura e ancestralidade, podendo ser realizada a proposta lúdica de abordar as narrativas e personagens apresentados, como foi feito na história “o baixinho”, pensando no papel da família e da comunidade de entorno na construção do que é apresentado.

Passo 3:

Para finalizar a proposta, deve-se retomar à pergunta de partida do início da atividade: Nós somos personagens históricos?

Depois de tudo o que foi lido, visto e discutido, pensar junto com os alunos em como a nossa própria história de vida e tudo pelo que passamos é consequência de um processo histórico mais amplo. Conceitos como a ideia do que seria uma família podem se adaptar e transformar junto com esse processo, e, no caso brasileiro, por mais que tentemos esquecer e dar luz apenas ao que veio do lado europeu, existem no mínimo dois eixos culturais que nos constituem e estão presentes na arte, na culinária, hábitos de higiene entre outros.

Aqui os alunos podem pensar e, se quiserem, até mesmo compartilhar com os colegas elementos de sua vida e ancestralidade que os conectam com a história tanto passada como recente.

Considerações finais

As histórias em quadrinhos como objeto artístico se aproximam muito mais das formas de comunicar e construir conhecimento fora da lógica de racionalidade europeia. O todo sensível dessas narrativas tem, muitas vezes, o tom poético de línguas como a Tupi-Guarani, que é uma língua poética e extremamente visual: por exemplo, o bicho que é nomeado de “preguiça” – palavra que, no pensamento europeu, representa um pecado –, é conhecido na língua Tupi como “o ser que caminha com o tempo”. A temporalidade é vivida e entendida em outros termos, e os nomes das coisas muitas vezes vêm do que elas nos revelam através da observação, o mundo se narra e é lido por meio dessas imagens.

Os princípios do *kindezi* e sua conexão com o conhecimento passado por narrativas e arte encontram nos quadrinhos uma via de conhecimento pelo prazer e pela sensibilidade capaz de acender o nosso sol vivo.

A floresta na qual cresce e se transforma o nosso Lobo é o mundo natural sombrio, misterioso e vivo do qual nos afastamos. É a mesma floresta que, com seus sons e cheiros, chama a atenção da jovem Katu Mirim. São inúmeros cenários e histórias que, apesar de ficcionais, se conectam a muitas vidas, dores e conflitos

do cotidiano de cada um de nós. Desejamos sinceramente que as ideias que aqui trouxemos auxiliem a nós que somos *ndezi*/educadores e mais que isso acendedores de sóis vivos. Uma tarefa desafiadora e nada fácil, mas que pode transformar não apenas os alunos, mas também a nós e ao nosso entorno.

Referência bibliográfica

ANI, M. Introdução. In: FU-KIAU, K.K.B.; LUKONDO-WAMBA; A.M.; **Kindezi**: A Arte Kongo de Cuidar de Crianças. Traduzido por Mô Maie. Terreiro de Griôs. 2017. Disponível em: <http://terreirodegriots.blogspot.com/2017/09/kindezi-arte-kongo-de-cuidar-de.html>. Acesso em: 26 maio 2023.

BRAGA JUNIOR, A. X.; LINARES, I. B. Variações da estrutura narrativa no uso de balões de pensamento em histórias em quadrinhos de super-herói. **9ª Arte**, São Paulo, v. 10, n. 1, e191578. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2316-9877.2022.v10.e191578>. Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Lei n 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro brasileira, e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília. 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Lei n 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília. 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm. Acesso em: 01 jul. 2023.

CASCUDO, L. da C. **Geografia dos mitos brasileiros**. São Paulo: Global, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São paulo: Paz e Terra, 1996.

FU-KIAU, K.K.B. **African cosmology of the bantu-kongo: principles of life and living**. 2. ed. Nova Iorque: Athelia Henrietta Press, 2001.

FU-KIAU, K.K.B.; LUKONDO-WAMBA; A.M. **Kindezi: A Arte Kongo de Cuidar de Crianças**. Traduzido por M. Maie. Terreiro de Griós. 2017. Disponível em: <http://terreirodegriots.blogspot.com/2017/09/kindezi-arte-kongo-de-cuidar-de.html>. Acesso em: 26 maio 2023.

FU-KIAU, K.K.B. **A visão Bantu Kongo do mundo natural** (Texto original em inglês). Traduzido por V. O. Pinto. Associação Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu – ACBANTU. Rede Kôdia, n.67. 2015. Disponível em: <https://estahorareall.files.wordpress.com/2015/07/dr-bunseki-fu-kiau-a-visc3a3o-bantu-kongo-da-sacralidade-do-mundo-natural.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

WILLINGHAM, B. *et al.* **Fábulas: 1001 noites**. Rio de Janeiro: Pixel Media, n.2, 2007.

WILLINGHAM, B. *et al.* **Fábulas: lendas no exílio**. Rio de Janeiro. Pixel Media, 2008.

KATÚ Mirim fala sobre família adotiva, causa indígena, o sequestro que sofreu e muito mais. [s.l.: s.n.], 2021. 1 vídeo (102 min e 30 seg.) Publicado por Dia Estúdio no quadro DiaCast. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5FKO6_MzaUw&ab_channel=DiaEst%C3%BAdio. Acesso em: 01 jul. 2023.

MIRIM, Katú. **Nós**. [s.l.: s.n.], 2020. 1EP (19 min e 33 seg.) Disponível em: https://youtu.be/IFGeCT1Hgyc?si=E_ZODüURIYucphD. Acesso em: 01 jul. 2023.

Nasce mais um super-herói norte-americano

Nildo Viana

O Homem de Ferro é um dos personagens mais famosos da Marvel Comics. Ele se tornou ainda mais célebre com a série de filmes lançada a partir de 2008 que o tornaram popular para outros públicos, além dos leitores de história em quadrinhos. O presente texto tematiza a história de sua origem, cujo título é *Nasce o Homem de Ferro*, criada por Stan Lee e Larry Lieber, publicada originalmente em 1963 e republicada por diversas vezes, sendo a última republicação brasileira em 2015, com uma edição de luxo e encadernada, em coedição da Editora Salvat e da Panini Comics.

O personagem surge no contexto da Guerra Fria e da Guerra entre Estados Unidos e Vietnã (1955-1975). Essa obra possui um vínculo forte com a época em que foi produzida, bem como com as relações sociais existentes, permitindo estabelecer processos analíticos historiográficos, sociológicos, políticos, entre outras áreas de pesquisa. No fundo, a história expressa o clima social e cultural da Guerra Fria e do conflito entre Estados Unidos e Vietnã, o que explica elementos de sua produção social e elementos do próprio universo ficcional. Um certo maniqueísmo aparece na história, na qual os Estados Unidos e o Homem de Ferro, seu representante, aparecem como os “mocinhos” e os vietnamitas (do Norte) e seu líder Wong-Chu, aparecem como os “bandidos”.

Essa obra pode ser trabalhada para abordar vários temas históricos, como a Guerra Fria, a Guerra do Vietnã, a cultura denominada “anticomunista”, entre outros, bem como temas sociológicos, tal como o vínculo entre a produção quadrinística e sua época e sociedade e o processo de criação de autoimagem e estereótipos de nações, concepções políticas e de indivíduos. O nosso do texto vai explorar os elementos históricos e sociológicos desta HQ, analisando tanto o contexto histórico e social e sua transposição para o universo ficcional do Homem de Ferro, quanto a manifestação de ideias, valores, estereótipos, no interior

da própria obra, visando mostrar o potencial pedagógico e o uso desses elementos no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto vamos dividir o texto em quatro partes fundamentais, sendo as duas primeiras de contextualização e as duas seguintes de análise da história em quadrinhos. Assim, inicialmente, realizaremos uma apresentação da obra, buscando colocar o seu processo de produção e suas características à tona. A seguir, apresentamos uma contextualização social e histórica, trabalhando algumas questões importantes dos anos 1960 que ajudam a entender as histórias em quadrinhos e a sua produção social e histórica. Posteriormente, expomos uma análise da mesma, dividida em duas partes. A primeira parte efetiva uma abordagem semântica e pictórica e a segunda parte realiza uma análise da narrativa. A etapa semântica visa analisar o uso de palavras e seus sentidos no contexto da história e seu significado para entender o universo ficcional e os seus elementos sociais e culturais. A análise pictórica observou como as imagens e as suas formas expressam mensagens e ajudam no processo de criação de autoimagem e estereótipos. Na última parte, apresentamos a análise narrativa, na qual, através da sucessão de unidades significativas, mostramos as duas “histórias” dentro da história *Nasce o Homem de Ferro*: uma estritamente ficcional, na qual se apresenta a origem do Homem de Ferro, e outra que remete ao contexto histórico e social a partir de uma determinada perspectiva. Esse trajeto nos permitiu ter uma concepção ampla da história em quadrinhos selecionada e contribui para reflexões sobre a sua relação com a história e a sociedade no caso das histórias em quadrinhos em geral.

Nasce o Homem de Ferro

O nosso objetivo, nesse primeiro momento, é contextualizar a obra *Nasce o Homem de Ferro*, publicada originalmente em março de 1963, na revista *Tales Of Suspense*, em seu número 39. Com argumento de Stan Lee, roteiro de Larry Lieber, desenhos de Don Heck, arte-final de Dick Ayers, ela apresenta o surgimento de um novo super-herói, num mundo

povoado por personagens como Namor (1939), Capitão América (1941), Quarteto Fantástico (1961), Homem-Formiga (1961), Homem-Aranha (1962), Thor (1962), Hulk (1962), Vespa (1963), entre outros. Trata-se de um super-herói que surge junto com diversos outros, tal como se pode perceber pelas datas anteriormente citadas que revelam o ano de aparecimento. Os primeiros super-heróis da Marvel surgem décadas antes (especialmente Namor e Capitão América, embora o primeiro tenha surgido em outra editora e depois foi adquirido pela Marvel). Nos anos 1960, a partir da iniciativa de Stan Lee, uma nova safra de super-heróis emerge na Marvel Comics e é nesse contexto que surge a história *Nasce o Homem de Ferro* e o personagem que terá uma presença marcante na história da superaventura. Essa história foi republicada em várias oportunidades, pois é a que mostra o nascimento do Homem de Ferro e, portanto, tem importância fundamental em sua história, inclusive devido ao fato de que os amantes dos super-heróis têm um interesse especial nas origens destes personagens. A edição brasileira que usamos como base foi a da Editora Salvat em coedição com a Panini Comics, de 2015, em edição luxuosa em capa dura, contendo também outra história, *Cinco Pesadelos*, com tradução e adaptação de Jotapê Martins e Fernando Bertacchini e letras de Donizeti Amorin.

Assim, o Homem de Ferro é mais uma criação de Stan Lee (que já havia criado o Quarteto Fantástico, Homem-Aranha, Thor, entre outros), um dos maiores nomes da Marvel Comics e das histórias em quadrinhos a nível mundial. A primeira história do super-herói de armadura foi criação dele e de Larry Lieber. Stan Lee foi um dos principais responsáveis pela recuperação da Marvel Comics depois de uma crise que abalou esta fábrica de super-heróis (Viana, 2020). Stan Lee e seus colaboradores criaram novos super-heróis que renovaram o fôlego da Marvel Comics, especialmente o seu maior sucesso, o Homem-Aranha, mas também o Quarteto Fantástico, Hulk e vários outros.

O Homem de Ferro foi inspirado em outro personagem, denominado *Bozo, o Homem de Ferro*. Este personagem foi criado em 1939, por George Brenner. Ele utiliza uma armadura metálica,

muito semelhante à primeira armadura do Homem de Ferro da Marvel. A armadura de Bozo era alimentada por uma bateria elétrica e podia voar. A suas aparições ocorreram na revista *Smash Comics* e teve sua própria revista.

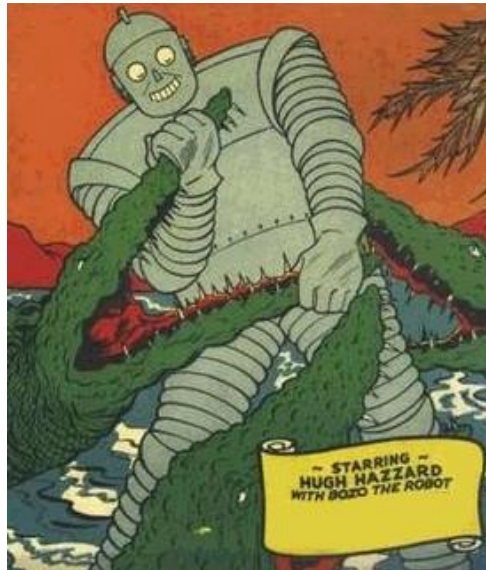


Figura 01 – *Bozo, o Homem de Ferro*, como uma inspiração para o Homem de Ferro

O público da Marvel Comics, nessa época, era principalmente a juventude. A juventude se consolidou como mercado consumidor após a Segunda Guerra Mundial, no contexto do regime de acumulação conjugado (Viana, 2009; Almeida, 2020) com o avanço do processo de escolarização nos Estados Unidos e Europa e, em menor grau, no resto do mundo. Especialmente na Europa e Estados Unidos, países no qual o consumo de massa se estabeleceu após a instauração do fordismo como forma predominante de organização do trabalho e sua estratégia de produção e consumo em massa, além da expansão do crédito, houve o aumento no nível de renda e consumo pelas famílias europeias e norte-americanas. As histórias em quadrinhos tinham como público principal as crianças e os jovens, mas com

o surgimento, no final dos anos 1920, do gênero aventura, o público juvenil ganhou um espaço próprio e produções específicas. Nas décadas seguintes, muitas crianças se tornaram jovens e continuavam a consumir histórias em quadrinhos, com destaque para o gênero aventura e novos gêneros, mas especialmente através do gênero da superaventura (Viana, 2005; Viana, 2020).

A capacidade de consumo da juventude e, secundariamente, das crianças (através dos pais), vai aumentando com o passar do tempo. A criação artística e ficcional para a juventude se expande, tal como no cinema com os filmes de James Dean, Elvis Presley e a explosão do Rock And Roll (Elvis Presley e, posteriormente, The Beatles, como as mais populares expressões desse gênero musical na época), a invenção de costumes, roupas, comportamentos, específicos para os jovens, consolida esse nicho do mercado consumidor (Viana, 2020). A invenção da juventude (Lapassade; 1975; Avanzini, 1980; Viana, 2015; Viana, 2014) e a sua consolidação como mercado consumidor não passou despercebido por Stan Lee.

Na década de 1960, quando esse nicho de mercado já estava consolidado, Stan Lee lança dois personagens jovens: o Tocha Humana¹ e o Homem-Aranha. Stan Lee buscava atrair o novo mercado consumidor com personagens da mesma idade e que poderiam realizar o processo de identificação. Assim surge esses dois personagens jovens e que se caracterizavam pela irreverência, que se transformou, nessa época, em marca da juventude. As contendas entre Tocha Humana e Coisa ou as ironias do Homem-Aranha contra os seus adversários (inclusive o Hulk), era uma forma de criar um processo de identificação dos jovens consumidores com os jovens super-heróis.

O Homem de Ferro não era um jovem e sim um adulto. Porém, era um adulto de pouca idade e considerado “playboy”,

¹ Este membro do Quarteto Fantástico não deve ser confundido com a versão dos anos 1930 e que lutou lado a lado com Namor e Capitão América contra os nazistas, que era um androide e passou a ser chamado “Tocha Humana original”, para se distinguir do seu sucessor mais famoso e consolidado.

um milionário rodeado de mulheres e carros, sendo o que grande parte da juventude almejava ser e ter. A criação do Homem de Ferro ocorre num momento determinado, que é a Guerra Fria e a Guerra do Vietnã. Nesse contexto, assim como quando surgiu o Capitão América, as histórias em quadrinhos entram em cena para defender o patriotismo e a “América”. Muitos jovens iam para a guerra, afinal, devido à idade, é a época do serviço militar. A fantasia ajuda a embelezar a feiura da guerra. Porém, além do embelezamento, há também a axiologia e os ideologemas², que buscam convencer, valorativa e racionalmente, da justeza da guerra empreendida contra os vietnamitas do norte.

Assim, a primeira história do Homem de Ferro – que foi adaptada para o cinema e ao invés de vietnamitas ele se defrontou com “terroristas” – traz diversos elementos para o processo de ensino-aprendizagem. O mais importante é o aspecto histórico, embora também traga elementos sociológicos, políticos, linguísticos, entre outras áreas do saber científico. Vamos focalizar aqui a contribuição dessa história em quadrinhos para a historiografia e, secundariamente, para a sociologia. Sem dúvida, as outras contribuições também estarão presentes, embora nem

² Axiologia é uma determinada configuração dos valores dominantes e ideologema é um fragmento de ideologia. As histórias em quadrinhos repassam, assim como qualquer outro produto cultural, determinados valores (que podem ser axiológicos, manifestação de uma determinada configuração de valores dominantes; ou axionômicos, manifestação de uma determinada configuração de valores autênticos). A respeito desses conceitos, cf. Viana (2007) e seu uso em histórias em quadrinhos pode ser visto em Viana (2005; 2023a) e outros autores (Viana, 2023b; Marques, 2018). Assim, os valores são aquilo que é considerado importante e significativo, bem como se manifesta através das ideias de beleza, qualidade, superioridade, importância, etc. Os ideologemas, por sua vez, são fragmentos de ideologias, pois estas, em sua complexidade, não podem ser repassadas em produtos culturais, mas tão somente alguns elementos isolados. É o caso, por exemplo, de fragmentos de ideologias religiosas, científicas etc. Um exemplo de manifestação de ideologemas pode ser vista em Viana (2013). A análise crítica das histórias em quadrinhos vem se desenvolvendo com atenção especial para o seu conteúdo e mensagem, tal como se pode ver em Reblin e Viana (2020); Marques (2020), Marques (2018).

sempre explicitamente, pois na realidade concreta e no mundo ficcional se observa mais aspectos do que apenas uma disciplina pode abarcar. O foco, no entanto, será histórico e sociológico.

A história da origem do Homem de Ferro contribui, então, para o debate histórico dos anos 1960, especialmente a Guerra Fria e a Guerra do Vietnã. O público discente ideal para trabalhar essa temática e história são os alunos de história e, secundariamente, de sociologia, do Ensino Médio. Neste contexto, é possível tratar do processo de apresentação, via histórias em quadrinhos, de uma versão do conflito EUA-Vietnã e do conflito mais profundo entre EUA-URSS. No caso, a estereotipização dos vietnamitas revela elementos da produção ficcional do Homem de Ferro. Os aspectos históricos fundamentais remetem, mais diretamente, para a Guerra do Vietnã, e, mais indiretamente, para a Guerra Fria, embora também contenham elementos sociológicos, e, por fim, ao clima cultural desse período. Os aspectos sociológicos podem ser identificados, além desses elementos históricos, no processo de criação de autoimagem, estereótipos, expressão de concepções políticas etc.

O contexto dos anos 1960

Os anos 1960 são um marco na história da sociedade moderna, especialmente no seu final, porém, desde o início, a década trazia vários elementos que apontavam para o futuro que viria. O fim da Segunda Guerra Mundial promoveu uma reconfiguração no capitalismo mundial, especialmente nos países imperialistas. A fase do regime de acumulação intensivo, que foi da segunda metade do século XIX até a primeira metade do século XX, foi suplantada pelo regime de acumulação conjugado (Viana, 2009; Almeida, 2020). A crise do regime de acumulação intensivo, com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), as tentativas de revoluções proletárias (Rússia em 1917, Alemanha entre 1918-1921, Hungria em 1919, Itália em 1920), a crise de 1929, a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), a ascensão do nazifascismo e, por fim, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), para citar apenas os casos mais significativos, formaram o quadro geral de

esgotamento deste regime de acumulação sob forma cada vez mais forte.

A Segunda Guerra Mundial sintetizou os acontecimentos anteriores e trouxe novidades, gerando uma situação mundial de polarização entre os regimes nazifascistas e seus aliados e os demais países do mundo (incluindo uma aliança temporária entre Estados Unidos e União Soviética). A Revolução Bolchevique de 1917 e a instauração de um capitalismo de estado³ na Rússia, que depois se torna “União Soviética”, é um fato marcante, pois faz emergir um país que vai se tornando cada vez mais importante no âmbito geopolítico, econômico e cultural. Por outro lado, a Primeira Guerra Mundial possibilitou aos Estados Unidos, que já

³ O mais comum é denominar a URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) como “socialismo real”. Porém, embora essa denominação seja hegemônica, desde os anos 1920 um conjunto de militantes e intelectuais começaram a denominá-la como “capitalismo de estado”. Dentro da Rússia, os primeiros a realizarem tal caracterização foram Bogdanov e Miasnikov e, fora deste país, o filósofo italiano Rodolfo Mondolfo, os representantes do chamado “Comunismo de conselhos” (Holanda, Alemanha e depois em outros países), como o astrônomo holandês Anton Pannekoek, o filósofo alemão Karl Korsch e diversos outros, além da militante Sylvia Pankhurst e seu grupo (a Esquerda Comunista Extraparlamentar) na Inglaterra. Essa denominação se ampliou nas décadas seguintes, tanto no plano político, como se observa em grupos trotskistas e maoístas dissidentes, além de autonomistas e outros; quanto no plano intelectual, tal como no caso do economista francês Charles Bettelheim (1979), entre inúmeros outros. Alguns criaram novas denominações, tais como modo de produção burocrático, tecnoburocracia, coletivismo burocrático, socialismo de acumulação, capitalismo burocrático, etc. A ideia de “socialismo real” só tem sentido por se reconhecer (incluindo seus defensores e detratores) que o regime não é o “socialismo ideal”, ou, em outras palavras, original, que constava no projeto de Karl Marx. A questão fundamental, no entanto, é como se define o modo de produção de um país. Segundo o próprio Marx, é pelas relações de produção e, na URSS, estas não são “socialistas” ou “comunistas” e sim idênticas as do capitalismo privado, ou seja, produção de mais-valor via produção de mercadorias e trabalho assalariado. A diferença é que ao invés da extração de mais-valor ser realizada por empresas capitalistas privadas, é realizada pelo Estado e o lucro é dividido pela burocracia estatal que assume as funções da classe burocrática (controle social) e da classe capitalista (apropriação do mais-valor e acumulação de capital), se transformando em burguesia de Estado.

era uma nação em ascensão, se tornar uma potência mundial através da expansão do seu capital bélico e outras vantagens da não participação direta no confronto mundial, cujo palco foi, fundamentalmente, a Europa. Assim, a Segunda Guerra Mundial conseguiu destruir as bases das lutas operárias na Europa, destruiu forças produtivas (e isso permitia uma retomada da acumulação capitalista em maior escala posteriormente), e acabou promovendo a expansão da URSS sobre o Leste Europeu, além da consolidação dos Estados Unidos como a grande potência mundial, no plano econômico e bélico.

É nesse contexto que emerge o regime de acumulação conjugado e a chamada Guerra Fria. O regime de acumulação conjugado é marcado pela substituição do predomínio do taylorismo como forma de organização do trabalho pelo fordismo, que se fundamentava no uso de tecnologia (a famosa esteira, por exemplo, que permitia a quem controla a máquina controlar o ritmo do trabalho dos operários), a produção em massa, bem como a expansão do capital oligopolista transnacional (que nos anos 1970 e 1980 ficaram conhecidas como “multinacionais”) a nível mundial e, ainda, uma nova organização estatal que substituiu o Estado Liberal-Democrático por um Estado integracionista, mais conhecido como “de Bem-Estar Social”. A reconstrução da Europa ocorreu rapidamente, em que pese na Itália e alguns países tenha sido mais lento e com mais problemas. A tecnologia existente e o apoio norte-americano facilitaram a retomada da acumulação de capital nesses países. O Estado de Bem-Estar Social realizava políticas universais de saúde, educação, emprego, bem como o consumo em massa se expandiu, o que permitiu o surgimento da concepção da emergência de uma “sociedade de consumo”, especialmente a partir de 1955. Em cinco anos (1945-1950) a Europa se recuperou. A partir dos anos 1950 uma nova era de estabilidade econômica e política surgiu. As políticas econômicas a nível mundial se tornaram keynesianas, a do Estado intervencionista.

Outras mudanças ocorreram nesse contexto. Trata-se de mudanças sociais e culturais mais específicas. No caso europeu, a

população jovem diminuiu drasticamente com a Segunda Guerra Mundial, já que a juventude era o setor da população mais recrutada para o conflito bélico. Ela só volta a crescer proporcionalmente de forma significativa a partir dos anos 1955. Outra mudança importante é a cultural. No regime de acumulação intensivo predominava o paradigma positivista e, com sua crise, o irracionalismo, o marxismo, e outras concepções avançaram, gerando sua crise. No pós-Segunda Guerra Mundial, na nova situação de estabilidade econômica e política, emerge um novo paradigma próximo do positivismo, o reprodutivismo (Viana, 2019), que também apontava para uma concepção objetivista, holista, cientificista, mas sob forma diferente. Essa é a época da hegemonia do estruturalismo, funcionalismo, “teoria dos sistemas”, keynesianismo, entre outras concepções.

Porém, isso não ocorria sem problemas. O mundo foi dividido entre duas grandes potências. A Europa Ocidental se aliou aos Estados Unidos e a Europa Oriental estava sob domínio da União Soviética. A breve aliança entre esses dois países para combater o nazifascismo logo se transformou em rivalidade e disputa geopolítica. Surge, nos pós-Segunda Guerra Mundial, o chamado “Terceiro Mundo”, sendo o primeiro representado pelos Estados Unidos e seus aliados e o segundo pela União Soviética e seus satélites. As duas grandes potências disputavam o mundo, mas, principalmente, o “Terceiro Mundo”. A Revolução Chinesa e, depois, a Revolução Cubana, entre outros processos, apontavam para uma expansão do capitalismo estatal a nível mundial. Uma guerra sem armas e conflitos diretos se estabeleceram entre as duas potências, o que gerou, muitas vezes, conflitos bélicos em países do “Terceiro Mundo”.

É nesse contexto que emerge a Guerra do Vietnã. Ela surge no contexto da Guerra da Indochina (e por isso é chamada também de “Segunda Guerra da Indochina”), antiga colônia francesa, que, a partir da Revolução Chinesa de 1949 e do apoio deste país (e da URSS), intensificou sua luta por independência, sendo que os Estados Unidos apoiaram a França, que acabou cedendo a independência da Indochina (1954), que se dividiu em

quatro países: Laos, Camboja, Vietnã do Sul e Vietnã do Norte. A existência desses dois últimos países era para ser temporária e se previa um ano (1955) para a reunificação, o que não ocorreu e gerou uma guerra entre ambos (Magnoli, 2013).

Assim, a Guerra do Vietnã surgiu através da rivalidade dos dois governos provisórios e tendo como motivação complementar a Guerra Fria entre EUA e URSS. A guerra começou em 1955 e só terminou em 1975, colocando, de um lado, Vietnã do Norte, apoiado pela URSS, China e outros países do bloco capitalista estatal, e o Vietnã do Sul, apoiado pelos EUA, Coreia do Sul, Austrália e outros países alinhados aos norte-americanos. O interesse norte-americano era geopolítico, pois, usando a “teoria do dominó” (jogo de mesa, no qual ao se enfileirar suas peças, a queda de uma leva à queda de outra e assim sucessivamente), justificava sua “política de contenção”, cujo objetivo era impedir a expansão do capitalismo estatal (denominado como “comunismo” pelos norte-americanos) a nível mundial (Rossbach, 1998; Chaves, 2015). Os Estados Unidos intensificaram as suas ações na região a partir de 1961-1962, época em que as suas tropas triplicaram de quantidade no Vietnã.

O Homem de Ferro: Análise Pictórica e Semântica

Nasce o Homem de Ferro é uma história que ajuda a pensar os anos 1960, tanto em aspectos políticos e econômicos, como culturais e valorativos. Para explorar o potencial pedagógico dessa história é interessante o exercício da contextualização. Os estudantes podem pesquisar a época e assim identificar e comparar o período histórico e os acontecimentos ficcionais presentes na história. Assim, a leitura da história em quadrinhos é complementada pela análise histórica para contextualização da obra. Essa ação pedagógica é importante, pois pode trazer curiosidade e interesse, inicialmente relativo ao personagem (que se tornou atual para a geração de jovens de hoje em dia devido aos filmes lançados e o renovado sucesso do personagem), posteriormente em relação a história em quadrinhos e seu contexto histórico.

Assim, o primeiro aspecto é identificar elementos da história. A análise pictórica é um elemento interessante. Qual é a aparência do personagem principal, seja como Homem de Ferro, seja como Anthony Stark? Qual é a aparência dos demais personagens? Como os quadros são produzidos, quais símbolos, imagens, aparecem? O primeiro ponto que pode despertar curiosidade nos alunos é a armadura do Homem de Ferro, bem diferente do que a maioria conheceu nos cinemas ou mesmo nas revistas em quadrinhos. A armadura não é vermelha e amarela e sim cinza prateado, mais próximo da cor de ferro. É apenas nas aparições seguintes que a cor será alterada para vermelho e amarelo.



Figura 2 – Primeira Armadura do Homem de Ferro (1963)

Outra imagem que se destaca é a do vilão Wong-Chu, de aparência oriental, mas corpulento, sendo o único a possuir tal forma na história. Outro elemento que se destaca na imagem do

vilão é a sua expressão de raiva, mesmo em situação sem motivos para isso.



Figura 3 – A expressão facial de Wong-Chu e a análise psicológica de suas expressões faciais

A comparação acima mostra que a expressão facial “normal” de Wong-Chu é equivalente a um indivíduo com raiva. Essa equivalência serve para criar uma disposição antipática do leitor com o vilão. Essa análise pictórica é reforçada pela análise dos discursos apresentados na histórias em quadrinhos. O discurso presente na história tem alguns elementos significativos que podem ser analisados separadamente, para, posteriormente, apresentarmos uma análise da narrativa completa. O discurso mostra uma contraposição entre norte-americanos e seus inimigos. Algumas frases demonstram isso:

Quadro de discursos e seus autores

Vigia do laboratório de Stark:	“Os comunas dariam um olho pra saber no que ele está trabalhando agora!” (p. 10).
Narrador da história:	“O verdadeiro início de nossa história se desfralda a um hemisfério dali, na selva do Vietnã do Sul, ameaçada por Wong-Chu , o tirano da guerrilha vermelha!” (p. 11).

Wong-Chu:	“Vamos pilhar o povoado, pois ninguém pode deter o vitorioso Wong-Chu” (p. 11).
Soldado norte-americano:	“Hah! Olhe os vermelhos batendo em retirada!” (p. 12).
Guerrilheiro vietnamita:	“O civil ianque ainda está vivo!” (p. 12).
Wong-Chu:	“Ainda podemos tirar proveito de sua genialidade. Wong-Chu vai tapear o ocidental para que passe seus últimos dias na terra a nosso serviço ” (p. 13).
Tony Stark:	“Eu sei que só devo ter alguns dias de vida, mas meu último ato será a derrota desse sorridente e traiçoeiro terrorista vermelho!” (p. 13).
Wong-Chu:	“Este velho, professor Yinsen! Antes, grande cientista! Hoje, laçao de Wong-Chu...” (p. 13).
Professor Yinsen:	“Não! Jamais ajudarei os malignos tiranos vermelhos! Jamais!” (p. 13).
Professor Yinsen:	“Fui obrigado a trabalhar como escravo para os comunistas! Quando resisti, Wong-Chu me tomou como prisioneiro” (p. 14).
Professor Yinsen:	“ Morte a Wong-Chu! Morte ao Tirano Maligno! ” (p. 15).
Wong-Chu:	“Ele enlouqueceu. Persigam o velho. Acabem com sua vida miserável! Ele já perdeu seu valor para mim!” (p. 15).
Narrador:	“E assim, o galante cientista chinês, conquista preciosos

	segundos para Anthony Stark” (p. 15).
Tony Stark:	“ E você é um homem maligno e sem coração que está prestes a pagar por seus crimes de guerra!” (p. 18).
Wong-Chu:	“Agora eu ordenar execução de todos prisioneiros!” (p. 20).
Homem de Ferro (Tony Stark):	“Ciente de sua derrota, Wong-Chu está tentando assassinar todos os prisioneiros antes de ser detido! Não posso permitir!” (p. 21) ⁴ .

Aqui seria fácil perceber pelos termos e afirmações utilizados que há uma estereotipização dos vietnamitas do norte: Wong-Chu e os vietnamitas são rotulados de forma pejorativa (“comunas”, “vermelhos”, “tirano”, “malignos”, “traçoeiro”, “terrorista” etc.), bem como seus atos são “covardes” e “criminosos”. Por outro lado, os norte-americanos e seus aliados são apresentados positivamente, tal como se vê no “galante cientista chinês” que sacrifica a sua vida para salvar Tony Stark. O estereótipo dos vietnamitas é como “comunistas” e estes, são apresentados como “malignos”, representantes do mal. O maniqueísmo é evidente. Os termos utilizados visam provocar uma antipatia nos leitores em relação aos vietnamitas pró-soviéticos, os “comunistas”. O vínculo entre “comunismo” e “mal” ocorre via expressões como “maligno” (palavra que remete a quem provoca ou é mal), tirano, entre outras. Porém, essa não é apenas uma narrativa dos personagens norte-americanos e do narrador e sim dos próprios vietnamitas e seu personagem principal, transformado em vilão, Wong-Chu. Afirmações do próprio Wong-Chu, tais como “vamos *pilbar* o povoado”, “eu ordenar *execução* de todos prisioneiros”, “*tirar proveito* de sua

⁴ Todos os negritos são reproduzidos do original.

genialidade”, criam a imagem de maldade e mau-caratismo do líder guerrilheiro, promovendo uma total antipatia em relação a ele por parte do leitor. Essa imagem, obviamente, contradiz a realidade, pois os líderes guerrilheiros se viam como unificadores da pátria e inimigos do imperialismo norte-americano e não como tiranos astutos e cínicos⁵.

Porém, além dos estereótipos e do maniqueísmo há um outro elemento: a expressão de um ideograma extraído de uma ideologia propagandeada pelos ideólogos dos Estados Unidos. No fundo, há um conjunto de ideias, concepções, produções intelectuais, que justificavam e legitimavam a Guerra Fria, desde algumas que eram mais diretas até outras mais indiretas. A ideia do “destino manifesto” dos Estados Unidos, uma ideia geral reproduzida nesse país desde a sua expansão para o oeste, a ideia de “política de contenção”, elaborada por George Kennan (parte da chamada “Doutrina Truman”), bem como, principalmente, o anticomunismo, que teve sua face política e popularizada através do macarthismo e, no mundo das histórias em quadrinhos, através de F. Wertham e sua investida que gerou a autocensura nas histórias em quadrinhos. Karl Popper e o economista W. W. Rostow (autor do livro *Etapas do Desenvolvimento Econômico*, cujo subtítulo é *Um manifesto não-comunista*), e outros ideólogos também se dedicaram a produzir ideologias “anticomunistas”.

Os termos-chave que se popularizaram nesse contexto era “comunas”, “vermelhos”, entre outros. A história em quadrinhos

⁵ Cabe ressaltar que a imagem dos norte-americanos produzida pelos seus inimigos também era extremamente negativa. Não se trata aqui de tomar partido de nenhum dos países envolvidos, pois são dois países imperialistas em sua disputa geopolítica, o que, evidentemente, não aparecia explicitamente em suas ideologias e a razão do conflito cultural era transformado em questão moral, civilizacional, entre outras, e não os reais interesses políticos e econômicos que ambos os lados possuíam. O que é importante ressaltar é que trata-se de uma criação de imagem alheia negativa, o que ambos os lados fazem, o que convive com uma autoimagem positiva, o que também é realizado por ambos os lados, mas nenhum deles, em seus discursos, assumem que vão “pilhar”, “dominar” etc., os inimigos ou a população, o que mostra um exagero no plano ficcional.

da origem do Homem de Ferro reproduz esse anticomunismo primário e o reforça. O efeito persuasivo da retórica se manifesta, dentre outros estratagemas, através do uso de adjetivos pejorativos. As palavras geram impactos, e algumas geram uma indisposição quase que imediata, tal como “tirano”, “maligno”. No entanto, quando o próprio personagem, cuja intenção é apresentá-lo como um vilão detestável, usa termos relativos à sua própria ação, como “pilhar”, entre outros, o efeito é ainda mais forte. O efeito discursivo do uso de determinadas palavras com sentido pejorativo se vê fortalecido nesse último caso.

Análise Narrativa

A partir de agora realizaremos uma análise da narrativa, destacando as unidades significativas que reúnem alguns quadros e o seu caráter significativo, o qual se expressa pelas mensagens que são repassados por eles. A primeira unidade significativa é formada pelos nove primeiros quadros. A narrativa de *Nasce o Homem de Ferro* se inicia com a apresentação de Anthony Stark nesses quadros. A apresentação do personagem mostra a sua riqueza, a sua genialidade e o seu sucesso com as mulheres. A primeira afirmação aparece no primeiro quadro, quando um vigia afirma “Caramba! Esse tal de Stark deve ser magnata pra ter guarda-costas 24 horas por dia” e o outro comenta: “Magnata é apelido! Os comunas dariam um olho pra saber no que ele está trabalhando agora!”. Nos seis quadros seguintes (2-7) aparece Stark mostrando para um general do exército sua invenção de transistores que podem resolver os problemas militares no Vietnã, com uma demonstração que não deixa dúvidas sobre sua genialidade e sobre a eficácia de sua tecnologia. Nos dois quadros seguintes (8-9), outras qualidades de Tony Stark são apresentadas para além de ser “magnata” e “cientista genial”: o seu sucesso com as mulheres. O narrador apresenta: “Anthony Stark... rico, bonito, conhecido como um playboy glamouroso, em constante companhia de belas e adoráveis mulheres” e o quadro mostra mulheres afirmando que ele “é o maior pão do mundo” (“pão” era uma gíria muito utilizada pelas mulheres para se referir a

homens considerados “belos” nos anos 1960/1970, tal como posteriormente se passou a usar “gato”) e, no fundo, uma outra mulher dizendo que a Riviera estava um tédio até ele chegar.

Essa primeira unidade significativa mostra quem é Tony Stark. Ele é apresentado como sendo cheio de qualidades (riqueza, inteligência, beleza), bem como um vencedor (o sucesso de sua demonstração tecnológica e sua riqueza comprovavam isso). Como o objetivo da história em quadrinhos era mostrar a origem do Homem de Ferro, então a apresentação do personagem é compreensível. Porém, ao lado da necessidade de apresentar o personagem por desenvolvimento da narrativa e sua temática, há um outro motivo para que isso ocorra, o que é entendido ao se analisar a segunda unidade significativa.

A segunda unidade significativa apresenta outro personagem: Wong-Chu. Essa unidade significativa tem quatro quadros (quadros 11-13). O primeiro começa com o narrador afirmando que “o verdadeiro início de nossa história se desfralda a um hemisfério dali, na selva do Vietnã do Sul, ameaçada por Wong-Chu, o tirano da guerrilha vermelha!”. Esse início mostra como o antagonista do Homem de Ferro é apresentado durante toda a história. Ele, ao invés de ser apresentado como alguém da população vietnamita (embora do Vietnã do Norte, mas tratava-se de apenas um país em situação de separação provisória), é apresentado como se fosse externo, um estrangeiro, apesar de ser nativo. A ideia é separar a população vietnamita do guerrilheiro e o Vietnã do Sul e do Norte. Assim, a afirmação “conquistei mais uma aldeia” (quadro 10) e “vamos pilhar o povoado” (quadro 13) revelam a ideia de que Wong-Chu é um vilão desprezível e, mais do que isso, que ele é que um verdadeiro tirano, o que justifica a presença norte-americana em território vietnamita. A história começa quando se inicia o maniqueísmo.

A terceira unidade significativa são os cinco quadros posteriores (14-18). Apesar da narrativa ser pouco verossímil, pois mostra o exército norte-americano na selva vietnamita e com a presença pessoal de Tony Stark, um empresário milionário, correndo o risco de acompanhá-los. A narrativa mostra a

dificuldade de lutar na selva, o sucesso inicial da tecnologia de Stark e o seu elemento principal, que é quando o protagonista cai numa armadilha e sofre o impacto da explosão. Aqui há uma necessidade ficcional, que é o acidente e sua consequência posterior para Stark, o que possibilitará que ele se torne o Homem de Ferro. Por outro lado, também mostra o conflito bélico e suas consequências para os americanos, como morte e perda de membros do corpo, tendo um apelo emocional.

A quarta unidade significativa (três quadros, 19-21) mostra um vietnamita encontrando Stark desmaiado e levando-o para Wong-Chu e este revelando ter informações sobre Stark e seu plano de usar o pouco tempo de vida que ele tem, devido ao estilhaço alojado ao lado do seu coração, para criar tecnologia de guerra para ele, através da ilusão de uma promessa de cirurgia que poderá salvá-lo. A unidade mostra a maldade e o plano de Wong-Chu. A quinta unidade significativa (22-24) é um diálogo entre Wong-Chu e Stark, no qual o primeiro tenta enganar o segundo e este mostra mais uma vez a sua inteligência superior ao perceber que era uma mentira e aceita a proposta de construir uma arma fantástica em troca da cirurgia que salvaria a sua vida. Os dois protagonistas usam a inteligência e astúcia para atingir os seus objetivos. A sexta unidade significativa (25-26) apresenta Stark trabalhando e revelando seu plano (através de pensamento e diálogo consigo mesmo) de fazer uma arma com o objetivo de salvá-lo do estilhaço e do vilão.

A sétima unidade significativa possui nove quadros (27-35) e começa com Wong-Chu entregando o professor Yinsen para auxiliar Stark. Os dois planejam a armadura e há um complemento na genialidade dos dois inventores. O foco da unidade é a genialidade e a integração entre as habilidades dos dois personagens, visando justificar como, em tão pouco tempo, há a invenção de uma poderosa armadura. A oitava unidade (36-38) apresenta o professor Yinsen esperando o carregamento de energia para a armadura funcionar e vendo o alerta e a aproximação dos guerrilheiros. Ele foge gritando pela “morte a Wong-Chu!” e é assassinado. Nessa unidade, um ato de heroísmo

e altruísmo é realizado pelo cientista chinês, o que reforça a versão maniqueísta que opõe os bons e os maus.

A unidade significativa (39-53) seguinte apresenta Stark tendo dificuldades em usar a armadura e a décima mostra ele superando os problemas e conseguindo voar e despistar os guerrilheiros. A unidade mostra como o super-herói vai aprendendo a usar a armadura e a ampliar os seus poderes. A décima unidade significativa mostra um embate entre o Homem de Ferro e Wong-Chu (54-69), bem como os seus guerrilheiros que atiram inutilmente na armadura do protagonista e este usa os transistores para atacá-los. A mensagem aponta para mostrar a superioridade do Homem de Ferro e a covardia de Wong-Chu, bem como um embate entre “mocinho” e “bandido”. A décima primeira unidade significativa, contendo três quadros (70-72), mostra a covardia dos guerrilheiros que fogem, bem como Wong-chu, que oferece, através de um alto-falante, um prêmio pela cabeça do Homem de Ferro. A mensagem nessa unidade é ficcional, aos mostrar um primeiro confronto entre os protagonistas, e política, ao apresentar o vilão e seus soldados como covardes.

A décima terceira unidade significativa (73-74) apresenta Wong-Chu ouvindo o alto-falante que usava para enviar a mensagem que supostamente seria dele, ordenando que os guerrilheiros fugissem para a selva. Isso de seu pela tecnologia Stark, utilizada pelo Homem de Ferro para interferir na comunicação e se passar pelo adversário. Os dois quadros mostram, novamente, a inteligência superior de Stark em relação ao vilão. A décima quarta unidade significativa (75-81) mostra novo confronto entre Wong-Chu e o Homem de Ferro, sendo que o primeiro joga um armário pesado e com gavetas cheias de pedras sobre o herói de armadura, que, consegue se livrar, mas se encontra sem energia e precisando recarregar o seu traje. O que se mostra é a superioridade do Homem de Ferro, mas também o contratempo promovido pela armadilha (colocar pedras no armário para atingir o inimigo) do vilão.

A décima quinta unidade significativa (82-84) mostra o fim do vilão, pois o Homem de Ferro, que usa a sua astúcia para lançar um jato de óleo, no qual ele atea fogo e acaba explodindo a instalação na qual Wong-Chu estava passando e a explosão o mata. Essa unidade significativa mostra, mais uma vez, a habilidade e a inteligência do Homem de Ferro e o castigo do representante do mal, que pagou com a vida. Sem dúvida, a morte do vilão não é apresentada como ato de maldade, mas ato de vingança justa (tal como se coloca na unidade significativa seguinte).

A décima sexta unidade significativa (85-86) mostra o Homem de Ferro com seus pensamentos, no qual revela que libertou os prisioneiros e que os “comunas fugiram em pânico”, tendo tudo acabado, bem como afirma que o Professor Yinsen sacrificou sua vida pela dele e foi vingado. No último quadro, que mostra Stark caminhando de costas rumo ao horizonte, um balão de pensamento remete para as reflexões dele sobre o super-herói que acaba de nascer: “quanto ao Homem de Ferro, o colosso metálico que outrora foi Anthony Stark, o que o destino lhe reserva só Deus sabe! E apenas e tão somente o tempo há de fornecer as respostas” (p. 21).

A narrativa revela, por conseguinte, a origem de um super-herói. Um homem normal, mas com qualidades excepcionais, que acaba se envolvendo num conflito bélico e sofre um acidente fatal e consegue criar, com ajuda de outro cientista, uma armadura poderosa e que lhe mantinha vivo, que é usada também para libertar os vietnamitas e realizar a vingança da morte do professor Yinsen. O seu ato heróico foi combater os comunistas, vencer Wong-Chu e libertar os prisioneiros. Assim, a narrativa revela como foi possível a criação de uma armadura excepcional que permitiu os atos de heróismo do protagonista. O pano de fundo, porém, envia uma submensagem, que é a contraposição entre o “mundo livre” (EUA) e a URSS, a tirania. Porém, além dessa submensagem já analisada, existem outras. A história em quadrinhos apresenta valores, pois a figura de Stark é “invejável”, no sentido de que o seu sucesso pessoal com suas qualidades, posses e relações, mostram que a ascensão social, a riqueza, são

valores repassados pelo personagem. A ideia de que a riqueza é oriunda da genialidade de Stark, o que, por sua vez, revela também uma justificativa dela e uma concepção segundo a qual com trabalho e inteligência é possível enriquecer e obter outras conquistas.

Por outro lado, mostra o desvalor, expresso em Wong-Chu, que também almeja riqueza e poder, mas sob forma tirânica e desonesta (pilhagem etc.). Ao lado disso há a contraposição entre o modo americano de conseguir a riqueza, através da iniciativa privada, inteligência, trabalho; e o modo dos “comunistas”, através da pilhagem, invasão etc. O confronto entre o Homem de Ferro e Wong-Chu acaba sendo um conflito entre um herói e um vilão e, ao mesmo tempo, entre um norte-americano e um pró-soviético, entre os valores burgueses honestos e os valores burgueses desonestos (embora não sejam apresentados como burgueses – a pilhagem, a ânsia pelo poder e riqueza, são típicos da sociedade burguesa e, em que pese se reproduza no capitalismo estatal, ocorre mediado pelo burocratismo e outros processos que não valoram o individualismo, por exemplo), ou seja, o meio lícito de enriquecimento e o ilícito, atribuído aos “comunistas”. Nesse sentido, a mensagem principal é a que apresenta a origem de um novo super-herói da Marvel e a submensagem é o “anticomunismo” (que, na verdade, é uma recusa do capitalismo estatal).

Assim, essa história em quadrinhos pode ser tratada em sala de aula nessas duas dimensões: a meramente ficcional (a origem do Homem de Ferro) e a axiológica e ideológica, ou seja, a submensagem. A mensagem ficcional pode ser destacada inicialmente visando uma aproximação entre os alunos e a história. Num segundo momento, se destaca a submensagem política que se manifesta no contexto social e histórico da história em quadrinhos. Com isso, é possível solicitar pesquisas sobre o contexto histórico e social (entre outras possibilidades no caso de outras disciplinas além da história) e, dessa forma, despertar o senso crítico nos estudantes e inserir em sala de aula as temáticas da Guerra Fria, Guerra do Vietnã, ideologias políticas

hegemônicas na época, caráter da União Soviética, política externa norte-americana, valores, entre diversas outras.

Para destacar a submensagem política é possível iniciar solicitando uma comparação entre os dois protagonistas, Tony Stark/Homem de Ferro e Wong-Chu. Nesse contexto, a oposição entre herói e vilão é contextualizada no sentido de mostrar que esses indivíduos, no fundo, estão representando países, interesses, concepções de mundo, entre outros aspectos. É possível solicitar, posteriormente, e como desdobramento, uma comparação entre as ideologias políticas, a do “mundo livre” e a do “comunismo”, bem como, a seguir, o contexto e interesses dos dois países. É possível, também, solicitar uma análise dos acontecimentos históricos efetivos que emergem na história em quadrinhos e os que foram acrescentados para garantir sua faceta ficcional.

Desta forma, a análise narrativa facilita o processo de despertar da consciência crítica dos alunos, pois permite mostrar que uma história em quadrinhos não é apenas uma ficção de superaventura, mas também uma manifestação social e cultural, que, por conseguinte, revela muitos aspectos de uma sociedade e de uma época, indo desde ideologemas e valores, passando por fatos históricos, até chegar ao posicionamento dos criadores diante desse contexto. A análise narrativa complementada pela análise pictórica e valorativa, permite destacar mais elementos históricos e sociais, bem como identificar estereótipos, valores, e o implícito na criação quadrinística.

Considerações Finais

A história em quadrinhos *Nasce o Homem de Ferro* ilustra a possibilidade de uso pedagógico das “bandas desenhadas”, como elas são chamadas em Portugal. No processo educacional, as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas para discutir diversas temáticas e através de diversas perspectivas. Assim, a perspectiva pedagógica, historiográfica, sociológica, psicológica, psicanalítica, geográfica, entre outras, podem usar os recursos analíticos e pedagógicos para trabalhar as histórias em quadrinhos em sala de aula.

A história em quadrinhos aqui analisada traz mais explicitamente um elemento histórico, o caso da Guerra do Vietnã e outros acontecimentos históricos relacionados, bem como seus pressupostos sociais e culturais, no contexto de uma narrativa ficcional sobre a origem do personagem Homem de Ferro. A mensagem ficcional trata de como foi possível o surgimento deste super-herói, que é explicado através da genialidade do cientista e inventor Tony Stark, com o apoio de um cientista chinês, e de um acidente num contexto de guerra, que gera um problema no coração do protagonista, e a sua luta para escapar com vida do cárcere de um tirano vietnamita. Alguns elementos dela remetem para um conjunto de acontecimentos que foram extraídos do contexto social e histórico da época em que foi produzida. Porém, não se trata apenas de uma reprodução de acontecimentos históricos, mas também de concepções, ideologemas e valores da época e país no qual ocorreram, o que significa que é uma determinada versão da história, a partir de uma determinada perspectiva.

Esse último aspecto é que abre amplas perspectivas de uso pedagógico da referida história. O contexto social e histórico permite reflexões, pesquisas, relações e levantamento de questões variadas. Por outro lado, o contexto discursivo e a análise narrativa ajudam a reconstituir o conteúdo da submensagem política apresentada, o que é outro material com grande possibilidade de uso pedagógico. Em síntese, a história em quadrinhos *Nasce o Homem de Ferro*, apesar de curta e ter como objetivo narrar a origem de mais um super-herói americano, traz muitos aspectos que servem para análise e uso pedagógico.

Referência bibliográfica

ALMEIDA, F. M. de (org.). **O Regime de Acumulação Integral**. Retratos do Capitalismo Contemporâneo. Goiânia: Edições Redelp, 2020.

AVANZINI, G. **O tempo da adolescência**. Curitiba: Persona, 1980.

- BETTELHEIM, C. **As Lutas de Classes na União Soviética**. 2 vols. 2ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- CHAVES, W. As agendas culturais da Guerra Fria e o “Programa Ideológico”. A CIA e a Fundação Ford na atração às elites intelectuais. **Revista Angelus Novus**, Num. 09, 2015.
- LAPASSADE, G. **A entrada na vida**. Lisboa: Edições 70, 1975.
- MAGNOLI, D. **Guerras da Indochina**. São Paulo: Contexto, 2013.
- MARQUES, E. **História em Quadrinhos**. Valores e Luta Cultural. Curitiba: Appris, 2018.
- MARQUES, E. Super-Heróis: Ficção e Realidade. In: REBLIN, I.; VIANA, N. (orgs.). **Super-Heróis, Cultura e Sociedade**. Goiânia: Edições Redelp, 2020.
- REBLIN, I.; VIANA, N. (orgs.). **Super-Heróis, Cultura e Sociedade**. Goiânia: Edições Redelp, 2020.
- ROSSBACH, S. “Contenção”. A Filosofia Política de George F. Kennan. **GEPOLIS: revista de filosofia e cidadania**, Lisboa. Vol. 05, 1998.
- VIANA, N. **Heróis e Super-Heróis no Mundo dos Quadrinhos**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005.
- VIANA, N. **A Consciência da História**. Ensaios Sobre o Materialismo Histórico-Dialético. 2ª edição, Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.
- VIANA, N. **O Capitalismo na Era da Acumulação Integral**. São Paulo: Idéias e Letras, 2009.
- VIANA, N. Imaginário e Ideologia. As Ilusões nas Representações Cotidianas e Pensamento Complexo. **Revista Espaço Livre**, Vol. 08, num. 15, jan./jun. de 2013.
- VIANA, N. **A Dinâmica da Violência Juvenil**. 2ª edição. São Paulo: Ar editora, 2014.
- VIANA, N. **Juventude e Sociedade**. Ensaios sobre a Condição Juvenil. São Paulo: Giostri, 2015.
- VIANA, N. **Hegemonia Burguesa e Renovações Hegemônicas**. Curitiba: CRV, 2019.

VIANA, N. Breve História dos Super-Heróis. In: REBLIN, I.; VIANA, N. (orgs.). **Super-Heróis, Cultura e Sociedade**. Goiânia: Edições Redelp, 2020.

VIANA, N. Histórias em quadrinhos e Análise Valorativa. In: VIANA, N. (org.). **Os Valores nas Histórias em Quadrinhos**. Goiânia: Edições Redelp, 2023a.

VIANA, N. (org.). **Os Valores nas Histórias em Quadrinhos**. Goiânia: Edições Redelp, 2023b.

***A Ilíada e a Odisseia* em quadrinhos como recurso multidisciplinar**

Renata Cardoso de Sousa

Introdução: Por que não se lê mais?

No ano de 2023, completei dez anos de magistério. Do início da minha jornada como professora de História até o presente momento, houve sensíveis mudanças. Uma delas senti no chão da sala de aula. Aproximadamente entre 2013 e 2018, eu tinha que pedir encarecidamente aos alunos para guardarem os livros que estavam lendo, pois, naquele momento, era hora da aula de História. Dizia que ficava muito feliz com o fato deles estarem praticando tão nobre atividade, mas que, infelizmente, eles deveriam deixar a leitura para a hora do intervalo. Alguns, teimosos, continuavam a ler por baixo da carteira. Ria, porém confiscava o dito-cujo e entregava no fim da aula.

Desde a constatação que os jovens estavam consumindo muitos livros, procurava inclui-los nos conteúdos didáticos, indicando leituras e até mesmo promovendo rodas de contação de histórias. Duas delas faziam muito sucesso: a leitura dramatizada da *Ilíada* ou da *Odisseia* em versos de cordel (*A Guerra de Troia em versos de cordel* e *Ulisses e a Odisseia em versos de cordel*, de Fábio Sombra e Maurício de Sousa, Editora Melhoramentos, 2016 e 2017, respectivamente), que lia para o 6º ano do Ensino Fundamental, e a adaptação da ópera *Madame Butterfly*, de Giacomo Puccini, feita por Alejandra Schmidt e ilustrada por Carolina Durán (VR Editora, 2014), a qual trabalhava com o 8º ou 9º anos do mesmo segmento quando tratava de Imperialismo. Emprestei *O Amante Japonês*, de Isabel Allende (Bertrand Brasil, 2015), para uma aluna, que se interessou pela história que contei dele quando ensinei Segunda Guerra Mundial (afinal, quem poderia imaginar que tinha campos de concentração para japoneses nos Estados Unidos?). Para outro, *Drácula*, de Bram Stoker (Pé da Letra, 2019), pois havia ficado maravilhado com a história do herói nacional da Romênia

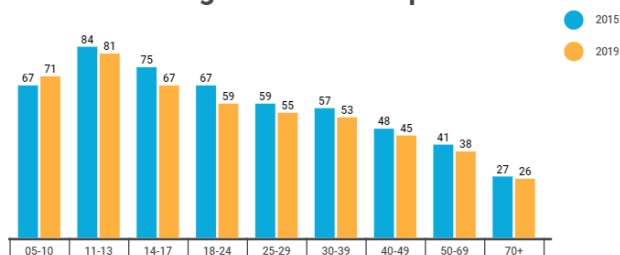
que freou a invasão turca à região, mas foi transformado no vampiro sanguinário que queria dominar o mundo a partir da Inglaterra em pleno Imperialismo. Ainda teve quem se interessasse por *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes (Intrínseca, 2013), pois, quando tratei sobre Bioética em uma turma de Ensino Médio, usei o livro para falar sobre o suicídio assistido e todas as polêmicas que o circundavam.

Recentemente (e sobretudo após a pandemia), notei que não precisava mais pedir que guardassem os livros; tampouco emprestei livros novamente. Os meus alunos pararam de ler. No máximo, os paradidáticos da escola, quando não baixavam um resumo na *internet* ou pediam ao famigerado *chatbot* de inteligência artificial um resumo desses mesmos livros. Chegou ao ponto de procurarem, nessa mesma ferramenta, uma síntese do filme *Tempos Modernos* (dir. Charles Chaplin, 1936), pois pedi que lhe assistissem e respondessem a algumas questões sobre a sua relação com a Revolução Industrial. O resultado, obviamente, foi desastroso, pois a experiência de assistir a *Tempos Modernos* não pode ser reproduzida por uma IA.

Através da busca por respostas, encontrei uma reportagem no G1: *Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos, com queda puxada por mais ricos*.¹ A pesquisa foi realizada pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural e ela chegou a conclusões esclarecedoras (e alarmantes): pouco mais da metade da população brasileira tem o hábito da leitura (52%) e houve decréscimo entre todas as faixas etárias, à exceção da faixa entre 5 e 10 anos. Os pré-adolescentes (11 a 13 anos) são os que mais leem (81%). Isso se dá, justamente, porque esse hábito pertence ao cotidiano escolar, como concluiu a própria pesquisa.

¹ Consultar sessão *Sítios* ao final do capítulo.

Porcentagem de leitores por idade



O que gosta de fazer em seu tempo livre?

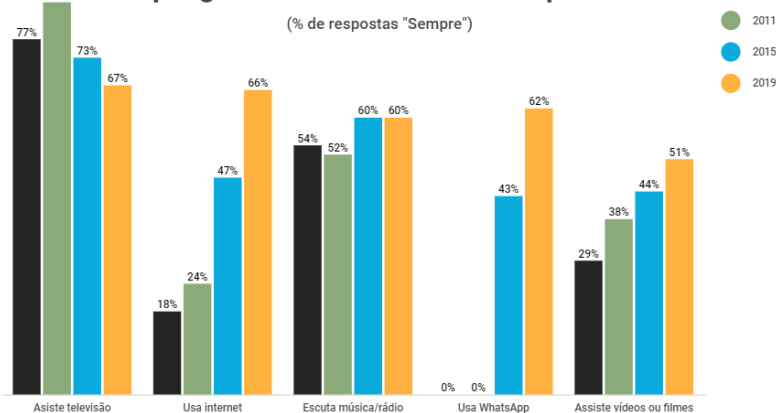


Imagem I – Gráfico com os resultados da pesquisa supracitada (Disponível em: <https://www.ufrgs.br/sextante/ha-futuro-para-a-leitura-no-brasil/>, com base nos dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 5ª edição).

Sendo assim, ainda recai sobre a escola (e não à família, por exemplo) o incentivo à leitura. É nesse ambiente que crianças e adolescentes tomam contato (e, por vezes, gosto) pelo hábito de ler. Nota-se também que o uso da *Internet* e do aplicativo *WhatsApp* cresceu consideravelmente, embora a televisão ainda seja um recurso muito utilizado (mais até do que o ambiente virtual). É por conta dessa situação que precisamos, enquanto professores, continuar estimulando nossos alunos, apesar de todos os pesares.

No entanto, precisamos nos conscientizar de que *incentivo à leitura* não tem a ver somente com o trabalho com os clássicos, sejam eles nacionais ou não, e/ou livros físicos.

Em um cenário caótico de perda sensível de leitores, fechamento de livrarias por todo o Brasil² e índices ainda altos de analfabetismo funcional³, a formação de leitores deve diversificar os meios pelos quais os alunos tomam contato pela leitura. Até mesmo, como identificou Ligia Cademartori (2012, p. 80) em seu *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*, saber sobre os clássicos não significa tê-los de fato lido: “gravar algumas informações sobre a obra será sempre mais importante e factível do que a efetiva leitura delas”, sobretudo quando se trata de um estudo voltado para os exames de vestibular. E, assim, nossos alunos continuarão procurando na *Internet* e em *chatbots* resumos de livros. Isso não quer dizer, ainda segundo a autora, que vamos obrigar aos nossos alunos a fazer uma “leitura burocrática”⁴, como ela chama, dos livros, mas estimular, ao menos, uma leitura qualitativa, na qual o aluno realmente aproveite a leitura e consiga expressar sua opinião acerca da obra e debatê-la. Sabemos o quanto é triste escutar um “Esse livro é chato”, mas mesmo essa manifestação é importante (Cademartori, 2012, p. 81).

O papel da escola e do professor ainda é promover esse maravilhamento pela literatura que faz com que ainda seja o público infanto-juvenil o responsável por jogar para cima os índices de leitura no nosso país. Justamente por conta disso, é importante considerar que a leitura, não obstante obrigatória, deve

² Somente no Rio de Janeiro, entre 2017 e 2022 oitenta e quatro livrarias fecharam e somente vinte abriram (ver *Rio de Janeiro perde 84 livrarias em cinco anos* na parte de *Sítios* ao final desse capítulo).

³ Cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais (Inaf, 2018 – ver *Sítios* ao final desse artigo) e foi entre 2015 e 2018 que esse número aumentou levemente.

⁴ “[...] é aquela que se faz apenas como meio, para atingir um fim alheio a ela. Cumpre a imposição de um sistema administrativo, de maneira passiva e distanciada, sem o envolvimento mínimo que permite dizer do livro se a gente gosta dele, ou não, se algo no texto atraiu a atenção ou se o livro não nos disse nada” (Cademartori, 2012, p. 80-81).

ser prazerosa, e incentivar o diálogo e o debate sobre ela. Por vezes, *massacramos* os nossos alunos com clássicos em vez de estimular a leitura deles. Esse é um debate antigo e o qual já visitei algumas vezes (Sousa, 2017; 2020). Os clássicos são importantíssimos, mas vamos às estatísticas: o *leitorado* que cresceu está na faixa dos 5 aos 10 anos, bem como são os pré-adolescentes (11 a 13) que mais leem. Como doutora em História, tendo me especializado em Grécia Antiga, concordo sobremaneira que a *Iliada* e a *Odisseia* são clássicos fundamentais à nossa formação educacional e humanística. Entretanto, existe a possibilidade de um aluno do 6º ano, ou até mesmo do 1º ano ou 3º ano do Ensino Médio, lerem essas epopeias em seu formato *original*? Os mais ortodoxos dirão que sim, obviamente. Contudo, diante da realidade *brasileira*, das *nossas* estatísticas e da *nossa* experiência docente, afirmo peremptoriamente: não.

Isso não quer dizer que as obras clássicas não devem ser apresentadas aos estudantes. Pelo contrário, devemos incentivar a busca pela leitura dessas obras em sua versão original, mas sem a famigerada máxima “vai cair na prova”, “vai valer ponto”, “foi escolhido como o livro do vestibular”. Não vamos conseguir fazer um aluno gostar da *Iliada* obrigando-o a ler os 15.693 versos dela: para tal, a estratégia que proponho é a utilização de *adaptações*, como é o caso dos quadrinhos que escolhemos analisar. Elas são “histórias recontadas”, reescrituras de obras clássicas das literaturas estrangeira e nacional, direcionadas a um público específico, como o infante-juvenil” (Amorim, 2005, p. 16). São “textos novos construídos sobre enredos antigos” (Feijó, 2010, p. 42). Essas adaptações não deixam de ser traduções⁵ e, também,

⁵ Yves Gambier (1992, p. 422) critica uma tentativa de diferenciar adaptação de tradução, mostrando que adaptação pode ser concebida como: a) prática de “adicionar e/ou omitir para que o texto de chegada (TC) tenha o ‘mesmo efeito’ que o texto de partida (TP), dando-se enfoque aos receptores (cultura e língua de chegada)”; b) “fazer obra original a partir de uma outra composta no mesmo sistema de signos ou não”; c) “transformar um texto visando um certo leitorado, por razões e segundo critérios socioeconômicos declarados ou não”. Desse modo, inclusive, ele ratifica o conceito de “tradaptação” de Michel Garneau, que viria a eliminar as dicotomias entre a adaptação e a tradução.

releituras, uma vez que estão recontando as histórias originais a fim de torná-las inteligíveis para o sujeito destinatário⁶ delas, as crianças e os jovens.

As HQ, elas mesmas, são excelentes adaptações (quando se referem a obras clássicas) e o trabalho com elas tem se mostrado muito profícuo. Já foi comprovado que pessoas que leem quadrinhos também são leitoras de revistas, jornais e livros (Vergueiro, 2006, p. 20). Destarte, assim como os livros, elas enriquecem o vocabulário dos estudantes. Recentemente, trabalhei com o 9º ano do Ensino Fundamental II os quadrinhos *Maus*, de Art Spiegelman (Cia das Letras, 2005) e *Persépolis*, de Marjane Satrapi (Cia. das Letras, 2007), aliando as discussões historiográficas sobre os acontecimentos os quais eles falam sobre (o holocausto e a Revolução Iraniana, respectivamente) com a visão dos autores sobre eles e o modo como eles escolheram abordá-los nos quadrinhos (uma vez, inclusive, que ambos tratam de histórias pessoais e/ou familiares vividas pelos quadrinistas). A compreensão acerca desses períodos históricos melhorou sobremaneira, evitando-se aquela fórmula conteúdo-exercícios-correção já ultrapassada, mas ainda adotada por diversos colegas. Além disso, a busca pelas obras completas (visto que trabalhei com excertos) foi notória.

O ato de reproduzir imagens e o valor pedagógico destas remonta ao período denominado comumente de *pré-história* (Vergueiro, 2006, p. 8-9). Na Grécia Antiga, período o qual estimo

Sobre as definições de *tradução* e uma discussão deveras importante sobre o lugar da adaptação dentro dos Estudos de Tradução, ver Fernanda Frio (2013).

⁶ De acordo com a metodologia da Análise do Discurso, o *sujeito destinatário* é aquele em quem “se pensa” quando alguém compõe determinada obra. Por exemplo, os sujeitos destinatários dos *aedos* da Antiguidade Grega eram os *aristoi*, os “melhores” da sociedade, visto que essas obras eram geralmente (re)produzidas em banquetes aristocráticos, conforme vemos no Canto VIII, da *Odisseia* de Homero, quando Demódoco, o *aedo* da Feácia, entretém os convidados do banquete. No entanto, os *sujeitos receptores* dessas obras podem ser qualquer um que as leia, como nós mesmos. Pensemos na alegoria de uma carta: ela tem um *destinatário*, para quem você, *sujeito emissor*, a escreveu; mas, se uma pessoa a abrir e ler, ela se torna *receptora* dela.

pela minha formação, as imagens tinham um papel deveras importante na sociedade, que, em sua maioria, era iletrada. A imagem possui uma autonomia inegável (Calame, 2000, p. 173), embora por muito tempo ela tenha sido vista como mera ilustração ou até mesmo para ratificar o texto escrito (Pantel, 2013, p. 12), função essa a qual geralmente vemos em grande parte dos livros didáticos há muitos anos. As cerâmicas gregas figurativas tinham uma importante função *paidéntica*, educacional dentro da sociedade. Elas mostram cenas que se desenrolam em determinado espaço e, dependendo da função dessa cerâmica (se é uma *kylix*, espécie de taça em que se bebe o vinho, ou uma *pyxis*, porta-joias), ela trazia imagens bem específicas para seu público destinatário: quem geralmente usa uma *kylix*, por exemplo, é um homem; logo, as imagens geralmente giram em torno do que se espera dele (eram sobre atletismo, ou sobre os heróis gregos etc.). Uma *pyxis* costumava conter cenas do cotidiano feminino (tecelagem, casamento etc.), o que denota essa função educativa da imagem para as pessoas da época de acordo com a mentalidade do período.

Desse modo, os quadrinhos desempenham um papel muito importante no letramento. Ele não possui apenas a parte escrita nos balões de fala, mas também trazem a imagem, a qual é bastante eloquente dentro da narrativa da HQ. Ali temos uma cena que se desenrola em um espaço específico no qual texto escrito e imagético dialogam profunda e proficuamente. É impossível pensar uma história em quadrinhos apenas com a imagem ou apenas com as falas, visto que essas são características imanentes dela. O discurso quadrinístico é como o discurso cinematográfico dos dias de hoje, no qual fala e imagem estão conectados de maneira imprescindível. Até mesmo para a análise dos quadrinhos a linguagem dos planos e ângulos de visão cinematográficos é utilizada (plano de conjunto, plano médio, plano americano etc.).⁷

No entanto, ainda é difundido um pensamento oriundo do pós-guerra (Vergueiro, 2006, p. 13) de que os quadrinhos são

⁷ Para compreender melhor os planos e ângulos de visão nos quadrinhos, ver Vergueiro (2006, p. 40-45).

perniciosos para o desenvolvimento das crianças e jovens. Apesar de tanto avanço no sentido de entender os quadrinhos como uma produção artística e intelectual, ainda há pessoas e pesquisadores, também, que se apegam à ideia de que os quadrinhos seriam uma sub-produção literária comparados a livros escritos. É como se ler um livro sem imagens fosse mais edificante do que ler um livro em quadrinhos. Como se a imagem fosse quase uma herege dentro da obra. Quando, de maneira estereotipada, uma série, filme ou novela traz um personagem avesso ao estudo, é comum vermos uma cena em que ele pega o livro ou se esgueira para vê-lo nas mãos de outro personagem e emite a famigerada máxima: “Quê? Esse livro não tem imagens?”. Como se um livro sem imagens não fosse interessante, mas, sobretudo, como se a imagem estivesse ali para preencher um espaço, apenas, tornando a leitura mais rápida pela presença dela. A imagem, no entanto, também precisa ser lida; ou será apenas ilustração ou ratificação.

O nosso objetivo nesse capítulo é trazer não só uma conscientização acerca da importância do uso de HQ em sala de aula, mas também de: a) ressaltar que a HQ que adapta obras clássicas não a empobrece, mas enriquece a busca pelo clássico das gerações atuais, visto que aqui vamos trabalhar com esse tipo de literatura; b) trabalhar com o mais novo lançamento da *Iliada* e da *Odisseia* em quadrinhos, mostrando como algumas partes podem ser utilizadas para o ensino regular; c) auxiliar professores a colocar mais histórias em quadrinhos dentro do seu conteúdo programático sem torná-lo um *extra*, mas parte importante da matéria, bem como incentivar alunos a buscar esse conteúdo para melhor compreensão do estudo.

A *Iliada* e a *Odisseia* de Agrimbau, Zamora e Smilton

A adaptação para os quadrinhos de Diego Agrimbau, Zamora e Smilton é a mais nova no ramo editorial. No Brasil, foi publicada pela editora Principis, um selo da Ciranda Cultural, famosa por produzir e comercializar livros de preços acessíveis. A publicação original das duas obras pertence à Latinbooks International, as quais estão em espanhol e foram lançadas em

2019. Agrimbau é o roteirista da HQ, enquanto Smilton Roa Klaassen e Marcelo Zamora são os ilustradores. Os livros são compostos pelos quadrinhos em si, por uma seção na qual se apresenta os autores, por um glossário, por uma brevíssima apresentação das obras originais, por perguntas sobre os quadrinhos, propostas de escrita imaginativa (na qual o leitor pode escrever o que ele pensa que teria acontecido após determinado evento) e considerações sobre essas obras na “sétima arte”, com indicações de filmes baseados nas histórias da *Ilíada* e da *Odisseia*.

Os livros em si já são uma fonte interessante para o trabalho com os alunos, pois tem tanto a parte interpretativa da obra (“Perguntas para debater”) quanto traz um trabalho de desenvolvimento da imaginação do leitor (“Propostas de escrita”), as quais podem ser utilizadas pelo professor para avaliar a percepção e a compreensão acerca dos quadrinhos. Não custa lembrar aqui, no entanto, que avaliação não é verificação (Luckesi, 2008): é preciso ter alguns cuidados para avaliar. Primeiro, quando avaliamos, permitimos que o educando manifeste sua intimidade, uma vez que estamos vendo como ele pode raciocinar, criar histórias, seu modo mais eficaz de aprender (existem alunos que entendem melhor quando desenham do que quando escrevem, por exemplo). Isso é necessário para que o diagnóstico avaliativo seja realizado com maior sucesso. É aí que o professor tem que focar ao construir os objetivos que nortearão a avaliação.

O segundo passo é construir os instrumentos de coleta de dados, sendo que eles: a) têm que ornar com os conteúdos; b) precisam cobrir os conteúdos essenciais propostos; c) não podem estar em desacordo com o que foi ensinado em sala; d) devem respeitar o nível cognitivo daquele segmento específico (o que não implica eliminação dos desafios, caso o professor queira “saltar mais alto” com os alunos); e) possuir uma linguagem clara, objetiva e acessível; f) ser, de fato, auxiliares da aprendizagem ao demonstrar a essencialidade dos conteúdos. Sendo assim, avaliar não é somente fazer perguntas para saber se o aluno leu a HQ, mas *como* ele a leu e, principalmente, as deficiências que o aluno tem que o impedem de desfrutar de uma experiência literária

e educacional completa. Muitas vezes é na avaliação que observamos questões as quais serão tratadas de maneira apropriada através do suporte de uma equipe multidisciplinar a um determinado aluno (não consegue interpretar, troca letras das palavras, dá respostas aleatórias que nada têm a ver com o que foi pedido etc.).

Essa avaliação é *mister* para direcionar o trabalho do professor em sala de aula, focando naquilo que os alunos têm mais dificuldade para entender e lançando mão de estratégias para ajudar a desenvolver as competências nos alunos. Além disso, é importante para o desenvolvimento de um relatório de acompanhamento e encaminhamento para profissionais competentes para analisar e diagnosticar qualquer problema cognitivo (lembremo-nos! Não podemos classificar um aluno como tendo TDAH, autismo, TOD, entre outras questões relativas à neurodiversidade, mas podemos ajudar um profissional especializado a compreender, sim, nossos alunos neuro diversos).

Sendo assim, nossa avaliação pode ser um questionário, mas também um seminário, um desenho e até mesmo a confecção de novas histórias em quadrinhos. O mais importante é que fuçamos de verificações que ratifiquem aquela “leitura burocrática” da qual Cademartori fala, que apenas pede que o aluno decore elementos da obra sem, no entanto, fazer atividades de relação, compreensão, apreciação e interpretação dela.

Diego Agrimbau é um reconhecido roteirista argentino, responsável tanto por criar HQ originais (como *Human*) quanto fazer adaptações (como a do *Diário de Anne Frank* e, claro, da *Iliada* e da *Odisseia*). Ele também foi responsável por criar o roteiro de uma HQ biográfica sobre Bob Marley (*Bob Marley: o guerreiro rasta*) e de uma HQ cujo pano de fundo é a Batalha de Acosta Ñu, que ocorreu durante a Guerra do Paraguai (*Guarani: a terra sem lei*). Desde 1990 ele se dedica a esse trabalho e, recentemente, também à docência. Já Marcelo Zamora trabalhou com ilustração não somente de quadrinhos, mas também de livros infantis e videogames, enquanto Smilton é ilustrador, cartunista, publicitário criativo e animador 2D, trabalhando hoje como desenvolvedor de

cartuns para o mercado franco-belga e de conceito, ilustração e *storyboard* para agências de publicidade. Ambos os ilustradores também são da Argentina.

As características mais marcantes dos desenhos dessas HQ são a tradicionalidade e a dinamicidade: enquanto nas adaptações que analisei (Sousa, 2020) da *Iliada* (RHJ, 2012) e da *Odisseia* (Peirópolis, 2013) de Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa e Piero Bagnariol, por exemplo, os personagens por vezes extrapolam os quadrinhos, nessas adaptações as cenas se desenrolam na maioria esmagadora das páginas dentro das vinhetas. Algo interessante a ser notado é que, embora a *Iliada* seja um poema que se desenrola dentro de uma guerra, são raros os planos de conjunto, no qual as batalhas se desenvolvem, sendo enfocados os momentos de batalhas singulares (inclusive um deles será mais bem analisado nesse capítulo). Desse modo, partiremos para a análise mais centrada dos quadrinhos explorando possibilidades de trabalho em aula.

No entanto, é importante lembrar que o nosso trabalho aqui não é comparar obra original com o quadrinho, apontando semelhanças e dessemelhanças, pois isso empobrece a análise da HQ enquanto adaptação. Queremos aqui analisar como o material que escolhemos adotar é profícuo para o ensino de conceitos e características da *Iliada* e da *Odisseia*, bem como da Grécia Antiga de maneira geral, auxiliando o trabalho do professor e, sobretudo, sugerindo e indicando caminhos de análise.

A alteridade na *Iliada* e na *Odisseia*: Páris, o Ciclope e os lestrigões

Tanto a BNCC (2018) quanto o antigo PCN (1998) concordam que o professor precisa ensinar e debater conceitos em sala de aula. A própria definição de *competência* mostra isso:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e

valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

No ensino de História, especificamente, uma das competências específicas versa exatamente sobre o aprendizado de conceitos pelos discentes: “Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica” (BRASIL, 2018, p. 402). Sendo assim, é importante o trabalho com a conceituação também na História e, nesse tópico, veremos a possibilidade de análise de um conceito, o de *alteridade* dentro desses quadrinhos.

Primeiramente, é necessário para o professor ter um conhecimento tanto do conceito quando do período histórico ao qual se referem a *Ilíada* e a *Odisseia*.⁸ Apesar de terem sido compostas mais ou menos no século VIII a.C., elas têm como pano de fundo acontecimentos que podem ter se desenrolado no período palaciano grego (século XIII a.C.), a Guerra de Troia. Ela pode ter ocorrido ou não, mas é fato que aquela sociedade representada nos poemas é interessantemente uma mistura entre o período em que as obras foram feitas e aquele que lhe serve de inspiração (Sousa, 2020, p. 95-96). A partir desse conhecimento, é possível aproveitar bastante o que os quadrinhos têm a oferecer para o ensino.

A *Ilíada* e a *Odisseia*, no ensino de História, são geralmente inseridas no que se chama de “Período Homérico”, que ocupa, na maioria das vezes, uma ou meia página do livro didático. Levando-se em consideração que esses dois poemas são as obras mais adaptadas para o público infanto-juvenil, excetuando-se a própria Bíblia e as suas histórias, é uma constatação preocupante. Os épicos trazem questionamentos e situações atemporais, pois dialogam com a própria existência humana. Definitivamente, são obras que estão longe de estar ultrapassadas, pois existem temas

⁸ Para um melhor detalhamento das particularidades da *Ilíada* e da *Odisseia*, ver Sousa (2020, p. 93-101).

muito importantes sendo discutidos ali: amizade, honra, respeito com os idosos, vicissitudes da guerra, identidade-alteridade, etnicidade etc.

Destarte, trabalhar com a epopeia grega é muito interessante para desenvolver a consciência sobre conceitos e para ensinar sobre a sociedade e os valores da época de maneira lúdica e clara. As HQ, por possuírem linguagem mais acessível e o recurso imagético, podem desempenhar um papel importante dentro de sala de aula. No entanto, é preciso ter cuidado para não tornar o trabalho com ela algo *extra* ou colocá-la apenas como uma curiosidade. É preciso estimular a leitura e a relação dela com o conteúdo que está sendo trabalhado. Caso contrário, qual o objetivo de trazer um elemento facilitador se não o inserimos na sala de aula de fato?

Como já discuti no passado (Sousa, 2020, p. 82-83), a falta de tempo não é motivo para eliminar o trabalho com quadrinhos ou com a própria documentação em sala; tampouco o é para eliminar atividades lúdicas. É preciso ter a sensibilidade e a compreensão de que o uso de recursos é uma *abordagem* escolar, não uma atividade extraclasse. Sou professora, estou dentro da sala de aula e sei que ministrar um conteúdo inteiro, fazer exercícios e corrigi-los em dois tempos de cinquenta minutos demanda um esforço hercúleo. Por isso mesmo esse trabalho precisa *ajudar* o professor a administrar a matéria, não ser um fardo. Trabalhei por oito anos em uma escola que era obrigatório fazer pelo menos uma atividade lúdica no mês. Havia meses muito curtos ou muito corridos em que só dava tempo de fazer um quiz; no entanto, na maior parte do ano, era possível fazer até mais de uma atividade mensal.

Lembrando que a atividade lúdica não é uma em que os alunos tenham que de fato competir entre si (como alguns acreditam), mas em que um recurso, uma brincadeira, sejam utilizados para aprimorar e/ou apresentar um conhecimento. Pode ser um jogo, mas também pode ser um trabalho com músicas, documentação e quadrinhos. Muitas vezes a correria do dia-a-dia e a nossa própria formação limitam nossa criatividade,

mas hoje em dia existem vários *sites* e perfis no Instagram e Pinterest que trazem ideias excelentes e prontas para serem trabalhadas em sala de aula. Um dos princípios mesmo da *gameficação* é manter simples: não é preciso um grande aparato tecnológico para fazer uma aula lúdica ou apresentar uma documentação. Jogos e dinâmicas simples podem surtir resultados muito satisfatórios.

Um exemplo: por que eu vou ficar explicando o denominado “Período Homérico” de maneira expositiva se eu posso realizar uma roda de leitura ou trabalhar com os quadrinhos? Será uma atividade bem mais engajadora e muito menos maçante para os alunos. Se, ainda assim, a falta de tempo for um fator importante e seu colégio trabalhar com plataforma de ensino, você pode criar nela uma atividade com os quadrinhos, estimulando uma leitura crítica deles (sempre). Sabemos que existem realidades escolares muito difíceis, nas quais os alunos não têm acesso à *Internet*; se não fosse assim, durante a pandemia de COVID-19 as aulas online teriam sido mais bem sucedidas do que de fato foram. Por isso, é importante que o professor conheça a sua realidade e utilize os recursos de maneira a incluir todo o seu alunado. Se não há acesso à *Internet*, organize seu tempo inserindo a atividade com os quadrinhos para explicar um conteúdo com ele em mãos.

Levando isso em consideração, partamos para a aplicabilidade da análise do conceito de *alteridade* nos nossos quadrinhos. O antropólogo Marc Augé (1998, p. 28) não enxerga os conceitos de alteridade e identidade de maneira diametralmente oposta, mas como um par complementar: uma não existe sem a outra. O conceito de alteridade tem uma origem marcadamente antropológica, assim como o de etnicidade: o contato com outras culturas é imbuído de choques. No entanto, Charles Mugler (1969, p. 1) aponta que a noção de *Outro* (com letra maiúscula, por se tratar do Outro antropológico) retrocede mais no tempo do que a sua etimologia: alteridade deriva do latim *alter*, “outro”. Mas, em Homero mesmo, já podemos ver o papel que o vocábulo *állos*, “outro”, desempenha para definir o dessemelhante. E é

justamente através da caracterização do adverso, do diferente, que os gregos se definem, como podemos ver também nas *Histórias* de Heródoto, nas peças teatrais e em outras produções artísticas helênicas.

Em minha Tese de doutorado (Sousa, 2019), defendi em um dos capítulos que a imagem de Páris Alexandre, herói de Troia, ajudou a construir as fronteiras étnicas⁹ helênicas, pois várias características dele na *Ilíada* servem para a caracterização do bárbaro na tragédia do século V a.C. Um desses elementos, bastante significativo, foi a arquearia, único elemento bélico em sua caracterização. Além de ser pouco predisposto à batalha, ele utiliza um tipo de armamento que é característico daqueles que não têm coragem de enfrentar o inimigo cara a cara com uma lança ou uma espada. A arquearia é um dos principais distintivos étnicos helênicos, que é utilizado n'*Os persas* de Ésquilo como sinônimo do exército persa, enquanto a lança é utilizada para designar o exército grego. Esse tema perpassará tanto a caracterização dos troianos quanto a dos bárbaros, bem como dos gregos que se diferenciam de seus iguais, o “mau grego”.

Definitivamente, algo que sempre me chamou atenção desde a graduação em História é o modo como Páris, é representado não só pela literatura, cinema e quadrinhos, mas também pelos pesquisadores que estudam a Antiguidade grega. Ele é visto como “ vaidoso”, “frívolo”, “cômico”, “luxuriante”, “geralmente uma figura não heroica” (Rutherford, 1996, p. 33 e 83), “afeminado”, “frouxo” (Loraux, 1989, p. 93), “playboy”, “patético” (Hughes, 2009, p. 219), “egoísta”, “superficialmente atrativo” (Schein, 2010, p. 22, 24), “tolo” (Carlier, 2008, p. 100), “não heroico”, “o mais desmerecido dos filhos de Príamo” (Redfield, 1994, p. 113 e 114), “almofadinha” [*fop*] (Griffin, 1983,

⁹ Essas fronteiras são *imaginadas*, uma vez que cada grupo étnico irá defini-las de acordo com sua percepção do Outro e de si mesmo. Essas fronteiras entre esses grupos também são *fluidas*, pois, ao longo do tempo e dos vários povos com os quais eles entram em contato, elas acabam se tornando elásticas (visto que as fronteiras étnicas não impedem trocas culturais e assimilações) ou rígidas (com o intuito de reafirmar a identidade de um grupo étnico).

p. 8), “antagonista [...] de Aquiles” (Nagy, 1999, p. 61), “fujão”/“desertor”, “covarde” (Aubretton, 1956/1968, p. 168/202) e “idiota” (Clarke *apud* Suter, 1984, p. 7).

Dediquei praticamente os dez anos da minha carreira acadêmica (graduação, mestrado e doutorado) estudando a figura de Páris direta ou indiretamente e, ao abrir a *Iliada em Quadrinhos* de Agrimbau, tive uma surpresa: sua representação é bem interessante, pois assaz parecida com a da *Iliada*. Primeiramente, salta aos olhos o uso da pele de leopardo por ele. Quando Páris está em batalha, ele usa uma pele desse animal (Homero, *Iliada*, III, v. 17). Ele é comum nas representações dos arqueiros citas na imagética (Lissarague, 2002, p. 104-105). Segundo Aristóteles (*História dos Animais*, 606b e 488a), esse animal é comum na Ásia Menor (lugar onde fica Troia), sendo muito selvagem. Os citas, na Grécia Antiga, são um povo que desempenham um importante papel na definição de alteridade para eles.

O sol da manhã refletia nos capacetes e escudos de bronze polido. Os gregos avançavam com o apoio de Atena.



TUM TUM TUM

O exército troiano não era menos imponente e colossal. E seu comandante, Heitor, estava bem acompanhado por Páris, Eneias e o enorme Sarpedão, filho de ninguém menos que o próprio Zeus.



INVASORES COVARDES! ASSASSINOS! MEU NOME É PÁRIS!

QUEM DE VOCÊS SE ATREVE A ME ENFRENTAR?



ESTA É A OPORTUNIDADE QUE EU ESTAVA ESPERANDO.

TENHA CUIDADO, IRMÃO.





Imagens 2 e 3 –. Cena da batalha singular entre Páris e Menelau, relativa ao Canto III da *Iliada* (p. 20 e 21). Note que ele foi representado com a pele de leopardo, bem como ele, após chamar os guerreiros para a luta, recua quando Menelau se apresenta. Do mesmo modo, Heitor o compele à batalha após o exército inimigo rir, assim como no poema.

Tanto na *Iliada* quanto nos quadrinhos, Páris é mostrado, na maior parte do tempo, sem uma armadura. Sendo ela distintivo do guerreiro, esse fato é no mínimo curioso. No Canto III, para lutar contra Menelau, ele pede essa vestimenta emprestada para seu irmão. Isso indica e sacramenta a ideia de que Páris é um

membro das *tropas ligeiras* na guerra, geralmente composta pelos arqueiros e por aqueles que levam armas mais baratas, como as maças e as fundas. Na história ocidental, essas tropas geralmente eram compostas por membros inferiores da sociedade, pois eram mais humildes. Na literatura, essa categoria era desprezada e não é diferente na épica: os arqueiros têm um comportamento questionável, pois se escondem do inimigo (quando o certo é enfrentá-lo cara a cara) e se jactam ao conseguir acertar o alvo, algo que é comumente repreendido.

Na epopeia, não temos a cena da morte de Páris (que se dá no cerco de Troia – a *Ilíada* para nos funerais de Heitor, bem antes do ardil do cavalo de madeira), mas nos quadrinhos ela acontece (Imagem 4). Em vez dele ser morto por Filoctetes com uma seta, ele leva uma punhalada de Menelau; nesse momento, ele também está sem armadura, enquanto o herói aqueu está. Fica clara a diferença entre os dois. Essa diferença se dá por conta da *alteridade* existente entre os dois povos: Páris é a síntese dos troianos, enquanto, nos quadrinhos, Menelau é a síntese dos gregos. Nesta HQ, é notório que Páris ganha um destaque maior, não somente por sua história começar e terminar neles, mas até por conta de sua participação: é ele, por exemplo, quem desconfia que o cavalo não é uma boa coisa, quando, na *Odisseia* (Canto IV, vv. 277-279), é Helena quem, ao imitar as vozes das esposas dos aqueus, tentava descobrir se algum deles se comovia e se manifestava dentro do cavalo.



Imagem 4 – Menelau mata Páris na *Iliada* de Agrimbau (p. 69). Note que Páris está sem armadura, em comparação com Menelau, além de ser representado imberbe, ou seja, como um jovem.

Uma crítica muito comum que se faz às adaptações da *Iliada* é que elas trazem o antes e depois da Guerra de Troia, episódios que não constam na epopeia: às vezes desde o casamento de Tétis e Peleu e o famigerado pomo de ouro até o saque de Troia. A *Iliada* começa com o desentendimento entre Aquiles e Agamêmnon pelo saque de guerra, o que leva esse herói a se apartar das batalhas como forma de retaliação pela desonra sofrida. No entanto, após a morte de Pátroclo, ele retorna para matar o assassino dele, Heitor, terminando o poema com o resultado do ato heroico de Aquiles: os funerais do príncipe de Troia. Se a *Iliada* começa e termina com o foco em Aquiles, os quadrinhos de Agrimbau começam e terminam com Páris: no início é mostrado o nascimento (fatídico) dele e os maus presságios que envolveram o acontecimento e termina com a morte desse herói e o retorno das frotas gregas às suas regiões de origem.

Essa ênfase no herói é bastante importante para tratarmos com nossos alunos o conceito de herói: será que ele precisa ser na totalidade das vezes intrépido e sempre estar pronto para a batalha? Ou será que, como qualquer ser humano, ele pode ser passível de sentir medo e errar? Em um material que uso desde a época do projeto de extensão Universidade-Escola, do Laboratório de História Antiga (LHIA-UFRJ), chamado *Páris, o herói covarde?*, primeiramente eu sensibilizo a turma para o que nós achamos ser certo ou errado: mostro uma série de pares de imagens as quais têm uma atitude correta e uma desprezível e peço para eles assinalarem qual é a certa e o porquê (Imagens 5 e 6). Depois, apresento o que os gregos antigos têm para si como certo e errado e mostro o caso de Páris, o herói que fuge da batalha. Trabalhamos com a ideia de *erro* e faço uma sensibilização acerca dessa ideia de que temos que ser perfeitos na totalidade do tempo. Como Eurípides trouxe em sua máxima em *Hipólito* (v. 615), *hamartéin eikòs anthròpous*, ou seja, errar é próprio do humano, mas é preciso se conscientizar do erro cometido e tentar viver e exercer nossas responsabilidades da forma mais correta possível, como fez Páris ao retornar para o campo de batalha após sofrer uma *nêmesis* (ira motivada pelo constrangimento social)¹⁰ e não sair mais do seu papel social de guerreiro até o final da *Iliada*. A escola não é somente um lugar para se aprender História, Geografia, Matemática etc.: ela também tem uma função social de inculcar um comportamento ético por parte dos educandos, tarefa à qual é compartilhada com a família.

¹⁰ James Redfield (1994, p. 116) mostra que a *nêmesis* se contrapõe ao *aidós*: os dois vocábulos se relacionam à censura, mas este seria uma censura interna (você vê que está errado, sente vergonha de si mesmo e faz o certo) e aquele uma externa (alguém vê que você está fazendo algo errado, censura, você sente vergonha e faz o certo). Essa noção de *aidós* e a de *nêmesis* corroboram o caráter agonístico (“competitivo”) da sociedade helênica, além de se configurarem numa “vulnerabilidade à norma ideal expressa pela sociedade”.



Desenho de [Smart Kids](http://www.smartkids.com.br/desenhos-para-colorir/aquecimento-global-lixo.html). Disponível em: <http://www.smartkids.com.br/desenhos-para-colorir/aquecimento-global-lixo.html>.
Editado por Renata Cardoso.



Desenho de Crescendo com Jesus. Disponível em: <http://crescendocomjesus.wordpress.com/2011/03/31/reciclagem-para-colorir/>.



Desenho [Apostawan](https://media.istockphoto.com/vector/cartoon-illustration-vector-image6451778-0000177704806-10887161-518-16146561148154183444-90044). Disponível em: <https://media.istockphoto.com/vector/cartoon-illustration-vector-image6451778-0000177704806-10887161-518-16146561148154183444-90044>.
Editado por Renata Cardoso.



Desenho [freepik](https://image.freepik.com/vetores-gratis/criancas-brincando-de-mascaras-medicas-28-744518338.jpg). Disponível em: <https://image.freepik.com/vetores-gratis/criancas-brincando-de-mascaras-medicas-28-744518338.jpg>.

Imagens 5 e 6 – Imagens do material *Páris, o herói covarde?*, que trabalho com o 6º ano do Ensino Fundamental. Durante a pandemia, nas aulas *online*, acrescentei o segundo par de imagens para conscientização sobre a etiqueta demandada na época acerca dos cuidados com a COVID-19. Os alunos deveriam marcar as imagens com atitudes corretas. Depois dessa atividade motivacional, começava a abordar, para os gregos, o que era agir corretamente e como Páris, nesse contexto, tomou a decisão mais adequada ao retornar para a guerra.

Quando tratamos de alteridade e identidade, uma das questões sensíveis sobre o tema, sem dúvida, é a representação do monstruoso, que toma espaço, sobremaneira, na *Odisséia*. Os monstros que devoram humanos, como os ciclopes e os lestrigões, foram desenhados de maneira colossal (Imagens 7 e 8), não chegando a extrapolar o quadrinho, mas ocupando boa parte das páginas em que aparecem.



Imagens 7 e 8 – O Ciclope (p. 36) e os gigantes lestrigões (p. 42). Assim como na *Odisseia*, eles são seres colossais e o desenhista conseguiu demonstrar esse efeito ao comparar o Ciclope com duas vinhetas e os lestrigões com os homens nas mãos.

O episódio do Ciclope é tão marcante na *Odisseia* que ele é lembrado diversas vezes ao longo do poema, além do próprio Canto IX, praticamente dedicado ao encontro dele com Odisseu (I, vv. 69-73; II, vv. 19-20; X, vv. 200 e 435; XII, vv. 209-212; XX, vv. 18-21; XXIII, vv. 312-314). Na *Odisseia*, ele é denominado *pelórios* – gigantesco, colossal –, sendo mostrado como um ser implacável, que devora seus hóspedes. Numa cultura que, até hoje,¹¹ mantém a hospitalidade como um distintivo identitário, o Ciclope acaba se transformando na síntese da alteridade helênica.

Essa hospitalidade é denominada *amizade ritual*, uma vez que não se trata apenas de saber hospedar uma pessoa, mas de manter redes de laços de amizade. E *xenia* a) pode se dar entre gregos e não-gregos; b) se trata de um ritual, pois são proferidas fórmulas, há um aperto das mãos direitas e presentes¹² são

¹¹ Para os gregos de hoje em dia, a *filotimia* é um valor muito importante: quando eles vão a casa de alguém e vice-versa, levam presentes, para agradecer a hospitalidade.

¹² Esses presentes (*pistá*) não necessariamente devem ter um custo material elevado, mas devem ter um valor simbólico.

trocados; c) é hereditária, ou seja, a morte dos *xénoi* (aqueles que fazem o ritual de *xenia*)¹³ não rompe com a amizade ritual, que deve se perpetuar através dos descendentes e d) vai além de um simples acordo, pois é como se fosse criado um laço quase familiar, uma vez que se pode dar o nome de um *xénos* ao filho, um *xénos* pode assumir os órfãos de outro etc. A *xenia* é uma prática que vem desde os poemas homéricos, exemplificando com o episódio de Glauco e Diomedes (*Iliada*, VI, vv. 120-238). É um momento interessante, no qual o primeiro herói, de certa maneira, tenta dissuadir o segundo a não lutar contra ele, lembrando-o de que seus pais foram *xénoi*, “hóspedes” um do outro. Eles, então, decidem parar a luta e trocar presentes, transportando a amizade ritual para o campo de batalha. No mesmo episódio, Glauco e Diomedes trocam suas armas e comenta-se: “Foi quando o Crônida Zeus o juízo de Glauco conturba, / por ter querido trocar com Diomedes as armas que tinha, / ouro por bronze, o valor de cem bois pelo preço de nove” (*Iliada*, VI, vv. 234-236).

Essa passagem denota também a ideia de que o valor material não era tão desimportante assim, visto que chama a atenção do poeta o fato de Glauco ter dado um metal de qualidade superior (ouro) e ter ganhado em troca um inferior (bronze). Além disso, denota que o *philotés* (amizade) pode ocorrer entre inimigos, como ressalta Juan Carlos Delgado (2010, p. 139), em instâncias excepcionais (como a amizade ritual). Com o tempo, o ato de hospedar em si tornou-se apenas um dos elementos dessa amizade ritual mediterrânica, mas que se distingue sobremaneira dentro do ritual, uma vez que é preciso saber como proceder para garantir uma boa hospedagem. No corpus homérico, é a *Odisséia* que mais traz exemplos de *xenia*, visto que Odisseu se dirige a diversos lugares ao longo de sua tentativa de retorno. Irad Malkin (2008) e Robert Aubreton (1968) trabalham com a ideia de que as viagens

¹³ *Xénos* é comumente traduzido como estrangeiro, mas isso não significa que o hóspede pertença a outro povo: ele pode ser um grego de uma outra região ou pólis. O que vai determinar a pertença desse *xénos* a uma região outra que não a Grécia é a descrição que se faz dele ou a menção a sua proveniência.

de Odisseu seriam alusões às próprias expedições colonizadoras dos séculos IX e VIII.

Desse modo, atribuir alteridade (e definir fronteiras étnicas) com o desrespeito à amizade ritual é um ponto bastante recorrente na literatura helênica, desde Homero até os trágicos. O próprio Páris, síntese da alteridade na *Ilíada*, desrespeitou essa amizade quando levou Helena de Esparta para Troia enquanto estava *hospedado* no palácio de Menelau. Do mesmo modo, Hércules, grande herói da mitologia grega, é mostrado de maneira repreensível na *Alceste* de Eurípides, ao ser mostrado como um glutão que, ao se hospedar no palácio de Admeto, ignora o luto da família (Sousa, 2019, p. 131-136).

É interessante notar que todos os monstros na HQ da *Odisseia* são representados com cores frias (azul, verde), bem como as almas dos mortos. Ambos, bestas e almas, fazem parte de uma alteridade helênica, pois nenhum deles vive na *pólis*: os ciclopes e lestrigões habitam suas terras e, por mais que a terra dos ciclopes tenha todas as condições de se tornar uma *pólis* (*Odisseia*, vv. 106-135)¹⁴, eles preferiram permanecer no que seria a *incivilidade* na

¹⁴ [...] Ora existe uma ilha fértil, que se estende além do porto; da terra dos Ciclopes não fica perto nem longe. É bem arborizada e nela vivem cabras selvagens em número ilimitado, pois não há veredas humanas que as desincentivem, nem lá vão ter caçadores que sofrem trabalhos nos cimos das montanhas. Também não há rebanhos, nem terra cultivada; mas permanece sem ser semeada e arada, isenta de homens, alimentando as cabras balidoras. É que os Ciclopes não têm naus de vermelho pintadas, nem têm no seu meio homens construtores de naus, que bem construídas naus lhes construíssem – naus que dessem conta das suas necessidades, chegando às cidades dos homens, tal como os homens atravessam o mar, visitando-se uns aos outros; homens esses que teriam feito da ilha um terreno cultivado, pois a terra não é má: tudo daria na época própria. Há prados junto às margens do mar cinzento, bem irrigados e amenos, onde as vinhas seriam imperecíveis. A terra é fácil de arar; e na altura certa poder-se-ia ceifar excelentes colheitas, de tal forma rico é o solo por baixo.

perspectiva helênica; já as almas habitam o mundo dos mortos, Hades, também fora do ambiente *poliáde*. Ainda segundo Jean-Pierre Vernant (2013, p. 38 e 39), o referencial de civilidade para a o grego é o cidadão adulto; destarte, todos que não se encaixam nesse parâmetro (inclusive crianças, mulheres, idosos) são Outros dentro dessa sociedade. Sendo assim, fica bem nítido para quem lê identificar a alteridade a partir do contraste da cor fria do monstro com a cor normal do herói.



Imagem 9 – Os mortos nos quadrinhos também possuem cores frias, como os monstros (p. 49). Eles pertencem a um mundo de alteridade para os gregos também.

Trabalhar com a alteridade dentro das HQ é muito importante para o mundo contemporâneo, sobretudo no espaço escolar, às vezes pouco acolhedor e cheio de alteridades. Ao escolher esses quadrinhos para trabalhar o tema, é possível

compreender como os gregos lidavam com o Outro, mas também compreender como nós mesmos lidamos com a alteridade. Será que, como os gregos, nós necessitamos dela para construir nossa identidade? Até que ponto respeitamos os Outros, sejam eles os estrangeiros ou os Outros sociais que convivem conosco? Qual o nosso papel dentro da sociedade nessa lida com o Outro? Como podemos fazer para respeitar a alteridade e a diversidade que emana dela dentro da sala de aula, microcosmo da sociedade? Todas essas perguntas podem ser norteadoras para uma reflexão *a posteriori* com os alunos.

Considerações finais: como avaliar e dicas de trabalho com quadrinhos

Conforme explicitado anteriormente, a possibilidade de trabalho com a HQ é variada: ela pode servir como um motivador para falar sobre determinado tema ou como uma apreciação final dele, de modo a incentivar a relação dela com o contexto histórico e literário aprendido. Os livros de Agrimbau mesmo já trazem dicas de trabalho, mas podemos tirar mais desse material.

A análise de como a alteridade se apresenta nas obras de Agrimbau foi um exemplo das possibilidades de trabalho: é possível falar sobre o politeísmo e a influência dos deuses nos seres humanos na religião grega, incentivar a comparação do estilo de vida da elite com o dos grupos sociais menos abastados (Imagens 10 e 11), falar sobre questões éticas como a guerra e a própria ideia de herói, como ressaltamos no tópico anterior. Cabe ao professor decidir qual tópico será mais profícuo abordar junto com o trabalho com a HQ. É importante ressaltar, mais uma vez, que o trabalho com um recurso deve *auxiliar* o professor a administrar um conteúdo, não ser um *fardo*.



Imagens 10 e 11 – Penélope, esposa de Odisseu, tece no palácio (p. 7) e Eumeu, o porqueiro, recebe Odisseu disfarçado de mendigo em sua casa (p. 63). Note que o primeiro ambiente é ricamente decorado e

Penélope está exercendo uma atividade considerada feminina, a tecelagem. Já Eumeu mora em uma casa humilde, mas, ainda assim, oferece pão e queijo para Odisseu, cumprindo os ideais de hospitalidade. Enquanto no palácio os pretendentes abusam dela, na casa do porqueiro ela é respeitada.

É importante relembrar que a avaliação não deve ser feita com perguntas burocráticas sobre a obra, mas incentivar a interpretação e a leitura ativa dela. Se queremos formar leitores e cidadãos plenos, que não sejam reféns do analfabetismo funcional, precisamos trabalhar com uma camada mais profunda do pensamento, a *elaboração*. O aluno precisa aprender a interpretar e a utilizar a linguagem para apreciação crítica do que lê.

Além disso, o trabalho com a ética por trás dos ensinamentos atemporais da *Iliada* e da *Odisseia* surtem efeitos muito bons na formação dos discentes. Mostrar que esses heróis são seres humanos como nós, passíveis de erros, mas também modelos de conduta para toda uma sociedade, é incentivar os educandos a pensarem e refletirem acerca dos seus próprios comportamentos, modos de agir e nos referenciais que eles têm hoje em dia como exemplares.

A avaliação não precisa, mais uma vez, ser somente um questionário, mas pode ser um seminário, uma roda de leitura, confecção de cartazes, desenhos. Ela vai além das provas formais, embora seja possível trabalhar com as HQ dentro delas também. Pense em usar as imagens como recurso para a criação de questões que abordem o conteúdo de período *poliade* grego. Você pode criar questões envolvendo a sociedade, a religião, conceitos importantes aprendidos. Tenha sempre em mente o seu objetivo ao utilizar os quadrinhos como recurso avaliativo.

Tendo em vista os dados que lemos no início desse capítulo, parte do resgate desse hábito de leitura está nas mãos de professores engajados com um ensino de qualidade. Sabemos das muitas dificuldades que encontramos na sala de aula, internas e externas ao contexto dela, mas não podemos desistir de levar a cada um dos nossos alunos a possibilidade de uma vida melhor. Quem lê está um passo a frente sempre e, longe de empobrecer a

leitura, os quadrinhos têm se mostrado importante porta para um maior engajamento do alunado com essa atividade.

Fontes

HOMERO. **Ilíada**. Trad. F. Lourenço. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOMERO. **Odisseia**. Trad. F. Lourenço. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Sítios

BRASIL perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos, com queda puxada por mais ricos. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/09/11/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos-com-queda-puxada-por-mais-ricos.ghtml>. Acesso em: 4 mai. 2023.

RESULTADOS INAF. Alfabetismo no Brasil. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 7 set. 2023.

RIO de Janeiro perde 84 livrarias em cinco anos. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2022/06/23/atualizando-o-mapa-das-livrarias-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 7 set. 2023.

Referências Bibliográficas

AMORIM, L. M. **Tradução e adaptação:** encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

AUBRETON, R. **Introdução a Homero**. São Paulo: DIFEL, 1956/1968.

AUGÉ, M. **A guerra dos sonhos:** exercícios de etnoficção. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura:** para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

- CALAME, C. **Le récit dans la Grèce Ancienne**. Paris: Belin, 2000.
- CARLIER, P. **Homero**. Mem Martins: Publicações Europa-América, 2008.
- DELGADO, J. C. R. **El desarme de la cultura: una lectura de la *Iliada***. Buenos Aires: Katz, 2010.
- FEIJÓ, M. **O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores**. São Paulo: Ática, 2010.
- FRIO, F. S. As fronteiras entre tradução e adaptação: da equivalência dinâmica de Nida à tradaptação de Garneau. **TradTerm**, São Paulo, v. 22, p. 15-30, dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/69115/71572>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- GAMBIER, Y. Adaptation: une ambiguïté a interroger. **Meta**, Montréal, v. 27, n. 3, p. 421-425, set. 1992.
- GRIFFIN, J. **Homer on life and death**. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- HUGHES, B. **Helena de Tróia: deusa, princesa e prostituta**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- LISSARRAGUE, F. The Athenian image of the foreigner. In: HARRISON, T. (Ed.). **Greeks and Barbarians**. New York: Routledge, 2002, p. 101-124.
- LORAUX, N. Crainte et tremblement du guerrier. In: LORAUX, N. **Les expériences de Tirèsias: le féminin et l'homme grec**. Paris: Gallimard, 1989.
- LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2008 [1994], p. 85-102.
- MALKIN, I. **The returns of Odysseus: colonization and ethnicity**. Berkeley / Los Angeles: University of California Press, 2008.
- MUGLER, C. L'«altérité» chez Homère. **Revue des Études Grecques**, Paris, tomo 82, fasc. 389-390, p. 1-13, jan./jun. 1969.
- NAGY, G. **The best of the Achaeans: concepts of the hero in Archaic Greek poetry**. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

- PANTEL, P.-S. Imagens e história grega. In: LIMA, A. C. C. **História e imagem: múltiplas leituras**. Niterói: EdUFF, 2013, p. 9-27.
- REDFIELD, J. **Nature and culture in the Iliad: the tragedy of Hector**. Durham/London: Duke University Press, 2004.
- RUTHERFORD, R. B. **Homer**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- SCHEIN, S. L. **The mortal hero: an introduction to Homer's Iliad**. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 2010.
- SOUSA, R. C. A etnicidade em sala de aula: o uso de adaptações de clássicos da Antiguidade. **Hélade**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 59-82, dez. 2017. Disponível em: http://www.helade.uff.br/helade_v3_n3_edicaoCompleta.pdf. Acesso em: 28 set. 2019.
- SOUSA, R. C. **Construindo identidades: comparação dos discursos étnicos helênicos entre a epopeia e a tragédia (séculos VIII e V a.C.)**. 2019. Tese (Doutorado em História Comparada). Programa de Pós-graduação em História Comparada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- SOUSA, R. C. Homero em quadrinho: os usos da *Iliada* e da *Odisseia*. In: ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; CAMPOS, C. E. da C.; SOUZA NETO, J. M. G. (orgs.). **História em quadrinhos em perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti: Desalinho, 2020, p. 81-122.
- SUTER, A. **Paris/Alexandros: a study in Homeric technique of characterization**. 1984. Tese (Doutorado em Filosofia). Department of Classics, Princeton University, Princeton (New Jersey), 1984.
- VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 31-85.
- VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 7-29.

VERNANT, J.-P. **La muerte en los ojos:** figuras del Otro em la antigua Grecia. Barcelona: Gedisa, 2013 [2001].

Histórias em quadrinhos e deslocamentos humanos: A visibilidade dos refugiados em *A Odisseia de Hakim*

Roberto Elísio dos Santos
Celbi Vagner Melo Pegoraro

Introdução

As migrações de populações são fenômenos milenares provocados por situações de emergência, como os conflitos entre grupos diferentes ou de secas prolongadas. No entanto, um dos graves problemas sociais que vem se agravando nas últimas décadas, desde o início do século XXI, é o do deslocamento humano, seja por causa de conflitos bélicos, insegurança alimentar e ambiental seja por perseguições religiosas. De acordo com Jabilut e Madureira:

[...] existe um número significativo de pessoas que se encontram em situação de migração forçada e que precisam de proteção internacional. Contudo, verifica-se que, na prática, o único regime de proteção efetivamente existente atualmente é o do Direito Internacional dos Refugiados [...]. Isso significa que, ou a proteção ocorre pela inserção do solicitante como refugiado, ou a mesma depende exclusivamente da vontade política de cada Estado. Sendo o Direito Internacional dos Refugiados a única forma de proteção obrigatória no cenário atual, é preciso verificar se o mesmo permite a proteção de todos os migrantes forçados. E nesse sentido, constata-se que há desafios tanto relativos aos limites da própria definição de refugiado quanto aos novos fluxos migratórios existentes (Jabilut; Madureira, 2014, p. 12-13).

Por volta de maio de 2022, mais de 100 milhões de pessoas estavam deslocadas forçosamente em todo mundo devido a perseguições, conflitos bélicos, escassez de comida, segundo a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR, 2022, p. 6-15). De acordo com este órgão:

Em 2021, o número de pessoas refugiadas cresceu para 27,1 milhões. Chegadas aumentaram significativamente em Uganda, Chade e Sudão – entre outros países. A maioria destas pessoas, uma vez mais, é acolhida por países vizinhos com poucos recursos. O número de solicitantes do reconhecimento da condição de refugiado chegou a 4,6 milhões (um crescimento de 11%).

O ano anterior também verificou o 15º crescimento anual consecutivo no número de pessoas deslocadas dentro de seus próprios países, que chegou a 53,2 milhões. O aumento foi motivado por violência crescente ou conflitos em diferentes lugares, como Mianmar. O conflito em Tigray e em outras regiões da Etiópia levou a um deslocamento de milhões de pessoas dentro do país. Insurgentes no Sahel causaram novas ondas de deslocamento forçado, particularmente em Burquina Faso e no Chade.

É interessante notar que, embora a maioria dos refugiados tenha preferência por países desenvolvidos, dados de 2021 mostram que 83% desta população foram acolhidos por países de renda baixa ou média, que ofereceram asilo para 27% deste total. Países vizinhos aos de origem dos deslocados receberam 72% do total. Mais de dois terços das pessoas saíram de apenas 5 países: Síria (6,8 milhões), Venezuela (4,6 milhões), Afeganistão (2,7

milhões), Sudão do Sul (2,4 milhões) e Mianmar (1,2 milhão). Solicitantes do reconhecimento da condição de refugiados apresentaram 1,4 milhão de novos pedidos. Os Estados Unidos foram o maior recipiente, a nível mundial, de novas solicitações (188,9 mil), seguido pela Alemanha (148,2 mil), México (132,7 mil), Costa Rica (108,5 mil) e França (90,2 mil). Só em 2023 o Brasil recebeu mais de 66 mil emigrantes, sendo a maioria proveniente da Venezuela, mas também da Síria, da República Democrática do Congo e do Afeganistão e encontram-se sob a responsabilidade do Comitê Nacional para Refugiados (Conare), órgão vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública.

Faz-se necessário distinguir duas formas de deslocamentos humanos: a migração interna ocorre de uma região para outra dentro do mesmo país – como, por exemplo, os deslocamentos de habitantes do Nordeste para o Sudeste e, mais recentemente, do Sul para o Centro Oeste do Brasil. Já o êxodo em massa de uma população de uma nação para outra é o fenômeno mais acentuado desde o final da década de 1990, embora tal fato venha acontecendo há séculos. Por questões políticas e econômicas, dezenas de milhares de latino-americanos tentam todos os anos ultrapassar as barreiras instaladas na fronteira do México com os Estados Unidos, resultando em mortes, prisões e expulsões. Na África, no Oriente Médio e, ultimamente, na Ucrânia, o motivo que leva à deslocação de um vasto grupo de pessoas são as guerras e regimes políticos autoritários.

Com base nestes dados, o presente texto tem como objetivo oferecer informações e referências no estímulo em sala de aula do debate sobre o drama vivido por diversos povos na atualidade e em contextos sociopolíticos que vivenciam esses cenários de tensão e crise humanitária. Para atingir este propósito, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca deste assunto e análise do objeto de estudo, a trilogia de histórias em quadrinhos *A Odisseia de Hakim* (Toulmé, 2020, 2021). Cada volume tem uma média de 260 páginas e o conteúdo é mais direcionado aos alunos do Ensino Médio. Pode ser aplicado em discussões sobre Oriente Médio, imigração, refugiados e diferenças culturais nas disciplinas

de História e Sociologia, mas com elementos para ser abordado em outras disciplinas de forma interdisciplinar. Aclamada pelos leitores e pela crítica, a série foi destaque em jornais brasileiros, e ganhou o prêmio Franceinfo dos quadrinhos e atualidades em 2021, sendo também indicada ao prêmio Eisner em 2022. Dessa forma, pretende-se demonstrar a aplicação educativa a partir das narrativas gráficas sequenciais, tanto no ensino médio quanto no superior.

Histórias em quadrinhos e Educação

Até o começo da década de 1960, as histórias em quadrinhos eram consideradas apenas um produto destinado ao lazer descompromissado das crianças e, além disso, eram acusadas pelos pais, religiosos, políticos e educadores de promoverem a delinquência juvenil e desviar o leitor das obras literárias consagradas. Entretanto, no bojo da influência crescente do método estruturalista no estudo dos bens culturais disseminados pela comunicação massiva, os quadrinhos passaram a receber um novo olhar por parte dos teóricos acadêmicos europeus. Além da análise de conteúdo das narrativas, os pesquisadores fizeram a desconstrução formal da linguagem da arte sequencial. O professor italiano Umberto Eco (1979, p. 129-179) e o francês Pierre Fresnault-Deruelle (1976, p. 7-23), entre outros, deram início a este tipo de investigação.

Contudo, o estigma em torno dos estudos de quadrinhos no âmbito das universidades perdurou até a década de 1990, quando docentes provenientes de diferentes áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, Linguística, Comunicação, História etc.) proporcionaram o devido reconhecimento às histórias em quadrinhos, legitimando a pesquisa acadêmica. Assim, consolidaram-se, principalmente nos Estados Unidos, mas também em outros países, os *Comics Studies*. De acordo com Bramlett, Cook e Meskin:

Assim como outras formas de arte que tiveram de lutar para serem aceitas como uma

arte séria dentro de círculos relevantes da academia, das instituições e da crítica, a história dos estudos de quadrinhos começa com trabalhos analíticos e a preservação da história dos quadrinhos como forma artística. Muitos desses trabalhos foram escritos por pessoas que careciam do status de “participante” incluso nesses círculos acadêmicos, institucionais e críticos (Bramlett; Cook; Meskin, 2017, p. 1)¹.

Atualmente, os estudos de quadrinhos representam uma área crescente na pesquisa acadêmica, abarcando, como já foi referido, perspectivas teóricas e metodológicas, afins ou não, e sendo utilizadas em diversas disciplinas. Uma das áreas que tem incorporado a aplicação das histórias em quadrinhos é a Educação. Nesse sentido:

Temas da atualidade ou de natureza histórica, ética ou científica podem ser discutidos a partir da leitura de uma determinada História em Quadrinhos. A turma de alunos, ao utilizar os quadrinhos como ponto de partida para debates, tem em mãos material para refletir a respeito de ideias e valores (Santos, 2001, p. 49).

Atividades desenvolvidas neste campo enquadram-se nos projetos de mídia-educação e educomunicação, empregados no Rio de Janeiro e em São Paulo, respectivamente. A partir da análise da versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, que abre caminho para a inclusão de educação midiática como prática de interesse para o sistema educativo, Soares (2018, p. 22) evidencia que:

¹ Tradução dos autores.

Para os mídia-educadores, por exemplo, a primazia é representada pelos elementos da BNCC que dizem respeito expressamente à presença das tecnologias da informação e dos meios de comunicação na sociedade e nas práticas educativas. Já no caso dos educadores – para além da recepção crítica da mídia – interessa especialmente a própria gestão dos processos comunicativos, em propostas de autogestão no emprego das tecnologias a serviço da construção do aprendizado sobre práticas cidadãs.

Nesse sentido, os educadores podem – e devem – empregar as histórias em quadrinhos como premissa para a discussão de conteúdos referentes a questões prementes da contemporaneidade, a título de exemplo das migrações forçadas e sua acolhida, normalmente precária, hostil ou receptiva, assim como sua inserção em sociedades culturalmente diversas. No caso das histórias em quadrinhos que abordam a temática dos deslocamentos humanos no século XXI, podem ser destacadas *Refugiados: a última fronteira* (Evans, 2018), *A sala de espera da Europa* – uma história de refugiados (Johng, 2022), *O jogo das andorinhas - morrer, partir, retornar* (Abirached, 2015), *Kobane Calling ou como fui parar no meio da guerra da Síria* (Zerocalcare, 2017), entre outras. Para este trabalho foi selecionada a trilogia *A odisseia de Hakim*, em três volumes publicados no Brasil em 2020 (as duas primeiras edições) e 2021 (o último volume), realizado pelo quadrinista francês Fabien Toulmé (2020; 2021), a partir de entrevistas com o protagonista, que narra sua peregrinação da Síria para a França, passando, nessa fuga, por campos de refugiados, humilhações, carência de alimentos, vestuário e alojamentos, mas também contando com a solidariedade de outros refugiados, de europeus e de instituições humanitárias.

O que apresentamos a seguir são algumas análises teóricas buscando diferentes abordagens dentro dos estudos da Ciência

Política e das Relações Internacionais e correlações com alguns fatos pontuados na obra em quadrinhos.

O início do século XXI e o choque de civilizações

Embora a questão dos deslocamentos humanos seja bastante antiga, aqui trataremos das características que levaram aos movimentos no século XXI. A primeira leva em consideração a uma mudança de paradigma no mundo. Antes da virada do século houve quem acreditasse que superaríamos os grandes impasses da humanidade devido a “vitória” de um sistema político. Podemos usar como exemplo o artigo escrito por Francis Fukuyama (1989) intitulado *O fim da História*. Nele, o autor legitima os princípios que organizam a vida política e social. No fim do século XX, a combinação do capitalismo e da democracia liberal derrotam os “concorrentes”. Trata-se de uma alegação do triunfo da ideia ocidental e descrédito dos sistemas alternativos (fascismo e comunismo). O autor não está interessado em análise materialista. A derrota ocorre porque resulta na carência de duas necessidades básicas dos seres humanos. A primeira é a necessidade material (alimentação, vestuário e habitação, por exemplo). A segunda é a necessidade do reconhecimento que todo ser humano demanda dos outros seres humanos (elementos imateriais como os direitos humanos). No caso da Alemanha nazista, por exemplo, o Estado era a prioridade, portanto a segunda necessidade não tinha peso. No caso da União Soviética, houve o problema do não atendimento pleno das necessidades materiais.

A análise de Fukuyama deve ser lida como um relato do momento de transição histórica no qual os interesses dos EUA migravam da União Soviética para o Oriente Médio. Fukuyama escreveu o artigo antes da queda do império soviético, quando ainda havia as hipóteses de que Gorbachev conseguiria realizar a reforma do país ou se o bloco se esfacelaria, como de fato aconteceu. Evidentemente não houve o “fim da História”, mas uma transição pós-Guerra Fria onde o mundo observou a emergência de novos blocos políticos e econômicos – União Europeia, Tigres Asiáticos e Mercosul.

De todas as novidades da virada do século, as turbulências no Oriente Médio sem dúvida foram as que mais chamaram atenção. Posteriormente teremos a intervenção militar na Iugoslávia em 1999 e seu desmembramento em vários países. E, finalmente, a emergência da China em rápido crescimento econômico e se tornando uma potência capaz de trazer novos desafios aos países ocidentais em várias frentes. Ainda neste período da virada do século, o politólogo Samuel Huntington (1994) escreveu artigo *O Choque das Civilizações?*, cuja tese polêmica seria retomada após os atentados de 11 de setembro de 2001. Sua leitura deve ser feita menos por seus méritos e mais pelo que revelava naquele momento histórico. Em primeiro lugar, Huntington justifica o fim do então chamado declínio americano dos anos 1980, quando Japão e Alemanha iriam crescer fortemente em comparação aos Estados Unidos. Em segundo, o autor apresenta uma hipótese para a compreensão do mundo pós-Guerra Fria.

A tese de Huntington leva em consideração nem tanto os sistemas políticos e sim que diferentes povos e culturas estão interessados em mercados, tecnologias e armamentos. A tentativa é criar uma doutrina crítica contra as forças culturais e políticas na Ásia, África e Oriente Médio. Embora seja criticada, o próprio Pentágono nos Estados Unidos elaborou a sua Doutrina de Contenção a partir das mesmas ideias. A guerra continuará sendo uma companheira dos seres humanos, não mais de natureza ideologizada ou puramente econômica. Ambas são importantes, mas não serão os fatores preponderantes, e sim o elemento cultural.

Nesse mundo do “futuro” os Estados ainda são agentes poderosos, porém há um crescimento das “civilizações” como agentes culturais nos conflitos e controvérsias. Podemos citar a disputa entre os hindus da Índia e os muçulmanos do Paquistão, ou os judeus de Israel e os muçulmanos da Palestina. Este seria um movimento inverso daquele iniciado na Paz de Westfália quando o Estado se tornou o principal agente e os conflitos se tornaram interestatais e não mais dentro de uma lógica de valores

religiosos ao estilo franceses católicos contra ingleses protestantes. Na Revolução Francesa os conflitos terão como base as nações. Mesmo um país com diversas nacionalidades precisa estabelecer um Estado-nacional. E na Revolução Russa temos a supremacia da ideologia como fonte dos conflitos. O que distingue a maioria dos conflitos e guerras é que há um predomínio notável do Ocidente, e muitos elementos surgidos em países ocidentais se internacionalizaram rumo ao Oriente. Por exemplo, a própria China importou o marxismo, uma lógica ocidental que seria adaptada décadas mais tarde para a realidade dos chineses.

A civilização é o nível mais amplo de identificação subjetiva e objetiva que alguns povos têm entre si. Por exemplo, os habitantes italianos do sul do país se identificam mais com a Alemanha do que com os africanos, mesmo sendo rota de passagem dos imigrantes refugiados. Huntington cria uma categorização que descreve as principais civilizações como sendo a Islâmica (norte da África, parte da Ásia e Oceania – Indonésia), Hindu (Índia e Sri Lanka), Confuciana ou Sínica (China, Vietnã, Coréias, Tibet e Mongólia), Japonesa (Japão – este é um caso em que a civilização coincide com o Estado), Ortodoxa (Rússia, Ucrânia, Armênia e parte da antiga Iugoslávia) e Ocidental (Estados Unidos, Canadá, Austrália e Europa Ocidental). Há uma polêmica em relação a América Latina, com os agentes do hemisfério norte, a exemplo de Huntington, não considerarem os latino-americanos parte da chamada civilização ocidental, em que pese dividirmos grande parte dos mesmos valores. Assim como também ocorre com o continente africano, não há uma linha lógica na separação dessas civilizações, o que nos traz um problema conceitual.

As razões para o choque de civilizações são divididas em quatro partes. A primeira seria um vazio de identidade – forçado pela modernização econômica, o deslocamento populacional do campo para as grandes cidades e a perda da identidade local que construíram ao longo de milênios. Algumas forças irão preencher este vazio e uma delas é a religião. A segunda é a consciência civilizacional – maior consciência dos valores e costumes trarão

vantagens na mudança da consciência política. A civilização islâmica, por exemplo, não se estabeleceu com o choque com o Ocidente. E a terceira, as diferenças culturais – reconhecimento das diferenças, mas não negociam essas características culturais. Por exemplo: uma pessoa pode ser filha de pai francês e mãe alemã, mas não pode ter duas religiões. E a quarta se trata do regionalismo econômico e como essa estrutura dialoga com as necessidades básicas dessas populações.

Os “choques” podem ocorrer em dois níveis. No nível micro, por exemplo, existem Estados que estão em guerra cujas divisões culturais são acentuadas por meio da religião. O caso da Chechênia demonstra um conflito entre as civilizações ortodoxa (russa) e a islâmica. Na Iugoslávia, os sérvios são mais ligados aos ortodoxos, enquanto kosovares e albaneses são islâmicos e os croatas de maioria cristã católica. Os conflitos forçaram deslocamentos populacionais com base na etnia e religião por medo da perseguição que se ampliou durante o período.

No nível macro, os choques se intensificam quando outros Estados-núcleo se intrometem no conflito para resolver seus interesses. O Irã forneceu armas para os chechenos. A Arábia Saudita forneceu dinheiro e armas também para os chechenos contra os sérvios. A Rússia, por sua vez, protege seus interesses defendendo e ajudando a Sérvia. Grandes fluxos migratórios são o resultado de conflitos violentos de alta escala. O Oriente Médio e a África, onde a civilização islâmica se expande rapidamente, são as regiões com maior fluxo de refugiados rumo à Europa. É importante alertar que nenhuma civilização é estática, ela pode se separar e se redefinir. Determinados povos podem querer fazer parte de outra civilização.

As linhas de cisão ocorrem mais fortemente na África, Europa e Ásia e os países divididos podem desejar redefinir sua identidade civilizacional a partir de algumas variáveis. Uma delas é que a elite política precisa defender a ideia (por exemplo, os Estados Unidos podem interferir em outros países em nome da defesa da democracia), a opinião pública precisa ser majoritariamente favorável (os catalães e os escoceses podem

desejar respectivamente a independência em relação a Espanha e ao Reino Unido) e os grupos dominantes dentro da civilização precisam estar de acordo – é necessária a influência de grupos dominantes de uma “civilização hospedeira” (Rússia invadindo território da Ucrânia justificado por uma defesa territorial regional ante ao avanço da zona de influência da OTAN). A Turquia, por exemplo, teve a opinião pública favorável a uma redefinição civilizatória para sua inclusão na União Europeia. Porém, a opinião pública europeia se mostrou dividida, embora as elites políticas fossem favoráveis. E, por último, os grupos dominantes da Europa sempre viram a inclusão da Turquia no bloco com muito ceticismo e contrariedade. Não se trata de uma rejeição por causa da economia ou da política. Segundo a tese de Huntington (1994) é o caráter civilizatório diferente do europeu o causador de obstáculos.

Enfim, novas formas avançam no século XXI superando a visão do século anterior de mundo bipolar ou unipolar. Atualmente, a discussão é se o mundo pode se manter unipolar (com a supremacia dos Estados Unidos) ou já se tornou efetivamente multipolar com o surgimento de novas grandes potências e potências médias emergentes (casos de Índia e Brasil). As potências médias orbitam as grandes e são responsáveis por organizar e não permitir a expansão de atritos regionais. A ascensão econômica e política da China merece maior atenção, não apenas por sua conexão Confuciana-islâmica, mas por expandir sua zona de influência política com investimentos bilionários no Oriente Médio, na América Latina e no continente africano, especialmente a região subsaariana. A construção teórica de Huntington é problemática, mas podemos afirmar que a China e o Oriente Médio possuem interesses que entram em conflito com a chamada civilização Ocidental liderada por Estados Unidos e Europa Ocidental. O importante é que a natureza dos conflitos (quase todos com origem Ocidental) não partem apenas do Estado, das nações ou da ideologia. O elemento que mais ganhou força no início do século XXI é a cultura, vista aqui com seus valores, crenças, religiões e etnias.

Aspectos não-militares e a segurança humana

A partir da década de 1990 começamos a ver sensíveis alterações nas relações estratégicas das relações internacionais. Nos estudos das relações internacionais usamos o termo “ator” para nos referirmos aos agentes que são os principais performers globais (Kegley; Wittkopf, 2006). Esses atores podem ser os países (Brasil e Estados Unidos, por exemplo), organizações internacionais (Organização das Nações Unidas, Organização Mundial do Comércio, por exemplo), agentes não-estatais como organizações internacionais não-governamentais (World Wildlife Fund for Nature), nacionalidades indígenas (incluímos aqui os curdos na Turquia, por exemplo), as corporações multinacionais (Meta e Google) e grupos terroristas (Al-Qaeda). A noção que temos aqui de ator leva em consideração que as negociações no mundo acontecem como se estivéssemos em um palco e cada ator precisa desempenhar um papel. Os protagonistas estão no centro do palco e os coadjuvantes se movimentam na periferia. É a capacidade de influência, convencimento e de acordos conjuntos que fazem com que tenhamos as ações na política internacional.

O que temos visto nas últimas décadas é um atrito entre o poder político e a ordem econômica e democrática. Por um lado, os organismos internacionais como a ONU têm tido muita dificuldade em lidar com as questões internacionais. Por outro, atores antes mais vistos na periferia da atuação política estão ganhando maior proeminência. É o caso dos blocos regionais, de atores não-estatais e grandes líderes corporativos. Hoje o grupo paramilitar Hezbollah tem tanto ou mais influência no cenário regional do Oriente Médio do que chefes de Estado da região. Da mesma forma, um executivo como Elon Musk da SpaceX consegue ter mais poder de convencimento do que presidentes de países no Ocidente. Do ponto de vista da segurança, são atores as entidades “gang-terroristas”, as seitas, as máfias, as guerrilhas, os cartéis, as milícias e os exércitos privados e criminosos.

Do ponto de vista do idealismo político, observamos um maior ceticismo à noção de soberania, com maior violência dos

direitos sociais e humanos. O mundo apresenta um enfraquecimento das estruturas estatais e um aumento dos fluxos transnacionais cujos efeitos nem sempre são controlados, ainda mais numa era de rápida evolução da tecnologia. Dentro desses fluxos há valores culturais e do comércio internacional entre países e blocos econômicos, porém há valores negativos como o narcotráfico e o tráfico de armas. As turbulências internacionais demonstram que aumentaram as crises de legitimidade e dos próprios valores democráticos. Os valores do indivíduo com base na educação e tecnologia requerem novo processo de aprendizagem e há um desejo maior da realocização da oferta e demanda da mão de obra especializada e melhor remunerada. Neste momento há a consciência de que as questões de segurança são regionais e globais devido a multiplicidade de atores e realocização política dos Estados. Problemas complexos como o crime organizado e as mudanças climáticas não podem ser resolvidas por apenas um Estado. A questão chave é qual a capacidade do Estado em satisfazer as necessidades de sua população? Aqui falamos de segurança nacional, segurança pública, alimentação, pleno emprego, saúde, entre outras demandas sociais.

A noção de segurança humana como forma de pensar um sistema de proteção internacional dos direitos humanos surgiu após a Segunda Guerra Mundial. Ela é fruto de dois fatos. O primeiro foi a abertura dos campos de extermínio nazistas da Alemanha, levando a criação de um consenso sobre a necessidade de uma declaração que condenasse e impedisse a repetição futura de um genocídio como o visto durante a guerra. O segundo fato, mais antigo, é a opinião pública alimentada por meios de comunicação capazes de informar com mais eficiência os horrores do período. O Estado passa a não poder tudo.

A Declaração Universal [dos Direitos Humanos] de 1948, bem como os instrumentos subsequentemente adotados, no contexto da ONU, inscrevem-se no movimento de busca de recuperação da

dignidade humana, após os horrores cometidos pelo nazifacismo, mas sobretudo se dá a mudança no enfoque, quanto a ser o estabelecimento de sistema de proteção dos direitos fundamentais intrinsecamente internacional. Todo o sistema se constrói a partir de tal premissa. Em 1993, outro marco na proteção internacional dos direitos humanos, a **Declaração e Programa de Ação de Direitos Humanos da Conferência Mundial de Direitos Humanos**, da Organização das Nações Unidas, realizada em Viena, realça a **universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos**. (Casella, 2012, p. 493).

As formulações teóricas sobre a segurança humana são relativamente recentes, com a primeira sendo publicada pelo norueguês Johan Galtung, em 1969. Usando uma abordagem realista da paz pela negociação, Galtung afirma que ela só pode ser corrigida por uma abordagem positiva. Ele relaciona essa abordagem com a demanda de uma justiça social e com fatores de integração e cooperação, entre grupos humanos, suscetíveis de eliminar a violência estrutural que emana das estruturas estatais (David, 2001, p. 81). Um marco importante ocorreu após a intervenção da OTAN contra a Sérvia em 1999, quando o então secretário geral da ONU, Kofi Annan declarou ao jornal francês *Le Monde* que “o ser humano está no centro de tudo. O próprio conceito de soberania nacional foi concebido para proteger o indivíduo, que é a razão de ser do Estado, e não o inverso. Já não é aceitável ver governos a trapacear os direitos dos seus cidadãos sob o pretexto de soberania” (David, 2001, p, 80). Annan fez a afirmação em meio a intervenção ao Kosovo quando se iniciou uma campanha de limpeza étnica contra albaneses muçulmanos por nacionalistas sérvios. A crítica é que se a intervenção humanitária é de fato um assalto inevitável à soberania. E deste

modo, aponta a questão: como devemos responder ao genocídio de Ruanda em que 800 mil pessoas foram massacradas por uma ditadura de outra etnia em 1994, e ao massacre na cidade de Srebrenica na Bósnia-Herzegovina com o massacre de mais de oito mil muçulmanos bósnios por nacionalistas sérvios em 1995? A intervenção internacional no Kosovo aprovada pelo Conselho de Segurança da ONU não veio sem resistências. Rússia e China têm problemas com etnias diferentes em seus territórios. O mesmo para a Índia, então membro rotativo no conselho, que se absteve por ter em suas mãos o problema da Cachemira. A lógica dos problemas de segurança humana remete a problemas externos a Guerra Fria e ao que veio depois e, especialmente nos mostra que alguns Estados são mais perigosos para sua população do que ameaças externas. Podemos tentar resumir o conceito da segurança humana, nos termos propostos por Barry Buzan, Waever e Wilde seria

[...] compreender como interagem em cada caso concreto três pólos do processo: os objetos referentes (que são vistos como ameaçados em sua existência e/ou autonomia e reivindicam seu direito à sobrevivência), os atores securitizadores (os quais declaram que um objeto referente está sendo ameaçado e requisitam contramedidas) e os atores funcionais (que legitimam ou não a percepção de ameaça e as contramedidas de segurança requisitadas) (Cepik, 2001, p.17).

Diversos conflitos surgem da privação das necessidades humanas, seja do reconhecimento dos direitos humanos ou da carência material. Temos como exemplo os conflitos em Darfur, Chechênia, Tibet, Ruanda, a intervenção da Iugoslávia e sua desintegração, o Iraque (e depois a Turquia) contra os curdos, e os recentes problemas com gangues criminosas em países como Guatemala e El Salvador que pressionam fluxos migratórios rumo

aos Estados Unidos. No caso de uma intervenção militar mais convencional, como na invasão da Rússia em território da Ucrânia, temos não apenas o fluxo migratório de refugiados ucranianos, mas também de jovens da classe média e alta russa, ambos temerosos de se envolverem diretamente na guerra ou, como a Rússia prefere chamar, “operação militar especial”. Isso resulta em problemas aos países que os recebem. E há todo um preconceito envolvido se os refugiados são eslavos com alta qualificação ou africanos e árabes muçulmanos em condições mais precárias. Essa diferença de tratamento é explorada pela imprensa e principalmente por políticos para apertar as ações contra a imigração ilegal. Na lógica das guerras culturais e das *fake news*, esses imigrantes não-europeus são vendidos como potenciais ladrões de empregos, sendo que na maioria das vezes acabam vivendo nas periferias de grandes cidades europeias e trabalhando em subempregos; ou como disseminadores de valores anti-Ocidentais que irão em poucos anos desintegrar a cultura europeia.

Neste contexto, é necessária uma reconstrução das normas e mudanças nos comportamentos para a aceitação das intervenções humanitárias. Os Estados são importantes, mas não conseguem decidir tudo. E ainda há o problema da aceitação sociológica de uma intervenção, afinal como explicar os Estados Unidos bombardeando a Sérvia para salvar a população do país? Os próprios chanceleres têm visões diferentes sobre estas intervenções. No caso dos Estados Unidos, a ex-secretária de Estado, Madeleine Albright, defendia a intervenção como programa para equilíbrio do poder. Seu sucessor, Colin Powell, defendia intervenção apenas quando os interesses americanos estão em jogo. A doutrina de segurança de George W. Bush, por exemplo, instituiu a guerra preventiva no caso dos atentados de 11 de setembro de 2001, deflagrado por atores não-estatais de organização terrorista (Silva, 2002). A saída tem sido os Estados se relacionarem com novos atores capazes de auxiliar no desenho de uma estratégia de segurança e intervenção mais prática.

As ameaças não-militares resultam em condições políticas, econômicas, sociais ou ambientais que põem em risco o funcionamento do Estado. Os fatores políticos são causas de vulnerabilidade inter e intra-estatal e implica na sobrevivência e a estabilidade organizacional do Estado (David, 2001, p. 87). Em *A odisseia de Hakim* vemos a descrição dos efeitos dessas diferentes variáveis dos riscos da segurança humana. Na segurança política, os Estados enfrentam uma série de vulnerabilidades. As vulnerabilidades internas são marcadas por grupos, classes, guerrilhas e movimentos marginalizados em busca de riqueza e poder (em países africanos como a Nigéria e o Sudão temos a formação de milícias. As vulnerabilidades externas implicam na ação de corporações, ONGs, organizações internacionais e atores não-estatais em outros Estados. O terrorismo é sem dúvida o maior dos riscos à segurança de um Estado, seja ele “racional” como os grupos na Chechênia ou o IRA no Reino Unido, que exigiam concessões políticas para obtenção da estabilidade, o que se mostra um desafio ao funcionamento do Estado; ou ele sendo “irracional” como os grupos oriundos do Oriente Médio, caso da Al-Qaeda, cujo foco de atuação é alterado sempre em nome da defesa dos valores islâmicos. O terrorismo é um conceito complexo com ausência de definições incontroversas, cujo risco é agregar sobre ele coisas e eventos muito diferentes. Vamos estabelecer um sentido conceitual podendo:

Entender o terrorismo como sendo o emprego do terror contra um determinado público, cuja meta é induzir (e não compelir nem dissuadir) num outro público (que pode, mas não precisa, coincidir com o primeiro) um determinado comportamento cujo resultado esperado é alterar a relação de forças em favor do ator que emprega o terrorismo, permitindo-lhe no futuro alcançar seu objetivo político – qualquer que este seja. (Diniz, 2002)

No caso do terrorismo, os governos que os hospedam não irão deter os extremistas se não puderem corresponder aos desejos básicos da população, não conseguirem proteger os direitos humanos ou manter ou controlarem a manutenção das armas nas mãos do Estado. Podemos afirmar que os extremistas surgem em países e locais em que os governos não conseguem operar de forma eficiente, onde existe forte disparidade entre ricos e pobres, e em países com estruturas autoritárias ou ditatoriais que ainda assim não possuem uma estrutura de segurança adequada e funcional para defender a sociedade. Há em muitos casos os elementos culturais e religiosos envolvidos. A maior parte das pessoas que praticaram os atentados de 11 de setembro de 2001 em Nova York pertenciam à elite da Arábia Saudita e viveram por um bom tempo a vida materialista em países como Estados Unidos e Inglaterra. Porém, temos nesta equação de significados a visão comparada que esta elite tem em relação aos seus compatriotas que vivem na penúria ou ao sentimento de revanche por humilhações sofridas no passado por países ocidentais com a sua disseminação de poder e valores (Berman, 2001).

No nível nacional, a inabilidade de um governo em prover serviços básicos, proteger os direitos humanos ou manter o monopólio da violência, compromete a habilidade de combater grupos extremistas. Isso é verdade não só porque os terroristas encontram oportunidades de agir livremente, mas também porque uma cultura de violência desenvolve mais violência e terrorismo. Outros fatores que parecem aumentar a suscetibilidade de um país ao terrorismo incluem uma juventude numerosa e, especialmente, uma alta proporção de homens na população. Homens jovens formam uma fração crescente da população no mundo islâmico. Estudos sugerem que países com uma alta relação de homens para mulheres e nos quais homens representam

uma alta fração da população, são significativamente mais sujeitos à violência de todos os tipos (Stern, 2004, p. 252).

A segurança econômica da população pode ser causada por turbulências financeiras, sufocamento econômico, mundialização dos fatores de produção (quando um país perde parte de sua indústria para outro), vulnerabilidade de um ativo econômico – no caso de países que dependem majoritariamente de um ativo como o petróleo (Venezuela) ou gás (Bolívia), além de redes econômicas que favorecem o crime. No caso da Síria, o personagem Hakim sofre os efeitos da Guerra Civil iniciada em 2011, fruto de denúncias de corrupção atrelado a problemas sociais como desemprego, centralização de poder e autoritarismo. Os protestos ocorreram dentro do contexto da Primavera Árabe em vários países da região, com populações se manifestando contra as condições de vida e as políticas vigentes. A procura por uma “vida melhor” no exterior e o fluxo migratório de refugiados elevado resulta em problemas e turbulências econômicas nos países que os recebem, resultando em xenofobia, preconceito e mal atendimento de suas necessidades. Na imprensa internacional o destaque foi a morte do menino sírio de três anos Alan Kurdi numa praia turca, após o naufrágio em uma tentativa da família em atravessar o Mar Mediterrâneo.

A segurança societal “diz respeito à sobrevivência identitária dos atores estatais, mas também daqueles, infra ou supra-estatais, que contribuem para modificar a identidade do Estado” (David, 2001, p. 92). Trata-se da ameaça à sobrevivência referente ao “nós” que se reproduz e se diferencia dos “outros”. O “nós” pode se referir a etnias, clãs e religiões e implica um traço forte de identidade cujas razões de conflito ajudam a compreender as turbulências que se proliferam pós-Guerra Fria com secessões, exclusões religiosas e conflitos étnicos. Aqui temos duas características que ajudam a entender as preocupações atuais com a segurança humana. “A concorrência entre atores pela apropriação, defesa e promoção da identidade: quando não há

correspondência entre o Estado e a nação, existe um potencial enorme de desestabilização” (David, 2001, p. 93). Em *A história de Hakim*, os sírios reconhecem a importância da sobrevivência do “nós” (de seu próprio povo) quando não encontram segurança em seu próprio país ou quando não encontram espaço ou ajuda nos países onde procuram abrigo ou asilo. Percebemos que ser árabe ou muçulmano não é uma salvaguarda automática para ser abrigado em um país vizinho no caso de um deslocamento humano de larga escala. Hakim e seus amigos não conseguem se estabelecer socialmente e economicamente na Turquia, na Jordânia ou no Líbano.

Outra característica é a difusão e a exportação para fora das fronteiras estatais dos problemas da segurança societal envolvendo um grande número de atores (ONGs, organizações internacionais, Estados) que podem regionalizar ou internacionalizar essas questões. Os refugiados são os mais afetados e representam uma grande preocupação pelos efeitos danosos nos Estados e nas populações. O deslocamento humano extravasa os limites territoriais, há o envolvimento de todo tipo de entidade (Cruz Vermelha, Médicos sem fronteiras, Banco Mundial, ONU), e os refugiados se tornam um peso para o país de origem e para os países de destino criando mais problemas políticos, econômicos e humanitários. Na jornada de Hakim, podemos ver a diferença de tratamento aos refugiados por sua passagem na Hungria (onde os refugiados foram muito mal recebidos) e na Áustria (onde havia uma estrutura para facilitar o deslocamento). As intervenções internacionais não servem apenas para fornecer alimentos, abrigos e cuidados médicos, mas é preciso prestar apoio a regiões e Estados (especialmente os limítrofes e os países acolhedores) que foram afetados pelo fluxo migratório volumoso. A solução algumas vezes implica no desmembramento ou colocação sob tutela de parte ou totalidade de um território, o que fere o princípio de soberania estatal.

Por fim, temos o problema da segurança ambiental, definida como a preservação das condições ecológicas que suportam o desenvolvimento da atividade humana. Rupturas de

ecossistemas, espoliação dos recursos naturais (Estados que se utilizam de influência para coletar alimentos e minérios de outros) e penúria alimentar. Onde a produção alimentar é precária, haverá maior necessidade da intervenção de ONGs e outros Estados. Uma das maiores preocupações para o futuro é a prevenção contra as “guerras da água” – os riscos decorrentes da falta de recursos hídricos e pressões dos países que os detêm. As preocupações com as mudanças climáticas implicam maior atenção ao desflorestamento, a desertificação, a extinção ou diminuição da biodiversidade. Os riscos incluem a fuga e deslocamento humano de áreas desertificadas em direção às cidades e grandes centros urbanos, o que pode causar turbulências sociais e econômicas aos Estados. O que apresentamos aqui é a proposta do reforço da reflexão para além do pensamento puramente militar e uma maior atenção aos temas referentes aos aspectos não-militares e da segurança humana no mundo.

Análise da história em quadrinhos *A Odisseia de Hakim*

A Odisseia de Hakim é uma obra em quadrinhos que apresenta o problema do deslocamento humano de forma a explorar suas origens em diferentes camadas sociais, econômicas e políticas. Trata-se de conteúdo pertinente para iniciar o entendimento e a discussão do tema dos refugiados dentro de um mundo em rápida transformação. Uma característica notável deste título é que os volumes dedicam espaço a mostrar ao leitor o tempo e o espaço do processo do deslocamento. No primeiro volume somos apresentados à família de Hakim e a origem dos problemas que forçam sua mudança para a Turquia, com passagem pelo Líbano e Jordânia. O segundo volume nos apresenta o trajeto entre Turquia, Macedônia e Grécia. E o terceiro descreve as diferenças sociais e de tratamento aos refugiados em países como Sérvia, Hungria, Áustria e Suíça, até chegar ao destino final, a França. O primeiro ponto relevante é entender que a história poderia acontecer com qualquer um nascido na Síria. O segundo ponto é a rede intrincada de ações e turbulências durante o percurso de Hakim até conseguir alcançar

o seu destino final. Podemos compreender boa parte desses problemas no resumo descrito no início do volume 3.

[Hakim] não tinha, a priori, nenhuma razão para partir da Síria: era dono de um viveiro de plantas que funcionava muito bem, tinha acabado de comprar um apartamento, e vivia rodeado pela sua família e pelos seus amigos. E então, em 2011, manifestações contra o poder vigente explodiram. A repressão foi sangrenta, e Hakim foi preso e torturado por ter ajudado manifestantes feridos. Após sua saída da prisão, o país se afundou pouco a pouco na guerra civil. Sua empresa foi requisitada pelo Exército e seu apartamento, destruído em bombardeios. Temendo por sua segurança, Hakim resolveu sair da Síria, sozinho, até as coisas se acalmarem. Sua ideia era simplesmente se afastar provisoriamente de um lugar onde sua vida estava em risco, não vir para a Europa. Ele tentou primeiro se instalar no Líbano, um país vizinho da Síria, mas com a chegada de muitos refugiados ao país, foi impossível para ele achar um emprego e, conseqüentemente, ficar lá. Sendo assim, decidiu se juntar a um amigo no sul da Turquia em Antalya, onde esperava que as condições fossem mais favoráveis. Embora também não tenha encontrado trabalho na Turquia, lá Hakim encontrou Najmeh, uma jovem síria instalada no país com sua família desde o início da guerra. Depois de alguns meses, eles se casaram e, o que não estava previsto, Najmeh ficou grávida. [...] Como os pais de Najmeh também estavam enfrentando dificuldades para achar um emprego, decidiram que todos se mudariam para Istambul, uma cidade que parecia oferecer mais perspectivas do que

Antalya. Foi nessa cidade que Hadi, o filho de Najmeh e Hakim, nasceu. Infelizmente, as condições para os refugiados em Istambul não eram mais favoráveis do que em Antalya, e o pai de Najmeh, sem outro recurso para manter sua família, decidiu ir clandestinamente (de avião) para a França, país que tinha visitado quando era jovem e cuja língua sabia falar. Com exceção de Hakim e Hadi, para os quais os trâmites eram mais complexos. Assim, os dois tiveram que ficar vários meses em Istambul, esperando o andamento do processo, mas uma série de imprevistos acabou com qualquer esperança de eles conseguirem um visto para a França. Prisioneiro de uma situação inextricável, Hakim resolveu, apesar dos riscos envolvidos, vir para a França com seu filho. Eles foram para Esmirna, ainda na Turquia, de onde embarcaram, num bote inflável, para a ilha grega de Samos. Quase se afogaram durante a travessia, mas conseguiram chegar apesar de tudo (Toulmé, 2022, p. 8-9).

Uma das questões a ser considerada na análise dos livros de quadrinhos que reportam fatos sociais diz respeito à ficcionalidade atribuída à história narrada. De acordo com Duncan, Taylor e Stoddard:

Embora a maioria das culturas e indivíduos tenham fortes convicções, se não sobre o que constitui a verdade absoluta e a falsidade absoluta, pelo menos sobre o que se entende pela palavra “verdade”. Da mesma forma, as convenções literárias estabeleceram definições comuns de “ficção” e “não-ficção”. Tais termos são usados nas bibliotecas e livrarias de todo o mundo, se não em argumentos filosóficos inebriantes, a

“ficção” é sempre uma história inventada, e a “não-ficção” é sempre uma representação da realidade, no melhor da capacidade do autor para descobrir essa realidade. Os escritores de ficção podem inventar personagens, eventos, lugares ou uma combinação dos três, enquanto os autores de não-ficção – pelo menos os éticos – são obrigados a tornar as pessoas, os lugares e os eventos nas suas histórias tão precisos quanto possível. A complicação nesta simples convenção literária: a frase “o mais preciso possível” permite muita margem de manobra. Os eventos de uma história foram verificados por múltiplas fontes? Os fatos são atribuídos a autoridades confiáveis? O relato de uma testemunha ocular de um assalto a banco reflete com precisão o que aconteceu? Pode a experiência de uma pessoa numa aldeia italiana durante umas férias curtas contar como uma verdadeira representação do lugar? A memória de outra pessoa sobre um evento traumático na infância pode ser verificada por qualquer pessoa viva ou evidência física? Pode uma narrativa ou um estilo artístico mudar o significado de uma história que de outra forma seria verificável? Esses são os tipos de perguntas feitas pelos críticos de não-ficção. Assim, aqueles que desejam criar histórias em quadrinhos de não-ficção devem ter alguma ideia de como responder a essas perguntas sobre as histórias escolhidas antes de começar (Duncan; Taylor; Stoddard (2016, p. 4-5)².

Esses questionamentos devem ser considerados ao se fazer uma análise de uma história em quadrinhos que aborda fatos

² Tradução dos autores.

e pessoas reais. O olhar de cada jornalista ou observador tem um ângulo de visão diferente, de acordo com seus valores, sua ideologia política, de seu posicionamento religioso, entre outras posturas. A percepção dos fenômenos não é a mesma para os indivíduos envolvidos. A memória, por sua vez, é fragmentada e seletiva. Portanto, a biografia, a autobiografia e o jornalismo (no caso, em quadrinhos, também chamado de quadrinhos documentais) devem ser lidos como uma forma de ficcionalização da realidade. No que tange à trilogia realizada pelo quadrinista francês Fabien Toulmé, há, além disso, a presença de dois focos narrativos: o da memória de Hakim sobre a guerra da Síria e sua posterior jornada até a França e as entrevistas e descrições feitas pelo artista.

O leitor tem vários ângulos para acompanhar. O do próprio autor (francês) em busca de material para compor a sua obra, reconstruindo as memórias dolorosas de Hakim. Há também o ângulo do próprio Hakim e as situações envolvendo sua esposa e filho. E há os personagens que orbitam Hakim – os seus pais, parentes, amigos e conhecidos que sofrem uma série de infortúnios ao longo da odisseia. São apresentados outros personagens que se sucedem oferecendo uma esperança de ajuda ou risco de armadilha e destruição do sonho da chegada ao destino. E finalmente há personagens que representam a figura do Estado com suas burocracias, formas de auxílio e, por vezes, autoritarismo e violência na forma do tratamento aos refugiados sírios. O leitor acompanha esses altos e baixos em cada país por onde Hakim se desloca.



Imagens 1, 2 e 3 – Nas capas das *graphic novels* acima, Hakim deixa sua família na Síria e inicia sua jornada; ele se arrisca, junto com seu filho mais novo e outros emigrantes, a enfrentar situações arriscadas para chegar à Europa, onde enfrenta condições precárias nos campos para refugiados.

Outro elemento que necessita ser apontado é de caráter formal. Fabien Toulmé possui um traço mais simples, próximo à caricatura. Por um lado, esta questão estética, assim como as cores chapadas e contrastadas, facilita a leitura da obra em quadrinhos. Mas o estilo “realista” empregado por outros quadrinistas dá à

narrativa sequencial um caráter de veracidade maior, como as expressões dos rostos, as posições dos corpos, as roupas utilizadas e os cenários. Contudo, a arte, a narrativa (memória e entrevistas) e o conteúdo da trilogia em quadrinhos do percurso de Hakim são suficientes para problematizar a questão dos deslocamentos humanos forçados e dar subsídios para as discussões que os alunos podem fazer, mediados por um docente. A força de uma história baseada na realidade pode ser maior do que um texto que trate do mesmo assunto.

Considerações finais

Determinados problemas sociais não têm solução fácil, muitas vezes a longo prazo. No entanto, é premente a discussão e o conhecimento mais profundo sobre estes acontecimentos. A dinâmica da história em quadrinhos (a relação de uma vinheta com outra) faz com que a leitura se torne agradável, mesmo tendo como pano de fundo eventos que envolvem repressão, prisão, tortura, morte, bombardeios, tiroteios e a separação de famílias e o êxodo forçado.

Entretanto, a história em quadrinhos oferece ao leitor condições de compreender o mundo atual com suas agruras sem a crueza dos filmes (fíccionais ou documentais) e, ao mesmo tempo, informar e apresentar um quadro geral das questões geopolíticas sem ser acadêmica. Ao docente cabe utilizar esse material para coordenar a discussão; já o aluno encontra nas páginas da *graphic novel* conhecimento que raras vezes encontraria nos livros didáticos que não conseguem acompanhar o desenrolar de graves episódios que só a mídia jornalística (impressa, digital ou televisiva) tem condições de apresentar aos receptores.

Há um histórico da aplicação de obras que trabalham o jornalismo e a biografia, ambos em quadrinhos, pelos professores em sala de aula. No início, o mais comum era a abordagem de obras que lidavam diretamente com vida de personagens e eventos históricos, caso de Santos-Dumont, Oswaldo Cruz, Mauricio de Sousa e Osamu Tezuka. Temos também exemplos de histórias autobiográficas, construídas a partir de memórias pessoais como

é o caso da obra *No coração da tempestade* do norte-americano Will Eisner (1917-2005), contando suas experiências de infância e juventude com sua família de imigrantes judeus após imigrarem para os Estados Unidos vindos da Europa, descrevendo dificuldades financeiras, preconceitos e incertezas às vésperas da Segunda Guerra Mundial. Na *graphic novel* *Maus* de Art Spiegelman, temos a representação gráfica em quadrinhos do autor entrevistando seu pai lembrando das experiências deste enquanto um judeu polonês e sobrevivente do Holocausto. Em todos esses casos, as memórias são fragmentadas e não devem ser lidas com literalidade. O importante são as conexões que podemos fazer para analisar fatos históricos e acontecimentos relevantes. O mesmo serve para obras como *A história de Hakim* que nos apresenta memórias de um refugiado. Na visão de Mendonça (2009, p. 45-46):

Dentro do contexto geral da produção de histórias em quadrinhos na atualidade, as de cunho biográfico tendem a envolver personagens relacionados com eventos históricos. Assim, há um avanço na compreensão de que cada tipologia pode contribuir substancialmente para as várias possibilidades de leitura do mundo que a escola aceita na formação de seus estudantes, proporcionando diversas abordagens pedagógicas. Uma questão que deve ser considerada no trabalho com quadrinhos biográficos no contexto escolar é a flexibilidade de adaptação a várias disciplinas e áreas do conhecimento. As possibilidades vão além do aprendizado dos aspectos da vida do biografado, que, por si só, já é uma questão importante. Propostas interdisciplinares são uma boa alternativa para trabalhar os conteúdos que permeiam uma história em quadrinhos desse gênero.

No entanto, como qualquer proposta metodológica, é necessário considerar as vivências das pessoas envolvidas no processo, no caso o educador e o aluno. Desse modo, é possível entender e buscar suportes para complementar a compreensão deste conteúdo (a história em quadrinhos e o tema desenvolvido) dentro do contexto em que estão inseridos. Há muitas propostas interdisciplinares possíveis de aplicação. O professor pode pedir a elaboração de um glossário com termos específicos das histórias em quadrinhos ou relacionados especificamente ao tema dos refugiados para experimentar as possibilidades da expressão artística e da compreensão dos termos sociais, econômicos, históricos e políticos abordados. É uma forma de trabalhar e conhecer o repertório dos alunos (Mendonça, 2009).

Da mesma forma, é possível ao professor uma proposta de exercício solicitando análises da arte, abordando a forma, a caricatura e as representações da sociedade apresentadas nas obras em quadrinhos. No caso da representação de figuras históricas através de caricaturas, produzidas ou analisadas pelos alunos, pode ser uma prática de ensino com potencial relevante nas disciplinas de História e nas Artes. Neste último caso, podendo ser complementado com o ensino dos conceitos específicos e técnicos das artes. É possível uma abordagem comparando os quadrinhos com imagens de obras de arte ou representações gráficas diferentes (impresas e audiovisuais) para melhor entendimento dos diferentes estilos e contextos históricos. Nas disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, História e Sociologia, é possível promover uma discussão analisando o conteúdo de *A Odisseia de Hakim* com artigos e reportagens (impresas e audiovisuais) que tratem da questão dos refugiados, podendo inclusive exercitar uma comparação com os diferentes tipos de deslocamentos humanos que ocorreram ao longo dos últimos cem anos. A aplicação da biografia em quadrinhos na educação é flexível e aqui buscamos apresentar alguns pontos de fundamentação teórica.

Referências bibliográficas

- ABIRACHED, Z. **O jogo das andorinhas** – morrer, partir, retornar. Campinas: Zarabatana, 2015.
- ACNUR – Agência da ONU para Refugiados. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/06/15/acnur-deslocamento-global-atinge-novo-recorde-e-reforca-tendencia-de-crescimento-da-ultima-decada/> - consultado em 21 de abril de 2023.
- BERMAN, P. Terror and Liberalism. **The American Prospect (TAP)**, Vol. 12. ISS. 18. Out. 2001.
- BRAMLETT, F.; COOK, R. T.; MESKIN, A. (eds.). Introduction. In: **The Routledge Companion to Comics**. New York: Routledge, 2017, p. 1.
- CASELLA, P. B. et al. **Manual de Direito Internacional Público**. 20.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CEPIK, M. Segurança Nacional e a Segurança Humana: Problemas Conceituais e Consequências Políticas. **Security and Defense Studies Review**, Vol. 1. Spring, 2001.
- DAVID, C.-P. **A Guerra e a Paz**. Abordagens Contemporâneas da Segurança e da Estratégia. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- DINIZ, E. **Compreendendo o Fenômeno do Terrorismo**. Trabalho apresentado no 3º Encontro Nacional da ABCP – Associação Brasileira de Ciência Política. Niterói, 28-31 de junho de 2002.
- DUNCAN, R.; TAYLOR, M. R.; STODDARD, D. **Creating Comics as Journalism, Memoir & Nonfiction**. New York/London: Routledge, 2016.
- ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- EVANS, K. **Refugiados: a última fronteira**. Rio de Janeiro, Darkside Books, 2018.
- FRESNAULT-DERUELLE, P. Du linéaire au tabulaire. **Communications**, 24. Seuil, 1976, p. 7-23.
- FUKUYAMA, F. The End of History. **The National Interest**, Summer 1989.
- HUNTINGTON, S. Choque das civilizações? **Política Externa**. São Paulo, vol. 2, n. 4, março de 1994.

JABILUT, L. L.; MADUREIRA, A. de L. Os desafios de proteção a refugiados e migrantes forçados no Marco de Cartagena +30. **REMHU – Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana**, ano XXII, n. 43. Brasília: jul/dez. 2014.

JONGH, A. de. **A sala de espera da Europa**: uma história de refugiados. São Paulo: Editora Conrad, 2022.

KEGLEY, C.; WITTKOPF, E. **World Politics**: Trends and Transformation. 10.ed. Belmont: Thomson Wadsworth, 2006.

SANTOS, R. E. dos. Aplicações da História em Quadrinhos. **Comunicação & Educação**, v. 22. São Paulo: ECA-USP, 2001, p. 49.

SILVA, C. E. L. Puritanismo, Individualismo e pragmatismo na resposta americana ao terror. **Política Externa**, São Paulo, v.10, n.3, p.32-47, dez./fev. 2001/2002.

SOARES, I. de O. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**, ano XXIII, n. 1. São Paulo: ECA-USP, 2018, p. 22.

STERN, J. **Terror em nome de Deus**: porque os militantes religiosos matam. Tradução M. Góes, M. Góes. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

TOULMÉ, F. **A Odisseia de Hakim**: 1. Da Síria à Turquia. São Paulo: Editora Nemo, 2020.

TOULMÉ, F. **A Odisseia de Hakim**: 2. Da Turquia à Grécia. São Paulo: Editora Nemo, 2020.

TOULMÉ, F. **A Odisseia de Hakim**: 3. Da Macedônia à França. São Paulo: Editora Nemo, 2021.

MENDONÇA, J. M. Biografias em quadrinhos. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (orgs.). **Quadrinhos na Educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

ZEROCALCARE. **Kobane Calling ou como fui parar no meio da guerra da Síria**. São Paulo: Editora Nemo, 2017.

Histórias em quadrinhos e educação: debatendo o uso de HQ no ensino de história

Uiran Gebara da Silva
José Maria Gomes de Souza Neto
Allef de Lima Laurindo Fraemann Matos

Introdução

O Ensino de História na educação básica brasileira reflete uma tradição política e ideológica do século XIX, de raízes europeias, baseada em uma divisão quadripartite da História e guiada por uma cronologia linear (Chesneaux, 1995), na qual a História do Brasil começa com a chegada dos europeus na América, excluindo os demais povos que habitavam o continente americano ou relegando-os a um lugar de inferioridade. Para André Chevitarese e Rogério Souza, trata-se de uma perspectiva eurocêntrica.

A História do Brasil passa por uma perspectiva europocêntrica, com Antiguidade Grega, Império Romano, Idade Média e Época Moderna construindo-se como passado desta nação. Implica dizer, o passado brasileiro se tornou europeu sendo sinônimo de uma população branca. (Chevitarese; Souza, 2008, p. 103).

Nessa História europocêntrica, não há lugar para negros e indígenas, já que esses dois grupos são lidos pela historiografia convencional e representados nos livros didáticos como tendo serventia apenas na condição de criados e escravos. Dessa maneira, foi construída na educação básica a concepção que a História do Brasil está inserida na História europeia, discurso esse que perpetuado até mesmo por determinados professores e programas universitários de formação docente.

Discursos dessa natureza acabam por projetar um reflexo negativo no Ensino de História e na formação crítica dos estudantes, já que ainda é possível encontrar nos programas curriculares propostas de aulas de História pautadas nas noções de causa e consequência e submetidas à ordem cronológica quadripartite. Além disso, outros problemas recorrentes são a não utilização de fontes na sala de aula e o emprego do livro didático como portador da verdade absoluta. Todos esses aspectos, presentes no Ensino de História no Brasil, contribuíram para a construção de uma certa consciência histórica nos alunos que compreendem a disciplina como algo engessado, pronto e acabado. Sob essa luz, a nossa relação com o passado que denominamos Antiguidade sempre foi complexa, e durante muito tempo essa complexidade foi escamoteada por uma visão que naturalizava o vínculo da cultura brasileira com os produtos culturais dessa Antiguidade, definidos como um legado que passava, necessariamente, pela interpretação europeia e ocidentalista do mundo antigo.

Em tempos recentes, tem sido comum a problematização e o questionamento da relação da Antiguidade com a cultura brasileira. Tal problematização é bem-vinda, uma vez que durante muito tempo essa relação foi vista como dada, o resultado de uma dupla naturalização: da conexão da cultura brasileira com a assim chamada civilização ocidental e a da relação da Antiguidade como origem do Ocidente. Essas naturalizações são bastante representativas de uma perspectiva que pensa a cultura brasileira como resultado unívoco da colonização europeia da América, e, como propõe Norberto Guarinello (2013), concebem a presença da Antiguidade na cultura brasileira como uma justificativa para a sua “ocidentalização”.

Essa perspectiva tem passado por questionamentos intensos, tanto no que diz respeito à naturalização da conexão da Europa e do Ocidente com a Antiguidade quanto à visão da Antiguidade como ocidentalização da cultura brasileira. No primeiro caso, dos anos 1980 até hoje, pode-se identificar um movimento consistente entre os estudiosos da Antiguidade em

incorporar a crítica pós-colonial (e agora de-colonial) e os estudos subalternos, o que tem permitido efetuar a provincialização da História e da cultura europeia, também, no que diz respeito à Antiguidade. No segundo caso, há críticas à ideia de que a nossa relação com a Antiguidade deva se dar necessariamente via o legado europeu (Silva, 2017).

Os impactos dessa dupla desnaturalização no estudo da Antiguidade no Brasil são importantes, mas parecem estar restritos aos círculos acadêmicos, não sendo usualmente percebidos na cultura que se produz fora destes. Assim, se por um lado os especialistas brasileiros têm tido cada vez mais consciência da heterogeneidade, da alteridade e da relação não linear que há entre Antiguidade e Cultura Clássica com o Ocidente, por outro, na cultura popular, na indústria cultural e entre intelectuais oriundos de outros campos, tal percepção é frágil.¹ Um exemplo disso foi a tentativa de diminuição drástica do espaço dado à Antiguidade no currículo de História na primeira versão da BNCC. O debate que se sucedeu, marcado por uma defesa esquizofrênica da presença da Antiguidade, tanto nos termos do antigo discurso ocidentalista quanto a partir da visão pluralista da Antiguidade, resultou no retorno da Antiguidade ao currículo nas versões subsequentes da BNCC (Leite, 2020; Moerbeck, 2021).

Segundo Rüsen (2010), todas as pessoas possuem uma consciência histórica, ou seja, a capacidade de se orientar histórica e temporalmente em sua vida prática; nesse ponto, a narrativa histórica pode ser vista e descrita como uma operação mental do sujeito:

Com ela, particularidade e processualidade da consciência da história pode ser explicitada didaticamente e constituídas como determinadas construção de sentidos sobre a experiência do tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido

¹ Esta situação também tem mudado no campo do Ensino de História (Silva; Frizzo; Leite, 2023).

como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através de narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativas surgem e se desenvolvem (Rüsen, 2010, p. 43).

Logo, no processo da formação do pensamento crítico no aluno, faz-se necessário que as injustiças sócio-políticas se tornem percebidas e, assim, contribuam para a formação de uma consciência histórica que os possibilite inserir-se no processo histórico e registrar-se na busca de sua afirmação como sujeito histórico no tempo, assim como na sua construção e participação como cidadão ativo. Percebemos que muitos dos sujeitos que compõem a nossa sociedade não entendem o próprio sentido ou objetivo do Ensino de História na contemporaneidade, que é contribuir para formação do cidadão crítico e do cidadão político, objetivo esse presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História, bem como a compreensão do conceito de cidadania, dos direitos e deveres políticos, civis e sociais do cidadão.

[Para] formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos. Local, regional, nacional e internacional. Que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas (BRASIL, 1998).

Certamente, para atender a esse objetivo expresso, é necessário que o professor desperte o interesse dos educandos para que eles compreendam a importância de estudar História e rompam com a visão de uma disciplina caracterizada por decorar

datas, nomes e eventos. Para ultrapassar essa barreira, os professores precisam criar condições para a construção do conhecimento histórico, pois ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996). Essa construção do conhecimento histórico permite ao aluno desenvolver uma nova consciência histórica, de modo que a disciplina venha a servir para orientar-se na vida prática, interpretando culturalmente ao mundo e a si próprio.

Torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História (Schmidt; Garcia, 2005, p. 299).

O saber histórico e os valores culturais não são transmitidos exclusivamente pela escola. A produção e construção do conhecimento consiste na premissa de que a educação é um processo contínuo que pode acontecer em variados locais, instituições, momentos e relações; é um processo que extrapola os muros das intuições e os programas curriculares, e assim como destacam Giorux e Simon (2013, p. 131), há possibilidades para a Pedagogia em qualquer ambiente: escolas, famílias, igrejas, associações comunitárias, organizações de trabalhadores, empresas, meios de comunicação locais e assim por diante.

Dessa forma, podemos considerar que, “não há uma forma única nem único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e professor não é seu único praticante” (Brandão, 2007, p.9). Conforme essa perspectiva, entendemos os processos educacionais como agentes inseridos nas vivências cotidianas dos alunos, e que os educandos convivem com uma vasta rede de informações, presentes através de site de pesquisa, redes sociais, imagem, serviços de *streaming*, películas e

histórias em quadrinhos etc., que podem ser usados na sala de aula. Na medida em que o professor diversifica as fontes, dinamiza sua prática e democratiza o acesso ao saber. Dessa maneira, como ressalta Fonseca (2003), a diversificação das fontes na sala de aula, permite o confronto e o debate de diferentes visões da sociedade, pois:

[...] ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re) construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem (Fonseca, 2003, p. 164).

Logo, compreendemos existirem diversos tipos de documentos que servem como fonte de informação de fatos históricos, sendo interessante levá-los aos discentes para serem explorados a fim de extrair informações e coletar dados a respeito do conteúdo programático da aula em questão, como aponta Bittencourt (2004, p. 297).

Contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revista, leis, cartas, romances são documentos produzidos para um público bastante amplo, que pode por intermédio do professor e seus métodos, se transformarem em material didático. Eles não são necessariamente produzidos pela indústria cultural e podem ser selecionados de diferentes formas, de acordo com a opção de trabalho ou dos projetos pedagógicos da escola.

Os métodos de ensino têm que se articular aos novos recursos didáticos, porque como destaca Bittencourt (2004, p. 297), “as transformações tecnológicas têm afetado todas as formas

de comunicação, em que se encontram introduzindo novos referenciais em relação à produção do conhecimento”. Só assim conseguiremos acabar com a visão estereotipada, eurocêntrica da disciplina de História e, eventualmente, renovar o Ensino de História Antiga no país.

Por que usar as histórias em quadrinhos na sala de aula?

O reconhecimento das histórias em quadrinhos como recurso didático nas práticas pedagógicas ocorreu oficialmente no Brasil com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que apontava a necessidade da introdução de outras linguagens na educação Básica, e com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Responsáveis por introduzi-las na educação formal, a LDB e os PCN apresentaram ao ensino brasileiro os quadrinhos como instrumento da educação, ferramenta interdisciplinar e transversal e gênero textual no que se refere ao ensino e aprendizagem das linguagens (Paiva, 2017, p. 70). Em vista disso, no ano de 2006, essas histórias foram incluídas na lista do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que desde a sua criação em 1997 se pautava primordialmente na distribuição de livros literários. O lote com os quadrinhos aprovados foi distribuído em 2007 para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental II. Os critérios dessa distribuição foram os seguintes: escolas com 150 alunos receberam 75 títulos; as com 151 a 300, 150 títulos; as com mais de 300 alunos, 225, e cada instituição escolar recebeu 75 livros (Vergueiro, 2019, p. 11). Nesse edital, o governo federal comprou 7.233.075 livros, distribuídos nas escolas no ano de 2007 e que formaram 96.440 acervos. Entre os títulos escolhidos, dez eram histórias em quadrinhos: *Asterix e Cleópatra*; *Metamorfose* (adaptação do livro de Franz Kafka); *Na prisão*; *Níquel Náusea – Nem tudo que balança cai*; *O nome do jogo*; *Pau pra toda obra*; *Dom Quixote em quadrinhos*; *Santô e os pais da aviação: a jornada de Santos-Dumont e de outros homens que queriam voar*; *Toda Mafalda: da primeira à última tira*.

Essa inclusão reflete a mudança do ponto de vista que a sociedade tinha das HQ. Elas deixaram de ser encaradas como

obras exclusivamente infantis e passaram a ser entendidas como uma forma de entretenimento e transmissão de saberes, capazes de atingir diferentes públicos e faixas etárias. Waldomiro Vergueiro destaca que elas, paulatinamente, deixaram de ser vistas de forma pejorativa, inclusive nas áreas pedagógicas e acadêmicas (Vergueiro, 2019, p. 10). Mediante tal situação, é perceptível o aumento da produção acadêmica (publicação de livros, trabalhos de conclusão de curso, artigos, dissertações e teses) voltada à utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula. Daniela Marino e Natania Nogueira (2016, p. 68) apontaram esse crescimento, produzido por especialistas de diversas áreas: no breve levantamento que realizaram, identificaram 21 livros dedicados ao tema HQ e ensino/educação entre os anos de 2004 e 2015.

Ou seja, as histórias em quadrinhos emergiram como um poderoso elemento para o aprendizado, e como ressalta Souza Neto (2016), estão repletas de inquietações, que servem às comemorações e lembranças da realidade, propiciam novas estratégias de ensino e a produção de conhecimento histórico. Partimos, então, para responder o questionamento que nomeia este tópico: por que usar as histórias em quadrinhos na sala de aula? Primeiramente, como esclarece Vergueiro (2016), não existe nenhuma regra para a utilização das HQ na sala de aula. O único limite que existe é o bom aproveitamento e a capacidade criativa do docente para atingir os seus objetivos pedagógicos. As histórias em quadrinhos podem ser aproveitadas em diversas aulas, interdisciplinar e transdisciplinarmente, tornando a aprendizagem prazerosa e reflexiva; são instrumentos aptos ao uso na educação também como um gênero textual, no que se refere ao ensino e aprendizagem das linguagens (Paiva, 2017, p. 70).

O uso das histórias em quadrinhos também estimula o desenvolvimento das operações cognitivas dos alunos. A sua leitura contribui para o desenvolvimento de uma inteligência mais complexa e sistêmica, e como ressalta Gazy Andraus (2011, p. 37-38):

[...] a caoticidade criativa nas imagens em geral, e nos desenhos, inclusive de quadrinhos, incentiva os hemisférios direito cerebral, diferentemente de uma leitura de textos cartesianos, que mais o hemisfério esquerdo do cérebro [...] [as artes] devem ser usadas na educação, por promover este binômio entre a inteligência racional-cartesiana (pelos textos fonéticos explicativos) e a inteligência intuitivo-criativa (pelas artes em geral, incluindo-se os desenhos das HQs).

Ou seja, as histórias em quadrinhos contribuem para estimular a inteligência criativa, impulsionando o hemisfério cerebral direito, enquanto que o lado esquerdo estimula a capacidade de linguagem e da racionalidade cartesiana. Logo, ajudam a expandir a capacidade mental dos leitores (alunos), principalmente na questão da criatividade. Além disso, conforme Silva (2013, p. 50), por meio dos quadrinhos, “a criança tem a possibilidade de poder exteriorizar seu próprio mundo infantil, criando outro tipo de relação com ele... [dessa maneira] a própria leitura de outras HQ serve, em si, para o enriquecimento do repertório da criança”. Luyten (1985), ainda destaca que relação das histórias em quadrinhos e a sua potencialidade como um recurso criativo e pedagógico.

Ao contrário do que muitos pedagogos apregoam, os quadrinhos exercitam a criatividade e a imaginação da criança quando bem utilizados. Podem servir de reforço à leitura e constituem uma linguagem altamente dinâmica. É uma forma de arte adequada à nossa era: fluida, embora intensa e transitória, a fim de dar espaço permanente às formas de renovação (Luyten, 1985, p. 08).

No Ensino de História, especificamente no Ensino de História Antiga, as histórias em quadrinhos fornecem material para trabalhar com conceitos históricos e informações textuais e visuais. Como explica Vilela (2016, p. 110), algumas delas “têm como fonte de inspiração, culturas e civilizações que existiram na antiguidade, podendo se constituir num excelente ponto de partida para debater e questionar conceitos”. Vale salientar que essas obras com conteúdo histórico fornecem mais elementos de reflexão sobre seu período de produção do que a época que pretendem representar. Nas histórias de Asterix, por exemplo, encontramos informações a respeito da época de produção, elementos culturais daquela sociedade; mas mesmo esses anacronismos podem ser aproveitados no Ensino de História pelo fato de proporcionarem aos estudantes exemplos para a compreensão do próprio conceito de anacronismo. Nesse processo de análise dos elementos anacrônicos presentes nos quadrinhos, cabe ao professor mediar a leitura das HQ, chamando atenção para as incorreções presentes na obra; ao fazê-lo, “os erros podem servir como ponto de partida para informações historicamente corretas, contribuindo para construção do conhecimento” (Vilela, 2016. p. 121).

Ou seja, cabe ao professor informar aos alunos que as histórias em quadrinhos, analisadas durante uma determinada atividade educacional proposta, são obras de ficção, sem responsabilidade de ser fidedignas aos acontecimentos históricos abordados, evitando assim que os alunos as tomem como algo condizente com a realidade antiga. Além disso, é importante a escolha cuidadosa e instruída do material adequado para cada turma, pois sabemos que as histórias em quadrinhos são uma linguagem autônoma, expressa em vários gêneros para diferentes públicos e faixas etárias e publicada de diferentes maneiras.

Desenhando um conceito para histórias em quadrinhos

O gênero “histórias em quadrinhos” está presente em diversos países sob os mais variados nomes e denominações:

“comics”² nos Estados Unidos da América; “Fumetti”³ na Itália; “Bande Dessinée”⁴, na França e na Bélgica; “Historietas”, na América de fala hispânica, “Banda Desenhada” em Portugal; “Tebeo”⁵ na Espanha; “Mangá” no Japão e “histórias em quadrinhos”, ou simplesmente “quadrinhos” no Brasil. Em que pese essas diferentes designações, todas se referem ao mesmo objeto. Mas o que é realmente uma história em quadrinhos? Paramos aqui

Realizando uma breve busca no *Dicionário de Gêneros Textuais* (Costa, 2014) e no *Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara* (Bechara, 2009), percebemos que cada obra apresenta uma definição diferente para as histórias em quadrinhos. No primeiro (Costa, 2014, p. 140-145), encontramos a seguinte conceituação: uma linguagem verbal, com narrativa escrita, que pode ou não ter falas, colocadas em balões e com elementos visuais. Já no segundo (Bechara, 2009), temos: história feita de várias cenas desenhadas dentro de uma moldura, e cada uma das cenas gráficas desenhadas compõe uma narrativa sequencial.

Ao analisar as duas definições, compreendemos que se assemelham ao mencionarem que as histórias em quadrinhos são representações gráficas, com finalidade de narrar uma história. Mas a primeira, ainda que não seja completa, fornece-nos a informação de que as histórias em quadrinhos não necessitam obrigatoriamente de textos, aspecto esse bastante importante (e relativamente desconhecido para alguns leitores das HQ). Nesse sentido, Barbara Postema (2018, p. 122) afirma que, nos quadrinhos, os registros textuais fornecem muitas vezes uma

² Nos Estados Unidos, as histórias em quadrinhos recebem esse nome devido às primeiras histórias publicadas com caráter humorístico (Lucchetti; Lucchetti, 1993, p. 25).

³ A designação se refere aos balões nos quais se inserem as falas dos personagens.

⁴ Ganha o nome de *Bande Dessinée* por causa das tiras diárias que eram publicadas nos jornais.

⁵ Devido a primeira revista de Histórias em Quadrinhos publicada no país.

⁶ Katsuhita Hokusai foi o primeiro a utilizar, em 1815, o termo *mangá*. Suas obras ficaram conhecidas como *Hokusai mangá*. A palavra em japonês significa “involuntário (man) e desenho/ imagem (gá)” (Barbosa, 2019, p. 105).

especificidade contextual, mas não são essenciais à apresentação da ação ou à narrativa. Da mesma forma, Will Eisner (2010, p.10) aponta ser possível contar uma história em quadrinhos apenas através de imagens, sem a necessidade de palavras, de que são exemplo os quadrinhos mudos, sem texto, nos quais as histórias são narradas por meio das expressões e ações dos personagens. Vejamos duas tiras⁷, ambas da *Turma da Mônica*, e analisemos como a presença, ou não, do texto contribui para sua narrativa.

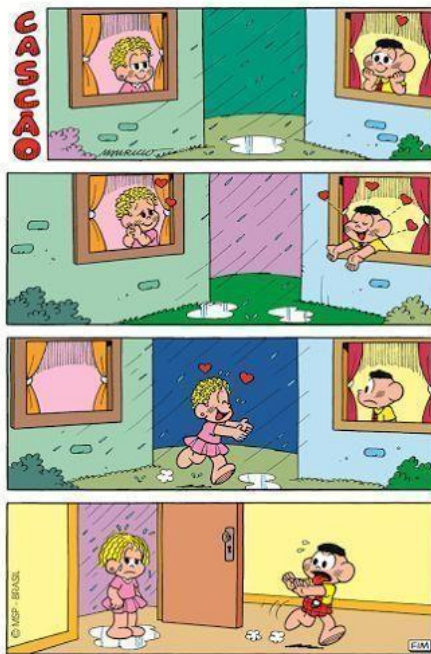


Figura 1: Cascão e Maria Cascuda⁸.

⁷ Uma tira é uma fila de quadros que forma com frequência, uma única unidade. As tiras diárias de jornal, por exemplo, são construídas a partir de quatro ou mais quadros que, juntos, criam uma piada ou um episódio de uma história contínua. O termo tira também pode ser usado para uma fila única de quadros ou vinhetas da página de uma revista em quadrinhos ou *graphic novel* (Postema, 2018, p. 175).

⁸ Disponível em <https://sites.google.com/site/wwwmelhorastirinhascom/>
Acesso em 23 de jan. 2020.

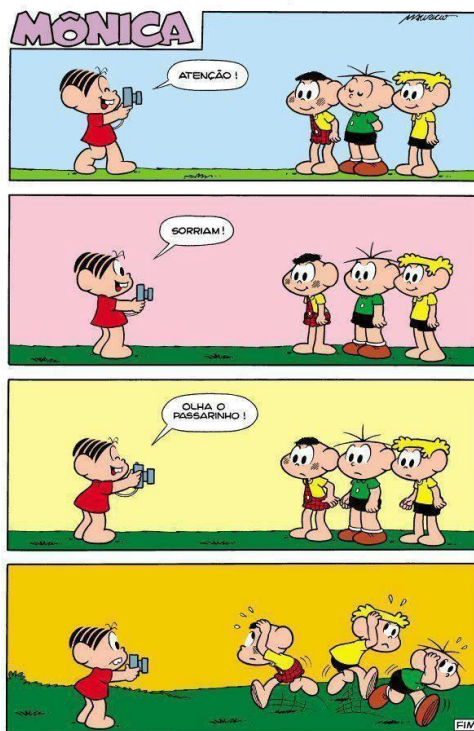


Figura 2: Mônica – olha o passarinho.⁹

Na figura 1, encontramos Cascão e Maria Cascuda flertando pela janela dos seus quartos; na 2, Cebolinha, Cascão e Xaveco, posam para Mônica tirar uma foto. Observando as figuras, nos deparamos como a seguinte conclusão: na segunda temos a presença dos balões¹⁰ de fala, enquanto na primeira esse elemento não se encontra presente. Mas a despeito da ausência dos balões na figura 1, ambas são consideradas histórias em

⁹ Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/307792955765190285/>. Acesso em 23 de jan. 2020.

¹⁰ Inseridos nas vinhetas (quadros) das Histórias em Quadrinhos como portadores dos textos falados ou pensados pelos personagens representados nos quadros (Postema, 2018, p. 171).

quadrinhos. Até aqui, contudo, ainda não temos uma definição concreta de histórias em quadrinhos. Por que consideramos essas duas tiras como tal?

A primeira tentativa de analisar de forma acadêmica as histórias em quadrinhos adveio dos estudos de Will Eisner, com a publicação do livro *Comics and Sequential Art* (Quadrinhos e arte sequencial), de 1985, originalmente escrito como uma coletânea de ensaios publicados na revista *The Spirit*. A sua publicação é, também, reflexo do curso sobre arte sequencial ministrado pelo autor na *School of Visual Arts*, em Nova York. Eisner (2010, p. x) aponta que o livro tinha como objetivo “abordar os princípios e as práticas da forma de arte mais popular do mundo de maneira a estimular a pragmática tanto para estudante como profissional da área”. Ele buscava compreender os quadrinhos como “arte sequencial¹¹”, ou seja, uma história narrada através de sucessões de imagens. Essas histórias empregam uma série de imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis, e quando usadas vezes e mais vezes para expressar ideias semelhantes, tornam-se uma linguagem, aplicação essa que cria a “gramática” da arte sequencial, a “singular estética da Arte Sequencial como veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (Eisner, 2010, p. ix).

Scott McCloud (1995) destaca que a definição de arte sequencial proposta por Will Eisner para descrever as histórias em quadrinhos é demasiadamente neutra, pois também é aplicável a outras mídias, como animação, *storyboards* e manuais informativos¹²:

¹¹ Arte sequencial é um termo cunhado Will Eisner no seu livro *Comics and sequential art* (Quadrinhos e arte sequencial).

¹² Para um conhecimento mais aprofundado da temática, indicamos a leitura do livro Will Eisner (2010), especificamente o capítulo 7 – Aplicações: o uso da arte sequencial, neste capítulo, o autor divide as aplicações da arte sequencial em duas funções: Instrução e entretenimento.

O Mestre Will Eisner usa o termo arte sequencial para descrever as histórias em quadrinhos. Tomadas individualmente, as figuras não passam disso... Figuras. No entanto, quando são partes de uma sequência só de duas, a arte da imagem é transformada em algo mais: arte das histórias em quadrinhos (McCloud, 1995, p. 5).

Partindo dessa crítica, McCloud propõe uma definição diferente: as histórias em quadrinhos podem ser compreendidas como “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada, destinadas a transmitir informação e/ou produzir uma resposta no espectador” (McCloud, 1995, p. 9). Nesse aspecto, entende-se que as histórias em quadrinhos se compõem de duas ou mais imagens, dotadas ou não de textos escritos e colocadas em uma dada sequência com o objetivo de passar uma determinada informação ao leitor – a narrativa não é criada em um único quadro, mas pela combinação deles, um processo ao qual McCloud dá o nome de “Conclusão”. De acordo com Daniel Brandão (2018, p. 36), esse fenômeno ocorre “na cabeça do leitor quando ele passa o olho pela sarjeta (ou “calha”, aquele espaço vazio entre os quadros). É isso o que dá unidade e sentido à narrativa sugerida pelas imagens. O autor imagina as cenas e as apresenta para o leitor, mas é o leitor que dá movimento, voz e sons à história”. Todavia, apesar dos quadros unidos criarem a narrativa, é necessário, ter um ponto de referência para criar uma coesão entre as imagens. Como é de praxe, essa coesão costuma acontecer por meio de um personagem que aparece em diversos quadros. Como destaca Harry Morgan (*apud* Postema, 2018, p. 28), ele oferece um ponto de referência para o leitor, permitindo que compreenda a lógica narrativa da obra.

As definições de histórias em quadrinhos não se restringem apenas às conceituações de Will Eisner e Scott McCloud. Outros pesquisadores também se aventuraram nessa jornada. Fábio Paiva tem uma definição sobre quadrinhos que diverge das outras que vimos, segundo a qual as HQ são um tipo

de arte específica: “não é literatura, não é pintura nem desenho, e sim uma junção de várias expressões artísticas, mas que forma outra que se diferencia das demais. É uma linguagem e também uma forma de comunicação, além de ser um meio de entretenimento” (Paiva, 2017, p. 27). Esse conceito, diferentemente das propostas de Eisner e McCloud, não prioriza uma definição técnica, pois para o autor os quadrinhos recebem influência de diferentes gêneros artísticos e, ao mesmo, se diferenciam deles, já que cada uma dessas formas de expressão contribui para a criação do novo gênero.

Waldomiro Vergueiro (2016, p. 31), por sua vez, propõe que as histórias constituem um sistema narrativo composto por códigos verbais e visuais, e que cada um desses códigos ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel que dá força a outro, garantindo assim que a mensagem seja transmitida com plenitude. Há ainda a definição de Bárbara Postema (2018, p. 15), para quem os quadrinhos são uma forma de arte e narrativa, ressaltando assim a interligação entre o texto, a imagem e os outros elementos que os compõem. Esses elementos são parcialmente pictóricos, parcialmente textuais e, por vezes, um híbrido dos dois, e incluem as molduras, os balões de fala e as próprias palavras.

Histórias das histórias em quadrinhos norte-americanas

O alvorecer das histórias em quadrinhos como um produto de entretenimento de massa situa-se nos Estados Unidos, em finais do século XIX. Surgidos inicialmente nas páginas dos jornais dominicais norte-americanos, possuíam elementos cômicos, desenhos satíricos, caricaturais, cujas temáticas voltavam-se à população imigrante, uma estratégia utilizada pelos donos das editoras para aumentar as tiragens das edições, vendendo exemplares até para a parte da população que não sabia ler. Como comenta Vilela:

Nos Estados Unidos do final do século XIX, as HQs conseguiram atrair o interesse dos imigrantes, mesmo daqueles que não dominavam bem o inglês. Vários fatores

explicam a boa aceitação que as HQs receberam por parte desse público. Um deles era o fato de que as tramas das primeiras HQs eram simples, envolvendo situações de fácil entendimento que favoreciam a empatia do público com as personagens as tornava compreensíveis por vários segmentos de público, inclusive os imigrantes. A presença dos desenhos e de todos os elementos visuais neles contidos também ajudava a facilitar a compreensão do conteúdo das HQs. Isso explica porque as HQs ajudaram vários imigrantes que se estabeleceram nos Estados Unidos, em especial em Nova York, a se familiarizar mais com a língua inglesa e com a cultura local do novo lar. (Vilela, 2012, p. 74).

As tiras publicadas nos jornais são consideradas os primeiros registros de histórias em quadrinhos norte-americanas. Essas tiras, ou *funny pages* (páginas divertidas), como eram então chamadas, eram publicadas diária ou semanalmente e tendiam a ser cômicas e episódicas. Frequentemente, durante os dias de semana vinham em preto e branco, e em cores nos finais de semanas, quando eram impressas em formatos maiores (Postema, 2018). A primeira história em quadrinhos de que temos registro é *The Yellow Kid and his New Phonograph*¹³, datada de outubro de 1896, publicada no jornal *The New York World* e produzida por Richard Outcault, uma sátira às condições de vida dos nova-iorquinos que viviam nas favelas e nos cortiços da cidade (Santos Neto; Silva, 2011, p. 21). *The Yellow Kid and His New Phonograph* se tornou a principal atração do jornal, atraindo a atenção do público e dos empresários. Sua publicação contribuiu para criação de novos personagens e histórias, culminando, em 1907, com o advento das

¹³ Para mais informações, indicamos o artigo escrito por Marcos Aurélio Lucchetti, O Menino Amarelo: o nascimento de uma história. Disponível em: [http://www.ufscar.br/~revistaolhar/pdf/olhar5-6/yellowkid.pdf].

das tiras diárias nos jornais norte-americanos. Como destaca Lucchetti (2001, p. 04), “foi em *The Yellow Kid and his New Phonograph* que Outcault contou pela primeira vez uma história, para isso dispôs cinco desenhos em sequência e empregou balões para encerrar as falas dos participantes da história”. Conforme vemos na figura 4, e de acordo com Santiago García (2012), esses quadrinhos caracterizam-se por um surpreendente humor metalinguístico, quase pós-moderno:

[Na história, o personagem] *Yellow Kid* conversa com fonógrafo; os diálogos do menino aparecem escritos em sua blusa; os do fonógrafo em balões que saem do alto-falante. O aparelho exalta as virtudes do suplemento dominical colorido do jornal (“é um arco-íris de cor, um sonho de beleza, uma explosão de risos”) e as do próprio *Yellow Kid* (“mais gracioso do que nunca”), ao que a blusa do menino responde “muitíssimo obrigado. No último desenho abre-se a caixa do fonógrafo e dela surge um papagaio, verdadeira voz da máquina, revelando o truque do travesso menino, que tentava nos enganar e que, surpreendido, interrompe a metade da frase de seu último anúncio publicitário: “O fonógrafo é uma grande invenção... Não! A exclamação final do *Yellow Kid* aparece também em um balão, enquanto sua blusa se mostra sem texto no último desenho (García, 2012, p. 75).

começaram a trabalhar com quadrinhos (Sabian *apud* Postema, 2018). Elas prosperam inicialmente entre os anos de 1930 e 1950, período conhecido como *Era de Ouro*, uma popularização que pode ser atribuída à publicação de histórias de ação e a adesão a traços mais realistas nas obras. Nesse contexto destacam-se os super-heróis, com destaque para a *Action Comics* que narra origem do *Superman* (1938), personagem criado por Joe Shuster e Jerry Siegel, e que permitiu que o gênero alcançasse tiragens astronômicas, com exemplares sendo traduzidos para diversos idiomas. Posteriormente, vieram *Detective Comics*, origem do *Batman* (1939), e *Sensation Comics*, primeira aparição da *Mulher Maravilha* (1941).

Com o advento da II Guerra Mundial, a popularidade dos quadrinhos nos Estados Unidos se multiplicou e, de acordo com Waldomiro Vergueiro (2016), tal fato ocorreu graças ao engajamento fictício dos heróis no conflito. Após a guerra, a popularidade das histórias em quadrinhos despertou a preocupação de grupos conservadores norte-americanos, declarando que poderiam influenciar negativamente as crianças. Essas hostilidades foram galvanizadas com a publicação do livro *Seduction of the Innocent* (1954), escrito pelo psiquiatra Fredric Wertham, para quem as HQs representavam um perigo para a juventude norte-americana:

Anos de trabalho com crianças desajustadas me convenceram de que o nocivo estímulo dessas revistas de histórias em quadrinhos contribui acentuadamente para delinquência. A maioria das pessoas, inclusive muitos psicanalistas, pouco ou nada sabem sobre tais publicações. As histórias em quadrinhos imaginam eles, são histórias de animais, tipo Walt Disney, ou a reprodução de histórias em quadrinhos publicadas nos jornais. [Pelo contrário] a variedade da violência da brutalidade pormenorizadamente ilustrada é enorme. Muitos adultos pensam que os

crimes descritos nas revistas de quadrinhos estão afastados da experiência comum que são, para as crianças, mera fantasia. Mas derramar histórias sórdidas nas mentes infantis não é a mesma coisa que derramar água nas costas de um pato. A delinquência juvenil nos Estados Unidos aumentou 30% desde 1947, isto é, no período de grande aumento da circulação das revistas em quadrinhos (Wertham, 1999, p. 2-3).

Embora a maioria dos temores se centrasse nas histórias em quadrinhos de terror e crimes, Wertham, culpava todo o gênero, inclusive as revistas de super-heróis, às quais considerava responsáveis por prejudicar o desenvolvimento psicológico dos leitores e diminuir a capacidade de enfrentar a realidade (García, 2012, p.152). Vergueiro (2016, p, 12) aponta que dentre outras teses defendidas por Wertham, duas merecem destaque: que a leitura das histórias em quadrinhos do Batman poderia levar à homossexualidade (a medida em que o herói e seu companheiro, Robin, representavam o sonho dos casais homossexuais vivendo juntos), e que as histórias do Superman poderiam incentivar os leitores a se atirar pela janela dos apartamentos, numa tentativa de imitar o personagem. Ideias desse tipo contribuíram para a popularização da ideia de que as histórias em quadrinhos eram a fonte dos problemas da juventude norte-americana do pós-guerra. Wertham chegou a promover campanhas em programas de rádio e televisão alertando aos pais sobre os malefícios das histórias em quadrinhos:

[...] passou a alertar os pais e mestres naquela sociedade ultraconservadora quanto aos malefícios que a leitura de quadrinhos poderia acarretar às crianças, liderando uma cruzada contra os *comics*; daí, uma autêntica caça às bruxas irrompeu em território americano. Em suas campanhas difamatórias, nas rádios, em programas de

televisão, e em palestras nas escolas, o psiquiatra mostrava a violência, o erotismo, seriam as responsáveis pela delinquência juvenil instaurada na América pós-guerra (Guedes, 2004, p. 44)

A perseguição contra as HQ não foi um fenômeno exclusivo dos Estados Unidos, embora o país fosse o principal epicentro desse movimento. Na França, as importações de revistas norte-americanas foram proibidas. No Brasil foi criado um Código de Ética dos Quadrinhos, e as publicações estrangeiras passaram por um processo de adequação às exigências. No Canadá foram proibidas as publicações de histórias em quadrinhos de terror e crimes. Por causa dos impactos negativos das denúncias de Wertham, outros segmentos da sociedade norte-americana passaram a condenar as histórias em quadrinhos: associações de professores e grupos religiosos diversos exigiram rigoroso controle (censura) para todos os produtos dessa indústria. Diante desse cenário, a solução encontrada pelas editoras foi elaborar o *Comics Code Authority* (Autoridade do Código dos Quadrinhos), com o intuito de evitar a regulamentação governamental e garantir que as histórias não prejudicariam o desenvolvimento moral e intelectual dos jovens americanos.

Após a publicação do livro do Dr. Wertham, a *Comics Magazine Association of America* sentiu necessidade de elaborar um código mais detalhado, que passou a vigorar para todas as revistas de histórias em quadrinhos. A partir dessa data, cada *comic book* publicado nos Estados Unidos passou a receber um selo, fixado de forma visível na capa, como forma de garantir à sociedade “qualidade” interna (Vergueiro, 2016, p. 13).

A autoridade proposta pela *Comics Magazine Association of America* tentava apaziguar os ânimos com os grupos radicais da

sociedade, autoproclamados guardiães dos valores religiosos e morais. Ela não impunha restrições somente à representação de crimes e atos violentos, mas também ao tom com que esses elementos poderiam ser mostrados nas histórias e proibia o uso das palavras “crimes”, “horror” ou “terror” nas capas e títulos das revistas (García, 2012, p. 156). A sua atuação não colaborou para o aprimoramento da Nona Arte como pretendiam os seus idealizadores, mas teve dois efeitos negativos: o desaparecimento de um grande número de editoras e a homogeneização dos conteúdos das revistas. Nesse aspecto, Vilela (2019, p. 77) ressalta que as histórias em quadrinhos “se constituíam em um ‘mal inevitável’, apenas a leitura daqueles considerados inofensivos (histórias infantis com bichinhos e crianças, sem qualquer menção a armas de fogo ou coisa do tipo) deveria ser permitida ou tolerada”. As histórias que continuaram a ser publicadas estavam submetidas ao código, e as revistas ficaram concentradas nos conteúdos infantis que exaltavam a família e a pátria. Como apontam Mazur e Danner (2014) a desconfiança e o medo da sociedade com os quadrinhos exerceram influência negativa no processo de formação das crianças, pois as únicas leituras aceitáveis eram as infantilizadas. Na concepção dos críticos, era fundamental que as HQ se submetessem ao *Comics Code Authority* para que ficassem incapazes de influenciar negativamente os jovens.

Na década de 1960, teve início o processo de superação das ideias defendidas por Wertham, levando à renovação das histórias em quadrinhos. As editoras norte-americanas investiram na renovação de suas revistas e personagens, e as duas maiores, a *DC Comics* e a *Marvel Comics*, retomaram seus heróis e criaram outros novos, com falhas e fraquezas humanas, renovando assim a indústria. Na mesma época, na França, popularizaram-se as *bande dessinée* (histórias em quadrinhos) de Asterix, personagem criado por Albert Uderzo e René Goscinny, que marcaram o alvorecer de uma nova era dos quadrinhos europeus.

Alvorecer dos quadrinhos franceses: *Astérix Le Gaulois*

Na Europa, a *bande dessinée* (BD) começou a ser publicada em jornais semanais e mensais com narrativas episódicas e humorísticas durante as primeiras décadas do século XX. Após a I Guerra Mundial, o gênero popularizou-se com as produções franco-belgas, em especial *Tintin* (1929), criado por Hergé, que contava com personagens com traços naturalistas e cenários verossímeis. Gazy Andraus aponta que a criação de *Tintin* contribuiu para o alvorecer da Escola Franco-Belga de quadrinhos, ou Escola de Linha Clara, caracterizada pelos roteiros de aventuras, mistério e ação com locações realistas, grafismos de contorno nos desenhos com pouca utilização de tinta preta, pintando e sombreando cores suaves (Andraus, 2005, p. 08).

Os álbuns de BD têm um formato maior que as revistas norte-americanas, com capa dura, papel de melhor qualidade, entre quarenta e sessenta páginas. Elas também se distinguem por suas diferenças de estilo de desenho, layout e gêneros.

O faroeste permanece muito mais popular nos quadrinhos europeus do que na América do Norte. No passado, o formato, BD era tudo, menos universal, na Europa; porém, sob a influência das editoras como a *L'Association*, e talvez, por também estarem influenciadas pela variedade crescente de publicação dos formatos de *graphic novels* nos Estados Unidos, as BDs tenham deixados cada vez mais de lado o formato tradicional de álbum (Postema, 2018, p. 182).

No período durante a II Guerra Mundial, quando boa parte da Europa estava ocupada pelas forças militares alemãs, as histórias em quadrinhos norte-americanas foram proibidas, e segundo Pereira (2017, p. 20), em grande parte do continente essa proibição impulsionou o desenvolvimento das *bande dessinée* europeias. As décadas de 1950 e 1960 testemunharam o florescimento e o amadurecimento das BD francesas, marcada

pela publicação da revista *Pilote*, sediada em Paris e fundada pelos escritores René Goscinny e Jean-Michel Charlier e pelo artista Albert Uderzo. Desde a sua fundação, apresenta as aventuras de Asterix e seus companheiros na razão de meia página de aventura por edição, mas o sucesso do quadrinho foi tal que por um tempo, sua capa trouxe junto ao título, no alto, o desenho do guerreiro gaulês (Silva, 2015, p. 72).

A *Pilote* era inicialmente destinada aos estudantes, e tinha como objetivo ser uma publicação de cunho didático, mas quando Goscinny assumiu o cargo de editor-chefe propôs um tom mais adulto, estimulado pelo sucesso de popularidade de *Astérix Le Gaulois*, cuja “popularidade fenomenal [...] incluindo uma capa na famosa revista *L'Express*, em 1966, subitamente chamou a atenção de todos para o potencial cultural da *bande dessinée*” (Mazur; Danner, 2014, p. 16).

Astérix: Le Gaulois é uma *bande dessinée* do gênero de aventura, ambientada no atual território da França durante o período de ocupação da romana, que parodia a sociedade francesa e os seus estereótipos e satiriza elementos culturais de outros países. Quando analisamos o álbum *Asterix Entre os Bretões* (1966), por exemplo, encontramos referências a símbolos e costumes britânicos.

A carroça de dois andares (alusão aos ônibus de dois andares muito comuns nas ruas de Londres); o quarteto de bardos bretões que arranca gritos e suspiros das jovens bretãs (que são, nada mais, nada menos, os Beatles caricaturados); o fato de os bretões “falarem ao contrário” colocando os adjetivos sempre antes dos substantivos (as “romanas patrulhas); e de interromperem os combates com romanos para tomarem “quente água”, uma brincadeira com o hábito inglês da hora do chá (Vilela, 2016, p. 112).

Ou seja, cada povo é mostrado através de suas características étnicas, culturais ou folclóricas. Santos (1994, p. 196) salienta que nos álbuns de Asterix, os belgas são “guerreiros audazes, alegres e comilões; os godos¹⁷, adversários dos gauleses, autoritários e incompetentes; os hispânicos, orgulhosos e corajosos; e os bretões, formais e sistemáticos”.



Figura 5 – Os gauleses Asterix e Obelix conhecem Cinamapax, o bretão.¹⁸

¹⁷ O único povo mostrado de maneira realmente sinistra em Asterix são os godos, povo de origem germânica. Nem mesmo os romanos foram retratados de forma tão negativa. Isso porque os godos representavam os alemães e a memória da ocupação da França pela Alemanha nazista ainda era muito recente quando as aventuras de Asterix foram criadas. Em *Asterix e os godos*, os guerreiros godos usam capacetes semelhantes aos usados pelos alemães na Primeira Guerra Mundial. Nessa mesma história, Asterix e Obelix enfrentam um go do que quer conquistar tudo e todos, trata-se de uma referência a Adolf Hitler, ditador nazista que governou a Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial. (Vilela, 2012, p. 219).

¹⁸ Disponível em <https://juliettebourdier.files.wordpress.com/2021/01/4c7c3-08--astc3a9rix-chez-les-bretons.pdf> Acesso é 27/02/2023.

O enredo das obras tem como recorte geográfico a Gália, e como cenário histórico a República Romana Tardia, “período que compreende, de grosso modo, os cem anos entre as reformas agrárias proposta por Tibério Graco em 133 AEC, e a ascensão de Otaviano-Augusto por volta de 31-27 AEC” (Scopacasa, 2018, p, 90). As histórias contam as aventuras de dois amigos (Asterix e Obelix), habitantes de uma aldeia gaulesa que, no ano de 50 AEC, resiste ao processo de expansão territorial e política romana. Os personagens principais são Asterix, um guerreiro gaulês que luta contra expansionismo romano, e seu melhor amigo, Obelix, que caiu no caldeirão de poção mágica do druida Panoramic quando criança e recebeu uma força sobre-humana. Idealizados pelo roteirista René Goscinny e pelo desenhista Albert Uderzo, suas primeiras aparições ocorreram na *Pilote* de 1959, e como destaca Mathilde Guet, desde sua primeira aparição foram um sucesso de venda e crítica.

Em 1959, Albert Uderzo e René Goscinny ajudaram a criar o jornal semanal *Pilote* que se destina a um público jovem. Em 29 de outubro do mesmo ano, o número um de *Pilote* apresenta a primeira tábua das aventuras de *Astérix le Gaulois*. Logo no primeiro dia, são vendidos os 300,000 exemplares que haviam sido impressos, e o sucesso do jornal é inquestionável. Asterix torna-se num verdadeiro herói da banda desenhada francesa. As suas aventuras continuam a ser publicadas no jornal *Pilote* até 30 de maio de 1973 (Guet, 2018, p. 09).

Asterix logo deixou as páginas da *Pilote* para tornar-se o personagem de uma série própria, *As aventuras de Asterix*, mas com a morte de Goscinny, em 1977, Uderzo assumiu a função de roteirista e desenhista até 2011, quando convidou Jean-Yves Ferri para escrever os álbuns e se aposentou. Um ano depois, veio o

desenhador Didier Conrad, e ambos deram continuidade às histórias.

Embora a temática fundamental seja a da resistência política e cultural dessa aldeia, há ao longo da série tramas que lidam com múltiplos assuntos pertinentes à história do Mediterrâneo Antigo. Há a inserção dos habitantes da Gália em redes culturais, a problematização da romanização e da helenização, a participação em redes militares, o jogo com a apropriação da cidadania romana numa sociedade multicultural. Vemos também episódios em torno da reorganização das hierarquias locais e da participação de elites locais no sistema imperial, além de tramas inspiradas nos impactos sociais e ecológicos da dominação romana. Por fim, outras histórias que lidam com transformações nas relações de produção e circulação num mediterrâneo integrado. Do ponto de vista da narrativa e da sua conformação estilística, esses quadrinhos são, claro, paródias. Paródias da história da conquista romana da Gália, aquela contida no relato de Júlio César, *Comentários sobre a Guerra Gálica (De Bello Gallico)* bem como de toda a tradição historiográfica sobre as conexões da França moderna com a Antiguidade. Paródia da própria ideia de civilização que deveria estar no coração da discussão atual sobre a relação entre presente e passado, e da relação da cultura francesa com a indústria cultural estadunidense.

Para dizer o óbvio, Asterix não é história acadêmica, científica, baseada em análise de fontes e articulada pelo uso de conceitos de forma a regular a nossa interpretação do passado a partir de uma linguagem comum. Uma clara limitação é a temporalidade que se apreende da sequência das histórias. Ao menos na fase ainda roteirizada por Goscinny, era uma temporalidade cíclica na qual o *status quo* da aldeia é sempre retomado ao final de cada episódio, típica das histórias em quadrinhos até os anos 1960 (e profundamente transformada pela novelização e criação de complexas cronologias nas séries, a partir daí). Há também um pastiche intencional de presente e passado, que serve muito bem aos propósitos paródicos, mas não às preocupações do historiador. Contudo, Asterix é um modelo

possível para se pensar a mudança do olhar na historiografia, já que apresenta um eixo narrativo alternativo, organizado sobre aquele passado e problematizado a partir do presente. A história sobre a Gália romana ali construída é uma história vista de baixo.

Considerando a proposta de Charles Martindale (2006), Asterix é parte das inúmeras camadas culturais de apropriações recíprocas da Antiguidade romana, embora aqui se duvide que a orientação classicista *high brow* do autor aceitasse essa inserção em seu cânone – ou mesmo os propósitos “historicistas” da perspectiva apresentada no presente texto. Seja como for, as histórias de Goscinny e Uderzo fazem parte de uma complexa e rica dialética de representações do passado e a sua leitura também pertence àquela hermenêutica da recepção da Antiguidade que pensa a reciprocidade das várias apropriações. A compreensão dessas histórias não só apresenta uma leitura moderna da história das aldeias rurais da Gália romana e, no limite, do Império romano, mas também oferece a oportunidade de se pensar como o nosso olhar para o Império Romano e para os povos das províncias é já, ele mesmo, moldado por nosso contato com Asterix.

Quadrinhos franceses nas décadas 1970-1990

Na década de 1970, os quadrinhos franceses passaram a ser reconhecidos como uma arte para adultos, e duas tendências contribuíram para isso: o tom cada vez mais rebelde do cartum satírico (correspondendo à mudança no cenário cultural e político) e a crescente apreciação crítica e nostálgica dos quadrinhos, enfocando os clássicos da *bande dessinée* francófona e das tiras de jornal anglófonas (Mazur; Danner, 2014, p. 93). Tais fatos levaram a uma nova abordagem para o gênero e permitiu a mudança na construção dos personagens das histórias, surgindo assim uma nova concepção, as *bande dessinée d'auteur*, um processo de renovação que teve dentre suas figuras fundamentais o pioneiro Nikita Mandryka.

Mandryka, Gotlib e Bretécher eram cartunistas e principais criadores da *Pilote*, e apesar de todas as mudanças editoriais

ocorridas na gestão de Goscinny, o público-alvo da revista ainda era infanto-juvenil; logo, certos limites não podiam ser ultrapassados. Em vista disso, Mandryka, começou questionar a falta de liberdade criativa na revista, e por causa das divergências criativas com Goscinny, e inspirado na revista *Zap Comix*¹⁹, decidiu convidar Gotlib e Bretécher para fundar uma publicação própria, a *L'Echo des Savanes*.

L'Echo des Savanes tornou claro o que seus leitores eram: “somente adultos” constava na capa. Influenciada pelo underground americano (o trabalho de Robert Crumb havia aparecido na revista *Actuel* de 1970), artistas se dispuseram a chocar pela natureza do material, que frequentemente implicava em imagens explícitas de sexo ou escatologia (Vargas, 2016, p. 32).

A primeira edição da revista saiu em maio de 1972 e teve um enorme impacto no mercado de quadrinhos francês, pois foi a primeira revista francesa a ter na capa um aviso de “somente para adultos”. Os quadrinistas Mandryka, Gotlib e Bretécher aproveitaram a não interferência editorial para liberar a criatividade e explorar formatos maiores de histórias independentes, que segundo Mazur e Danner (2014, p. 111):

¹⁹ A *Zap Comix*, é uma revista norte-americana criada por Robert Crumb em 1968, ela é considerada como o grande marco das histórias em quadrinhos underground. Como aponta Vargas, a revista foi uma resposta ao moralismo e a censura do *Comics Code Authority*, resultado das campanhas anti-quadrinhos da década anterior, quanto ao sistema econômico que fazia circular as HQs, optando por toda uma rede alternativa, como as *head shops* enquanto ponto de venda. “Somado a tudo isso, a importância da *Zap Comix* encarna-se em uma imagem fundacional: Crumb vendendo quadrinhos, junto de sua mulher grávida e alguns amigos, com um carrinho de bebê para transportar os exemplares do primeiro número da revista na *Haight-Ashbury*, no início de 1968, seio do movimento *hippie*” (Vargas, 2016, p. 28).

Gotlib, em particular, liberou sua paixão por piadas sujas e escatológicas: no n.3 de *La Culpé*, por exemplo, ele retrata a si mesmo defecando de ânus na própria cabeça na mesa do psiquiatra. Mandryka, que sempre teve uma preferência por personagens bastante fálicos (caracóis, elefantes... o pepino mascarado, agora pôde deixar cair a máscara: seu novo personagem, Bitoniot er um pênis antropomórfico.

A revista foi também pioneira na tentativa de construção dos quadrinhos *underground* franceses. Ela contava com um humor escatológico, voltado para o público adulto, mas seus fundadores não eram bons administradores, e após oito edições a empresa estava atolada em dívidas, o que contribuiu para saída de Gotlib e Bretécher após o décimo volume, enquanto Mandryka permaneceu como editor chefe até 1979. Graças aos problemas financeiros com *L'Echo des Savanes*, ele decidiu começar por conta própria uma outra revista, inspirada nas histórias em quadrinhos de ficção científica criada por Jack Kirby para a Marvel, surgindo assim a *Métal Hurlant*.

O seu primeiro volume saiu em janeiro de 1975, com a história de Moebius e Druillet, *Approche sur Centauri*, e contava ainda com a série de fantasia *Conquering Armies* escrita por Dionnet e desenhada por Jeal-Claude Gal e a tradução de uma história do quadrinista norte-americano Richard Corben. Segundo Vargas (2018, p. 94), a *Métal Hurlant* era diferente das demais revistas até então publicadas na França e precursora de uma linha autoral aristocrática. Ela poderia ser compreendida como “uma revista experimental de arte, sem dar-se ao trabalho de convencer qualquer interlocutor de que os quadrinhos podem vir a ser uma forma artística”. A revista prosperou e sob a direção de Dionnet contou com uma variedade estilos, abordagens de histórias ficção científica e fantasia:

Havia os robôs feitos com técnicas “airbrush” e as costumeiras mulheres nuas; mas havia tanta preocupação com qualidade e originalidade quanto o desenvolvimento... Entre as obras mais marcantes, estão o trabalho em conjunto da artista Nicole Claveloux e da escritora Edith Zha (Mazur; Danner, 2014, p. 119).

Com o conceito de *bande dessinée d’auteur* estabelecido na França, criadores e editoras buscavam agora legitimidade para as histórias em quadrinhos. Assim, em meados de 1978, foi publicada a primeira edição da revista *Suivre*, que tinha como atração as “narrativas em série que permitiam aos criadores expandir os seus argumentos a um espaço romanesco, a um passo dos experimentos às vezes indisciplinado, da primeira onda de quadrinhos adultos franceses” (Mazur; Danner, 2014, p. 131). Igualmente destinada aos leitores adultos, mas sem a ênfase ao sexo e violência característicos de *L’Echo des Savanes* e *Métal Hurlant*, a revista experimentou novos formatos de publicação e novas abordagens narrativas, bem como sinalizou para uma nova direção do movimento *bande dessinée d’auteur*: os quadrinhos economicamente lucrativos.

Rapidamente, os quadrinhos franceses passaram a ser entendidos como um negócio rentável para os grandes grupos editoriais e, em vista disso, nos anos seguintes à publicação da *Suivre*, as revistas *Pilote*, *L’Echo des Savanes* e *Métal Hurlant* foram adquiridas por editoras de porte empresarial, sob cujo comando a qualidade decaiu, resultando em baixos índices de venda das histórias em quadrinhos.

[As histórias em quadrinhos] exploravam o sexo para conseguir alguma venda: em meados dos anos 1980 praticamente todas as capas de *Charlie Mensuel* e *Cirrus* mostravam mulheres nuas ou seminuas, enquanto *L’Écho* se tornou uma revista de pornografia menos

explícita, que casualmente apresentava *bande dessinée* (Mazur; Danner, 2014, p. 150).

Para evitar maiores prejuízos, as revistas adotaram uma mentalidade de *blockbuster*, em que as empresas controlavam as publicações e evitavam os riscos, confiando em fórmulas comerciais seguras. As editoras francesas retomaram as publicações do gênero heroico, influenciadas pelas histórias em quadrinhos de super-heróis norte-americanas, promovendo com isso uma estagnação no cenário comercial e criativo da *bande dessinée* durante os anos 1980. Enquanto isso, as HQ de Asterix continuavam sendo publicadas, agora em uma revista solo e sob o selo da editora Dargaud, que comprara a *Pilote* – ou seja, durante essa década houve uma clara standardização do formato da *bande dessinée*.

Essa padronização conduzirá a certa saturação do mercado, que começa a dar sinais de fadiga ao não ser capaz de suportar o número de superproduções cada vez maiores, de aparência luxuosa, mas na verdade formulaicas e repetitivas. [contribuindo para] a queda das vendas dos anos 1980 (encerrando revistas míticas como *Pilote ou Tintin*) fará com que as grandes editoras adotam estratégias mais conservadoras (García, 2012, p. 237-38).

Esse cenário só foi rompido nos anos 1990, com um grupo de jovens quadrinistas que defendia criatividade de expressão acima da comercialização. Formado por seis artistas – Lewis Trondheim, Patrice Killoffer, David B., Stanislas e Matt Konture – que fundaram em Paris a editora e associação sem fins lucrativos *L'Association* e passaram a se autopublicar de maneira sistemática, constituindo assim um dos catálogos mais importantes da história das histórias em quadrinhos francesas (Carneiro, 2018, p. 130). A editora tinha como objetivo “não apenas expandir o conteúdo temático e dos estilos gráficos do meio, mas também rejeitar

enfaticamente o formato de publicação da indústria” (Mazur; Danner, 2014, p. 253). Os artistas da *L’Association*, rejeitaram o formato das publicações da indústria *mainstream*, e decidiram publicar apenas brochuras em preto e branco:

A utilização do preto e branco e imersão na autobiografia relacionam *L’Association* aos alternativos americanos dos anos 1980 e 1990, mas outros elementos os diferenciam. Por exemplo, enquanto os americanos aderiram ao formato da indústria – o *comic book* – para sobreviver camuflados entre os gibis de super-heróis das grandes editoras, *L’Association*, [renunciava] deliberadamente o formato hegemônico do álbum em cores e apresenta em seu lugar uma enorme variedade de tamanhos e formatos, entre os quais talvez se possa estabelecer uma única relação: têm um ar familiar literário graças às capas sóbrias e frequentemente monocromáticas (García, 2012, p. 241).

Ou seja, a estratégia utilizada para se diferenciar das publicações dos quadrinhos *mainstream* era publicar histórias em quadrinhos autobiográficos, mas havia publicações de outros matizes: *L’Association*, apresentava também histórias de fantasia, dentre as quais estava *Pascin*, produzida por Jules Pascin, uma biografia fictícia que narra a amizade do autor com dois pintores judeus na França do século XX. Outra obra importante foi *L’Association du Hu Haut Mal*, de David B., uma mistura de autobiografia e elementos de fantasia. Sua narrativa “nos leva aos primeiros anos da carreira de David B. como cartunista, levando a uma relação final, pungente, de que o trabalho do artista é, em sua totalidade, resultado de sua relação com o irmão” (Mazur; Danner, 2014, p. 255-56). Mas foi com o álbum *Persépolis* (2000-2003), de Marjane Satrapi, que *L’Association* atingiu o seu auge, levando a editora ao universo dos best-seller das histórias em quadrinhos. Autobiográfico, *Persépolis* tem início narrando a infância da autora

no Irã após a Revolução Islâmica de 1979 e continua durante sua adolescência na Áustria e posterior retorno ao país natal, quando decidiu cursar Escola de Arte. Entre os fatores que contribuíram para tornar *Persépolis* mais um *best-seller* estavam:

Sua simplicidade gráfica, seu entrelaçamento da vida cotidiana com fantasia e o simbolismo e sem tom acessível, *Persepolis* é representante da sensibilidade da *L'Association*. O elemento que o diferenciava era a ressonância política do assunto. A facilidade enganosa com a qual Satrapi combina narrativa pessoal com questões da política pós-colonial e de gênero atraiu um amplo público internacional para o livro, tornando-o um marco do fenômeno da *graphic novel* nos Estados Unidos e vários outros lugares (Mazur; Danner, 2014, p. 256)

L'Association inspirou outros grupos em toda a Europa: as produções de quadrinhos alternativos prosperam na França, e novos criadores iniciaram empreendimentos semelhantes, de que é exemplo o grupo *Ego Comme X*, fundado por estudantes de Arte em Angoulême. A influência, *L'Association* foi sentida em outros países, e novas revistas de histórias em quadrinhos independentes surgiram (destacamos a espanhola *Nosotros Somos los Muertos*, criada por Max e Pere Joan em 1995). Logo se fez necessário considerar que as histórias em quadrinhos haviam se tornado obras que extrapolavam mídias e culturas, transmitindo conceitos, aspectos culturais e informações científicas.

Enquanto isso no Brasil...

No Brasil, as histórias em quadrinhos tiveram seu início na revista *Vida Fluminense*, que publicou as obras de Angelo Agostini²⁰, mas foi em 1905, com a edição da revista *Tico-Tico*, que

²⁰ Angelo Agostini é um ítalo-brasileiro, fundador das publicações humorísticas, *Revista Ilustrada* e *Dom Quixote*. Bem como colaborou, com outras revistas, O

as histórias em quadrinhos se tornaram mais populares no país. Destinada ao público infantil e reunindo trabalhos de artistas brasileiros, norte-americanos e franceses, a *Tico-Tico* foi elaborada no estilo das histórias em quadrinhos europeias, embora não fosse inteiramente composta por narrativas gráficas, pois também trazia contos infantis, passatempo e poesias. Vergueiro (2017, p. 27) aponta que desde o seu início, a publicação incluiu as histórias em quadrinhos em suas páginas, possibilitando aos leitores brasileiros o contato com vários personagens dos *comics* norte-americanos. O seu primeiro e mais famoso personagem foi *Buster Brown*, criado por Richard Felton Outcault (autor do *The Yellow Kid*), cujos nome e histórias passaram por um processo de adaptação para o público brasileiro: ele passou a se chamar *Chiquinho* e um amigo, um garoto afro-brasileiro chamado *Benjamim* o acompanhava nas aventuras. Presença constante nas edições da *Tico-Tico*, as suas histórias continuaram sendo publicadas mesmo depois que os jornais norte-americanos pararam de publicá-la.

Outras figuras estrangeiras também habitaram as páginas da revista e passaram pelo mesmo processo de adaptação, dentre os quais *Mickey Mouse*, criado por Ub Iwerks e Floyd Gottfredson que recebeu o nome de *Ratinho Curioso*; *Krazy Kat*, de George Herriman, retitulado *As aventuras do Gato Maluco*; e *Popeye*, de Elisei C. Segar, que se tornou *Brocoió*. Mas a *Tico-Tico* foi igualmente importante para criação e divulgação dos trabalhos dos autores brasileiros: os personagens Reco-reco, Bolão e Azeitona, criados por Luiz de Sá (utilizados em publicidades durante os anos de 1950 e 1960), e Bolinha e Bolonha, criados por Nino Borges. A revista foi, portanto, significativa, pois abrigou vários quadrinistas nacionais como Cícero Valladares, Luís Gonzaga, Therson Santos, Percy Deanne, Joaquim Souza, dentre outros (Moya, 1970, p. 202).

Arlequim, *Vida Fluminense* e *Gazeta de Notícias*. Suas histórias em quadrinhos mais conhecidas são: *Nhô-Quim*, publicada em 1869, na revista *Vida Fluminense*; *As aventuras de Zé Caipora*, publicada na *Revista Ilustrada* em 1883. As suas histórias reproduzem o Segundo Reinado do Brasil, as decisões que o Imperador ia tomando, fruto do avanço pressão nacional e internacional pela abolição no Brasil (Modenesi, 2017, p. 77-78).

Apesar da popularidade dos personagens norte-americanos junto ao público brasileiro, o *boom* dessas figuras no Brasil só ocorreria na primeira metade da década de 1930, com publicações ligadas a jornais dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. *A Gazeta* começou a publicar um suplemento denominado *A Gazeta Infantil*, popularmente batizado de *A Gazetinha*, que ao longo de sua vida editorial foi responsável por difundir muitas histórias em quadrinhos estrangeiras. Com o êxito da *Gazetinha*, Adolfo Aizen²¹ trouxe para o Brasil um caderno que ficaria famoso como *Suplemento Juvenil* (Paiva, 2017, p. 49) e trazia os principais personagens norte-americanos, como Tarzan, Príncipe Valente e Mandrake.

O *Suplemento juvenil* publicava a maioria dos personagens importantes dos quadrinhos da época, como *Flash Gordon*, *Tarzan*, *Dick Tracy*, *Príncipe Valente* (*Prince Valiant*), *Agente Secreto X-9* (*Secret Agent X-9*), *Jim das Selvas* (*Jungle Jim*), *Mickey Mouse* e outros, em geral com êxito estrondoso. Assim, devido à sua destruição nacional – ao contrário do que sucedia com *A Gazetinha*, que era distribuída principalmente no Estado de São Paulo (Vergueiro, 2017, p. 38).

Com resultado do sucesso, outras publicações foram lançadas no mercado, contribuindo para tornar as histórias em quadrinhos norte-americanas ainda mais conhecidas do público brasileiro, de que é exemplo *O Globo Juvenil*, resposta de Roberto Marinho ao *Suplemento Juvenil* e que trazia as histórias do *Brucutu* (*Alley Oop*) de Vicent T. Halin, do *Zé Mulambo* (*Abbie an' Slat's*) de Van Buren e de *Ferdinando* (*Li'l Abner*) de Al Cap. A concorrência

²¹ Jornalista, que havia permanecido durante um período nos Estado Unido, onde entrou em contato com os suplementos dos jornais norte-americanos. Quando retornou para o Brasil, imaginou que o modelo poderia ser transplantado para realidade dos jornais brasileiros (Vergueiro, 2017, p. 37).

entre os dois suplementos infanto-juvenis deu origem a uma grande variedade de publicações nas bancas, o que acabou beneficiando os leitores das histórias em quadrinhos. Ambos buscavam trazer os personagens que mais agradavam aos leitores e investiam em campanhas de marketing agressivas. Em 1937, o Suplemento Juvenil lançou a revista *O Mirim*, publicada nas quartas, sextas e domingos. Dois anos depois, O Globo, lançou *O Gibi*, com publicações semanais, que posteriormente passou a se chamar Gibi Mensal e se manteve nas bancas até início da década de 1960, com histórias completas no estilo das *comic books* norte-americana (Moya, 1970, p. 205). Essa revista foi tão popular que se tornou um substantivo comum, um sinônimo para histórias em quadrinhos até hoje existente (Vergueiro, 2017, p. 40).

Com o encerramento do Suplemento Juvenil, uma nova fase no mercado brasileiro de quadrinhos foi iniciada, marcada pelo surgimento de editoras especializadas em publicação dessas revistas. Em 1945, Adolfo Aizen fundou a EBAL (Editora Brasil-América LTDA.), que baseou o seu sucesso principalmente nos gibis norte-americanos e que desde o início garantiu os direitos de publicação das histórias da Disney e dos heróis da DC Comics e Marvel Comics. Como as principais publicações do gênero que circulavam no Brasil eram estrangeiras, durante a caça às bruxas das histórias em quadrinhos provocada pelas ideias de Fredric Wertham as editoras brasileiras elaboram seu próprio Código de Ética e aplicaram às revistas um selo semelhante ao existente nos Estados Unidos (Vergueiro, 2016, p. 15). Esse código contava com dezoito critérios mandatórios para as revistas em quadrinhos, apresentados na figura 6:

Código de Ética dos Quadrinhos	
1. As histórias em quadrinhos devem ser de educação, formação moral, propaganda dos valores e exaltação das virtudes sociais e individuais.	12. A menção dos defeitos físicos e das deformações deve ser evitada.
2. Não devendo sobrecarregar a mente da criança, o prolongamento do currículo escolar, ao contrário, contribuir para a higiene mental e o desenvolvimento dos leitores juvenis e infantis.	13. Em hipótese alguma, na capa ou no interior das revistas, devem ser exploradas histórias de terror, pavor, horror, violência, cenas horripilantes, depravação, excessiva violência, sadismo e masoquismo.
3. É necessário o maior cuidado para evitar histórias em quadrinhos, descumprindo sua missão educativa, desmoralizando a juventude ou oferecendo motivo de escândalo à infância e à juventude.	14. As forças da lei e da justiça devem sempre ser apresentadas como atividade sôrdida e indigna, e os criminosos sempre punidos pelos seus erros. Os criminosos não devem ser apresentados como tipos fascinantes ou simpáticos, e o crime não pode ser emprestado a qualquer heroísmo às crianças.
4. As histórias em quadrinhos devem exaltar o papel dos pais e dos professores, jamais a apresentação ridícula ou desprimorosa de um deles.	15. As revistas infantis e juvenis só poderão ser premiadas os leitores por seus méritos. Também as empresas signatárias deste Código editar, publicar e distribuir, nas bancas, as chamadas figurinhas, objetos de coleção, que sejam nocivos à infância.
5. Não é permitível o ataque ou a falta de respeito à religião ou raça.	16. Serão proibidos todos os elementos e temas que não tenham sido previamente mencionados aqui, mas com exceção de intenção deste Código de Ética, e que não sejam contrários ao bom gosto e à decência.
6. Os princípios democráticos e a autoridade devem ser prestigiadas, jamais sendo apresentados de forma desrespeitosa ou lisonjeira os tiranos e inimigos do regime democrático.	17. Todas as normas aqui fixadas se impõem aos autores, editores e desenhistas das histórias em quadrinhos, e aos desenhistas das revistas.
7. A família não pode ser exposta a qualquer tratamento depreciativo, nem o divórcio apresentado como uma dificuldade conjugal.	18. As revistas infantis e juvenis que forem fidedignas a este Código de Ética levarão na capa, em lugar de destaque, o selo indicativo de sua adesão a estes princípios.
8. Relações sexuais, cenas de amor excessivo, anormalidades sexuais, sedução e violência não devem ser apresentadas nem sequer sugeridas.	
9. São proibidas pragas, obscenidades, proibições ou palavras e símbolos que adquiram caráter de obscenidade.	
10. A gíria e as frases de uso popular devem ser usadas com moderação, preferindo-se sempre que possível a linguagem culta.	
11. São inaceitáveis as ilustrações que provoquem a nudez, as que apresentem as partes íntimas ou as que sejam de natureza provocante.	

Figura 6 – Código de Ética dos Quadrinhos brasileiro (Vergueiro, 2016, p. 14-15).

O código foi proposto e elaborado por um grupo de editores que trabalhava nas principais casas editoriais de HQs brasileiras (O Cruzeiro, EBAL, Editora Rio Gráfica e Editora Abril). O código, como destaca Fábio Paiva (2017, p. 52), apresentava, entre muitas regras, que as histórias em quadrinhos sempre deveriam exaltar o papel dos pais professores e, também, que a família nunca deveria ser exposta a qualquer tratamento desrespeitoso. Moya (1970, p. 231) acrescenta ainda que as HQs estrangeiras passaram por um processo de adequação às exigências do Código de Ética dos Quadrinhos.

A falta de investimento por parte das editoras em talentos nacionais resultou numa quantidade pequena de publicações brasileiras e, após a criação do Código houve uma verdadeira censura ao desenvolvimento das HQ nacionais, de modo que raros foram os casos de autores e personagens que, em seguindo

o tal código, conseguiram fazerem sucesso. Dentre eles, Maurício de Sousa, pai da *Turma da Mônica*, e Ziraldo, criador do *Menino Maluquinho* (Chiarelli Júnior, 2018, p. 28).

Ziraldo Alves Pinto publicou a sua primeira história em quadrinhos na década 1960, mas foi com *A Turma do Pererê*, lançada em 1964 pela editora O Cruzeiro e republicada em 1975 pela Abril, que chegou ao sucesso. Tratava-se de uma história povoada por ícones da cultura brasileira, como o Saci, a onça pintada, o jabuti, representando o povo e o folclore nacionais. Em 1980, o autor criou o seu personagem mais famoso, *O menino Maluquinho*, cujas histórias foram publicadas pela editora Globo e receberam várias adaptações em outras mídias, incluindo peça teatral, filmes *live action* e animação (Paiva, 2017, p. 53).

A trajetória de Maurício de Sousa no mercado brasileiro de histórias em quadrinhos começa em 1970, quando a Editora Abril decidiu aumentar a sua participação no cenário editorial nacional, iniciando assim a publicação da *Mônica*. A revista trazia a história de um grupo de crianças brasileiras, e o enredo girava em torno da personagem principal, que dava o nome à revista. Cedo ficaram conhecidos como *A Turma da Mônica*, e as histórias em quadrinhos produzidas por Maurício de Sousa caíram no gosto dos leitores (Vergueiro, 2017, p. 59). A revista tem sido um sucesso comercial ao longo de toda a sua trajetória, e a sua marca apareceu em coisas tão diversas quanto rótulos de produtos alimentícios, fraldas, animações e parque de diversões. Em 1973, A Editora Abril entendeu o potencial mercadológico da marca e decidiu publicar títulos individuais dos personagens da revista produzida por Maurício de Sousa, surgindo assim as revistas do *Cebolinha* (1973), *Cascão* (1982) e do *Chico Bento* (1982). Todas essas publicações tiveram êxito comercial, e Maurício de Sousa continuou na Editora Abril até o fim do seu contrato em 1986, mudando-se então para a Editora Globo, onde permaneceu até final de 2006, quando passou o direito de publicação dos seus personagens para a Panini Comics.

O mercado brasileiro de histórias em quadrinhos passou por um processo de transformação no início do século XXI, com

a chegada da editora Panini Comics, uma multinacional italiana que conquistou direito de publicação dos quadrinhos da *Turma da Mônica*, Marvel Comics e DC Comics, além de publicar algumas histórias de quadrinistas independentes e mangás (Paiva, 2017, p. 59).

Essas mudanças começaram já no início do novo século, em 2001, quando a editora Abril desistiu de publicar as histórias em quadrinhos de super-heróis da Marvel, os quais foram assumidos pela editora Panini Comics, que era e continua sendo representante da Marvel Comics no Brasil. Alguns meses depois, também os super-heróis DC Comics foram abandonados pela mesma editora e igualmente foram parar nas mãos da Panini. Dessa forma, essa última tornou-se a principal publicação de revistas em quadrinhos no país, iniciando suas atividades com uma média de 20 títulos regulares de super-heróis publicados mensalmente, contando as edições especiais e minisséries (Vergueiro, 2017, p. 135).

É importante destacar que o horizonte das histórias em quadrinhos no Brasil não se limita apenas ao material publicado pelas editoras no âmbito comercial: há uma rede de fanzines²² e quadrinistas locais organizados em torno de projetos com financiamentos coletivos. Esse aumento e desenvolvimento de um mercado forte no país “marca um momento de extrema importância para os estudos das HQ em relação à Educação, pois

²² Fanzines são, em essência, revistas que publicam matérias e artigos teóricos acerca de assuntos variados, quer música, ficção-científica, cinema, anarquia e história em quadrinhos. No entanto, convencionou-se chamar de fanzines também as revistas alternativas, já que o espírito da publicação fraterna e criativa tem sido o essencial de tais edições. Além disso, muitos fanzines trazem tanto textos como HQs, ilustrações e outras expressões artísticas (Andraus, 2018, p. 149).

elas têm presença cada vez mais expressiva no cotidiano” (Paiva, 2017, p. 59).

Considerações Finais

Em que medida esse cenário se articula com a demanda de que os métodos de ensino têm que se articular aos novos recursos didáticos para combater perspectivas estereotipadas, eurocêntricas da disciplina de História, e renovar o Ensino de História Antiga no país? As histórias em quadrinhos, sejam elas norte-americanas, brasileiras ou francesas, passaram por inúmeras fases, desde a sua origem nos jornais dominicais estadunidenses no século XIX até o seu relativo apogeu no século XXI. Hoje, representam uma mídia de grande penetração popular, e como destaca Fábio Paiva, até os “menos atentos se deparam diariamente com imagens relacionadas aos personagens clássicos dos gibis, quando não, com os próprios apresentados nos produtos mais diversos, desenhos animados, comerciais e nas próprias HQs” (Paiva, 2017, p. 46-47).

Para que essa interação aconteça de maneira mais orgânica, a indústria dos quadrinhos recorre às adequações transmidiáticas, com objetivo ter reflexos mais significativos no consumo dos produtos relacionados aos personagens das histórias. Segundo Henry Jenkins, elas podem ser definidas como uma narrativa que se desenrola através de múltiplas plataformas, contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo:

Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida para televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game, e vice-versa. Cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo (Jenkins, 2009, p.138).

Ou seja, arcos de personagens podem ser introduzidos em um filme, expandidos para televisão, romances e histórias em quadrinhos. E isso chega a ser surpreendente quando lembramos que o universo dos super-heróis, iniciado nos quadrinhos, hoje se espalhou por filmes, desenhos animados, seriados de televisão, games e mais variados produtos, contribuindo para renovação da geração de fãs e seus consumidores (Howe, 2013).

Desse modo, atualmente os quadrinhos abrangem os mais variados gêneros e são publicados em diversos formatos. Temos as tiras, caracterizadas por formato horizontal com uma divisão entre dois e cinco quadros que, juntos, narram uma história fechada, por vezes humorada; as *graphic novels*, termo usado para histórias com narrativas mais longas e densas, com maior número de páginas, diferentes de uma revista tradicional e geralmente direcionadas para públicos jovem-adultos; as revista em quadrinhos (formatinho) tradicionais, mensais, encontradas em bancas de revistas e que possuem uma narrativa mais curta e destinada ao público infanto-juvenil. Temos também as *webcomics*, ou *online comics*, publicadas na internet, e as fanzines, produzidas a partir de fotocopiadoras e mimeógrafos, sem fins lucrativos e com liberdade editorial.

Esses panoramas de formatos diversos contribuíram para o acesso e massificação das histórias em quadrinhos como um produto da indústria cultural. E é exatamente essa diversidade a chave para pensarmos sua utilização no Ensino de História. Uma diversidade de técnicas narrativas e visuais, de temáticas (ficcionais ou históricas) com intensa representatividade cultural e étnica, de sujeitos (sejam os/as/es personagens, sejam os/as/es autores). Isso tudo, para além da mera ludicidade, habilita as histórias em quadrinho a auxiliarem o ensino de história a transgredir uma representação reificada e fossilizada do passado.

Referências bibliográficas

ANDRAUS, G. O Meme nas Histórias em Quadrinhos. **Anais do V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom**, São Paulo, 2005.

ANDRAUS, G. O trabalho com história em quadrinhos (HQ) no ensino universitário. In: NETO SANTOS, E. dos; SILVA, M. R. P. (Org.). **Histórias em quadrinhos e educação: formação e prática docente**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011, p.33 – 56.

ANDRAUS, G. Uso e aplicação de fanzines de quadrinhos em sala de aula. In: NETTO, R.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Coleção Quadrinhos em Sala de Aula: estratégias, instrumentos e aplicações**. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018, p. 146 – 160.

BARBOSA, A. Mangás em sala de aula. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2019, p.103-126.

BECHARA, E. **Minidicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BITTENCOURT, C. **O ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, D. A linguagem dos quadrinhos. In: NETTO, R.; VERGUEIRO, W. (Org.). **Coleção Quadrinhos em Sala de Aula: estratégias, instrumentos e aplicações**. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018, p. 34 – 48.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, M. C. da S. R. Contra a BD: a nouvelle bande dessinée e sua fuga da cultura de massa. **Revista Fronteiras-estudos midiáticos**, Santa Maria. Janeiro – abril. 2018.

CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre história e historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

CHEVITARESE, A. L.; SOUZA, R. J. Percepções Étnicas e a Construção do passado Brasileiro. In: CHEVITARESE, A. L.;

- CORNELLI, G.; SILVA, M. A. de O. (Orgs.). **A Tradição Clássica e o Brasil**. Brasília: Fortium Editora. 2008, p. 103 – 115.
- CHIARELLI JÚNIOR, W. R. **Produção de histórias em quadrinhos como estratégia didática para desenvolvimento da educação patrimonial em Olinda**. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2018.
- COSTA, R. S. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de e história: Experiências, reflexões e aprendizagem**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, S. **A novela gráfica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 2013, p. 107-140.
- GUARINELLO, N. L. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2013.
- GUEDES, R. **Quando surgem os Super-Heróis**. São Paulo: Opera Graphica, 2004.
- GUIET, M. **Os desafios da tradução de Banda Desenhada: o caso de Astérix na tradução para português**. 2018. 63 f. Dissertação (Mestrado em Tradução: Português e uma língua estrangeira). Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras. Coimbra, 2018.
- HOWE, S. **Marvel Comics – A História Secreta**. São Paulo: Ed. LeYa. 2013.
- LEITE, P. G. O Ensino de História Antiga no Brasil: Percepções a Partir das Propostas da BNCC. In: SOUZA NETO, J. M. G. de;

- MOERBECK, G.; BIRRO, R. M. (Eds.). **Antigas leituras:** ensino de História. Recife: EDUPE, 2020. p. 93–114.
- LUCCHETTI, M. A.; LUCCHETTI, R. F. História em quadrinhos: uma introdução. **Revista USP**, p. 25 – 35, 1993.
- LUCCHETTI, M. A. O menino amarelo: o nascimento das histórias em quadrinhos. **Revista Olhar**, Ano 03. Nº5-6, p. 1-5, Jan-dez. 2001.
- LUYTEN, S. M. B. **Histórias em quadrinhos:** leitura crítica. Rio de Janeiro: Ed. Paulinas. 1985.
- MARINO, D. dos S. D.; NOGUEIRA, A. da S. Gibitecas como espaços de formação de leitores e exercício da cidadania. In: MODENESI, T.; BRAGA JR, A. X. (Org.). **Quadrinhos & Educação:** fanzines, espaços e usos pedagógicos. Jaboatão dos Guararapes: SOCEC, 2016, p. 67- 78.
- MARTINDALE, C. Introduction: Thinking Through Reception. In: MARTINDALE, C.; THOMAS, R. F. (Eds.). **Classics and the Uses of Reception**. Oxford: Blackwell, 2006. p. 1–13.
- MAZUR, D.; DANNER, A. **Quadrinhos:** História moderna de uma arte global. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014.
- MCCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 1995.
- MODENESI, T. V. **Educação para abolição:** charges e histórias em quadrinhos no Segundo Reinado do Brasil. Recife: Tarcísio Pereira Editor, 2017.
- MOERBECK, G. Em Defesa do Ensino da História Antiga nas Escolas Contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, Usos do Passado e Pedagogia Decolonial. **Brathair**, v. 21, n. 1, p. 50–91, 2021.
- MOYA, Á. de. **Shazam!** São Paulo: Perspectivas, 1970.
- PAIVA, F. **Histórias em Quadrinhos na educação**. Salvador: Quadro a Quadro, 2017.
- PEREIRA, J. M. **Banda Desenhada e o Cartoon no processo de ensino-aprendizagem de História e Geografia**. Porto, 2017. Relatório (Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2017.

- POSTEMA, B. **Estrutura narrativa nos quadrinhos: construindo sentido a partir de fragmentos.** São Paulo: Peirópolis, 2018.
- ROCAMORA, R. M. P. **A banda desenhada enquanto recurso didático.** 2015. 75 f. Relatório de Estágio Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básicos e Secundários. Lisboa, 2015.
- RÜSEN, J. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Universidade de Brasília, 2010.
- SANTOS, R. E. dos. Asterix: quadrinhos e resistência cultural. **Comunicação & Sociedade** – Revista do programa de Pós-graduação em Comunicação Social, p. 191-221, 1994.
- SANTOS NETO, E. dos; SILVA, M. R. P. Histórias em quadrinhos e educação: histórico e perspectivas. In: SANTOS NETO, E. dos; SILVA, M. R. P. (Orgs.). **Histórias em quadrinhos e educação: formação e prática docente.** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011, p. 19 – 32.
- SCHMIDT, M. A. M. dos S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, 2005.
- SCOPACASA, R. Poder popular e expansão da república romana, 200-150 a.C. **Topoi: Revista de História**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 37, p. 80-101, jan./abr. 2018.
- SILVA, M. M. Universos ficcionais infantis nas histórias em quadrinhos: crianças também podem criar? In: SANTOS NETO, E. dos; SILVA, M. R. P. (Org.). **Histórias em quadrinhos e prática educativa: Volume I: o trabalho com universos ficcionais e fanzines.** São Paulo: Criativo, 2013, p.42 – 51.
- SILVA. A. C. **A tradução de imagem e palavras nas histórias em quadrinhos de Asterix.** 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

- SILVA, U. G. DA. Uma Antiguidade Fora de Lugar? **Mare Nostrum: Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo**, v. 8, p. 1–12, 2017.
- SILVA, U. G. da; FRIZZO, F.; LEITE, P. G. Devemos fazer Tábula Rasa dos Passados Distantes? A Antiguidade na Cultura Histórica e nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 24, p. 4-27, 2023.
- SILVA, R. F. S.; PAVLOSKI, E. Os leitores brasileiros na era pulp: o advento das revistas de emoção. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 18, n. 23, p. 111-130, jul./dez. 2016.
- SOUZA NETO, J. M. G. de. Ensino da História Antiga e arte sequencial: Esboços introdutórios. In: BUENO, A.; ESTACHESKI, D.; CREMA, E. (Orgs.). **Para um novo amanhã: visões sobre aprendizagem histórica**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016.
- UDERZO, A.; GOSCINNY, R. **Asterix entre os Bretões**. Rio de Janeiro: Record, 1985.
- VARGAS, A. L. A invenção dos quadrinhos autorais: uma breve história da arte da segunda metade do século XX. **História, histórias**, Brasília, vol. 4, n. 7, p. 25-37, 2016.
- VARGAS, A. L. Os quadrinhos são outros, ou como a HQ moderna se origina e diferencia o quadro histórico de 1968. **Crítica Cultural – Critic**, Palhoça, SC, v. 13, n. 1, p. 85-98, jan./jun. 2018.
- VERGUEIRO, W. O uso das HQs no ensino. In: VERGUEIRO, W.; RAMA, A. (Orgs.) **As Histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 2016, p. 7 – 29.
- VERGUEIRO, W. **Panorama das histórias em quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2017.
- VERGUEIRO, W. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2019, p. 09 – 42.
- VILELA, M. T. R. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história: Avanços, desafios e limites**. 2012. 319 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Metodista de São Paulo,

Faculdade de Humanidade e Direito. São Bernardo do Campo.2012.

VILELA, M. T. R. Os quadrinhos no ensino de História. In: VERGUEIRO, W.; RAMA, A. (Org.). **Como usar as Histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 2016, p. 105 – 130.

VILELA, M. T. R. Quadrinhos de aventura. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2019, p. 73- 102.

WERTHAM, F. Histórias em quadrinhos roteiro para delinquência. **Phenix** – revista da história dos quadrinhos, p. 1-4, Abril 1999.

Notas Biográficas

Alexandre Linck Vargas é Mestre em Ciências da Linguagem (UNISUL), Doutor em Literatura (UFSC), membro da Red de Investigadoras e Investigadores de Narrativa Gráfica em Latinoamérica (RING) e divulgador de quadrinhos no canal do YouTube Quadrinhos na Sarjeta.

Allef de Lima Laurindo Fraemann Matos é Doutorando em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGH/UFRPE). Mestre em História pelo (PPGH/UFRPE). Especialista em Ensino de História do Brasil, Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (FAINTVISA). Licenciado em História, pela Universidade de Pernambuco (UPE) e Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos Leitorado Antigo: Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em História Antiga, e ao LEIA - Laboratório de Estudos Interdisciplinares sobre a Antiguidade, do(a) Universidade Federal Rural de Pernambuco. Realiza pesquisas nas áreas do Ensino de História e História Antiga, atuando nos seguintes temas: Histórias em Quadrinhos como recurso didático no Ensino de História Antiga; Análise da cidadania romana durante o período da República Tardia.

André Bueno é professor adjunto de História Oriental na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Tem experiência na área de História e Filosofia, com ênfase em Sinologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Pensamento chinês, Confucionismo, História e Filosofia antiga, diálogos e interações culturais Oriente-Occidente e Ensino de História. É Diretor da Seção brasileira da Alaada - Associação Latino Americana de Estudos Asiáticos; membro da Rede Iberoamericana de Sinologia (Ribsi) e da International Confucian Association; da Red Sinolatina (Costa Rica) e da Red ALC-China (México); por fim, diretor do Projeto Orientalismo (UERJ) para divulgação e pesquisa de culturas asiáticas.

Andreia Cristina Alcantara Paz é Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras (FUSVE), no período de 2019 a 2023., tendo realizado pesquisa sobre a gamificação como metodologia de ensino para crianças e adolescentes no Pós-pandemia. Foi bolsista de iniciação científica no Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação de Maricá (ICTIM) de 2022 a 2023. É pesquisadora voluntária do Grupo de Pesquisa Integrada em História Patrimônio Cultural e Educação (GHipe) da Univassouras, na linha de pesquisa Relações étnico-raciais, gênero, decolonialidade e educação.

Arturo Sánchez Sanz é Doutor em Estudos sobre o Mundo Antigo pela Universidade Complutense de Madri e pela Universidade Autônoma de Madri, com graduação em História pela Universidade Complutense de Madri. Realizou o Mestrado em História e Ciências Antigas na modalidade inter-universitária pela Universidade Autônoma de Madri e a Universidade Complutense de Madri. É bolsista FPU de pré-doutorado FPU pela Fundação Oriol Urquijo e bolsista de FPU de pré-doutorado no Departamento de História Antiga da Universidade Complutense de Madri. Sánchez Sanz é Doutor com menção internacional e, atualmente, é bolsista Margarita Sala s de pós-doutorado, junto à Universidade de Buenos Aires e a Universidade do País Vasco.

Carlos Eduardo da Costa Campos é Graduado, Mestre e Doutor em História pela UERJ, com ênfase em História Antiga Romana, bem como Doutor em Letras Clássicas pela UFRJ. Professor Adjunto de História Antiga e Arqueologia da FACH / UFMS. Membro do PROFHIST / UEMS e PPGAS / UFMS. Pós-doutorando em Arqueologia pela Universidade do Minho. Bolsista de Produtividade CNPQ – PQ2. Representante Técnico do Laboratório ATRIVM / UFMS.

Celbi Vagner Melo Pegoraro é Jornalista, pós-graduado em Política e Relações Internacionais (FESP-SP) e Doutor em Ciências da Comunicação na USP. Realizou estágio pós-doutoral no programa Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (FFLCH-USP) com o tema Guerras Culturais. Membro do grupo de pesquisa Observatório de Histórias em Quadrinhos (USP).

Fabiana Pereira do Amaral é Professora Adjunta do curso de Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História Comparada da UFRJ (2018), Mestre pelo mesmo Programa (2013), Bacharel em Dança pela mesma Instituição (2010). Atualmente integra o Projeto de Pesquisa Estudos em História da Dança no Brasil (UFRJ), o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (CNPq/FUSVE), o Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação (CNPq/FUSVE) e o Grupo de Pesquisa em Memória e História da Dança (CNPq/UFG). Coordena o Comitê Temático Dança, Memória e História nos congressos da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança e compõe a coordenação do curso de Teoria da Dança da UFRJ.

Gelson Weschenfelder é Doutor e Mestre em Educação, Graduado em Filosofia. Pesquisador de Histórias em Quadrinhos e sua relação em ambientes escolares há 20 anos.

José Maria Gomes de Souza Neto é Doutor em História pela UFPE, com Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco/Campus Mata Norte. Membro permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade de Pernambuco. Membro colaborador do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Colaborador do Grupo de Trabalho em Estudos Fílmicos do CIAC-Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve. Líder do Leitorado

Antigo: Grupo de ensino, pesquisa e extensão em História Antiga, dedica-se ao estudo da recepção da Antiguidade no mundo contemporâneo. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Antiga, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de História; literatura e História; recepção da Antiguidade; Antiguidade e Ensino de História.

Laura Roseli Pael Duarte possui graduação em História (Licenciatura) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, especialista em Educação Ambiental em Espaços Educadores Sustentáveis pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestre em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e doutoranda em Ensino de Ciências – INFI/UFMS com ênfase em Educação Ambiental. Atua nos temas de Arqueologia, Patrimônio Cultural, Educação Museal, Patrimonial e Educação Ambiental. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arqueologia, Educação e Patrimônio Cultural do MuArq – CNPq, e atualmente Responsável Técnica do Museu de Arqueologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (MuArq/UFMS) e Secretária da SEFOR/DIEX/PROECE (Secretaria de Formação de Professores).

Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques é graduada em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2003), graduada em História pelo IBRA Instituto Educacional (2021), mestrado em Arqueologia Pré-histórica pela Universitat Autònoma de Barcelona – UAB (2010) e doutorado em Arqueologia Pré-histórica pela Universitat Autònoma de Barcelona – UAB (2021). Realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Biologia Vegetal – INBIO UFMS. Membro do Conselho Municipal de Proteção ao Patrimônio de Campo Grande – MS. Professora da UFMS e ocupa, desde 2021, o cargo de Diretora de Popularização da Ciência na UFMS.

Luana Moura Pinto, Arquivista formada pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Geógrafa formada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Especialista em Geografia Física e das Populações pela Universidade Cândido Mendes – UCAM, Mestranda em Ensino de Ciências na área de Educação Ambiental – UFMS. É Arquivista do Museu de Arqueologia da UFMS. Atua nas áreas de Arqueologia, Geografia, Educação Ambiental e Patrimonial. Integra os grupos de pesquisa: Arqueologia, Educação e Patrimônio Cultural MuArq/UFMS; Educação Ambiental, Saberes e Ciências - SACI/UFMS.

Luis Filipe Bantim de Assumpção é Doutor em História Comparada (UFRJ), Mestre em História Política (UERJ) e Licenciado em História (Simonsen) e Pedagogia (Faculdade IBRA). Realizou o estágio de pós-doutorado em Letras Clássicas na UFRJ, com ênfase em historiografia antiga. Atua com pesquisa em História Antiga e Ensino de História, com ênfase para a *pólis* de Esparta no período Clássico, a recepção de Esparta na Contemporaneidade, com a representação do Mundo Antigo em materiais didáticos da Educação Básica, com Educação Antirracista e o uso de Tecnologias Alternativas no Ensino de História, sobretudo, Histórias em Quadrinhos. Atualmente é Coordenador Local de Doutorado em História pela Univassouras, em parceria com a UNISINOS; Professor Adjunto II da Univassouras, atuando no Curso de Pedagogia e Direito (campus Maricá); Coordenador de Pesquisa e Extensão da Univassouras, campus Saquarema; Vice-coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas (NEABI/Univassouras); Professor de História na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Marcelo Fronza é professor Associado em Prática de Ensino de História do quadro permanente do Departamento de História da Universidade Federal do Mato Grosso, campus Cuiabá. Atua nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Ensino de História e Didática da História. É professor permanente do Mestrado

Profissional em Ensino de História/PROFHISTÓRIA/UFMT e do Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição. Foi Professor de História da rede pública paranaense desde 1998. Foi técnico-pedagógico - Secretaria de Estado da Educação do Paraná até fevereiro de 2013. Graduado em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Paraná em 2000. Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2007). Desde fevereiro de 2012 tem Doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná. Tanto no mestrado como no doutorado foi orientado pela Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Foi bolsista CAPES/PDEE, Proc. n.º 0379/11-5 no Kulturwissenschaftliches Institut Essen (Institute for Advanced Study in Humanities) University Alliance Metropolis Ruhr de maio a agosto de 2011, sob a orientação do Prof. Dr. Jörn Rüsen. De 2018 a 2019 realizou estágio pós-doutoral no CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” na Universidade do Porto, Portugal sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Isabel Barca. Tem experiência na área de Didática da História, com ênfase em no campo de pesquisa Educação Histórica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação histórica, teoria e filosofia da história, formação continuada de professores de História, conceitos historiográficos, histórias em quadrinhos, narrativas visuais, aprendizagem histórica e conceitos históricos dos jovens estudantes. É investigador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) ligado à linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná; o LAPEDUH pertence ao Grupo de pesquisa Cultura, Saberes e Práticas escolares e Educação Histórica; é coordenador do Grupo Pesquisador Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT).

Maria Jaciara de Azeredo Oliveira possui graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal Fluminense (2005) e Mestrado em Ciência da Informação pela

Universidade Federal Fluminense (2014). Doutoranda em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2018). Atualmente é bibliotecária na Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase na dinamização de coleções e leitura, atuando principalmente nos seguintes temas: comunicação e sociedade; histórias em quadrinhos e gibiterapia.

Nildo Viana é Professor da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás; Mestre em Sociologia (UnB) e em Filosofia (UnB); Doutor em Sociologia (UnB); Autor de diversos livros, entre os quais "Heróis e Super-Heróis no Mundo dos Quadrinhos"; "Quadrinhos e Crítica Social - O Universo Ficcional de Ferdinando"; "Cinema e Mensagem"; "A Concepção Materialista da História do Cinema"; "Memória e Sociedade"; entre outros.

Renata Cardoso de Sousa é Professora da Educação Básica há onze anos, com mestrado e doutorado em História Comparada pelo PPGHC-UFRJ, onde atualmente é membro da Comissão de Autoavaliação (CAA). Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora assistente do Instituto de História (IH-UFRJ) entre 2015 e 2017. Teve como temas de pesquisa heróis gregos, identidade-alteridade e etnicidade no mundo helênico dos períodos arcaico e clássico.

Roberto Elísio dos Santos é Jornalista formado pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), com Mestrado em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e Doutorado em Ciências da Comunicação pelo Centro de Comunicações de Artes da Universidade de São Paulo (CCA-ECA/USP), tendo realizado o Pós-doutorado em Comunicação pelo Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CBD-ECA/USP). Santos é Livre docente em Comunicação pelo Departamento de Jornalismo e Documentação da Escola de

Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CJE-ECA/USP) e Docente da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), do curso de Extensão em Comunicação (Jornalismo) do Serviço à Pastoral da Comunicação-Editora Paulinas (Sepac-EP) e dos cursos de graduação em Comunicação (Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Radialismo) e em Pedagogia e do Programa de Pós-graduação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Autor de diversos livros e artigos sobre Teorias da Comunicação, Histórias em Quadrinhos, Cinema e Humor; Vice-coordenador do Observatório de Histórias em Quadrinhos da Universidade de São Paulo.

Rodrigo de Moura dos Santos possui graduação em letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008), graduação em Letras – Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Plínio Leite (2013), graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (2020), graduando em Direito pela UNESA. Detém mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2020). Atualmente é estatutário da Prefeitura Municipal de Maricá, professor Supervisor Escolar pela Prefeitura de Maricá, professor assistente II da Universidade de Vassouras; professor da Secretaria de Estado de Educação, estatutário do Centro Educacional de Maricá Joana Benedicta Rangel; bolsista do Centro Universitário Plínio Leite e contratado da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Integral, atuando principalmente nos seguintes temas: educação integral, financiamento, políticas públicas e alfabetização.

Uiran Gebara da Silva é Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Pesquisa História Antiga e Ensino de História, atuando principalmente nos

seguintes temas: História Agrária, Comunidades Rurais e grupos subalternos da Antiguidade Tardia, Ensino de História e História Vista de Baixo. Atualmente tem trabalhado com História Social do Colonato Romano sob a perspectiva da História Global e História Social do Trabalho e com Ensino de História Antiga no contexto brasileiro sob a perspectiva de Ensino Pós-Colonial.

Waldomiro de Castro dos Santos Vergueiro possui graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1977), mestrado em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP (1985), doutorado em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (1990) e pós-doutorado pela Loughborough University of Technology (Inglaterra) e Universidad Carlos III de Madrid (Espanha). Professor da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, atuando na graduação em Biblioteconomia, bem como no mestrado e doutorado em Ciência da Informação e Ciências da Comunicação. Atualmente é professor titular aposentado da ECA/USP. Fundador e coordenador do Observatório de Histórias em Quadrinhos, também na ECA/USP. Editor da revista 9ª Arte, do Observatório de Histórias em Quadrinhos.

Esta publicação é o resultado do trabalho coletivo de professores e pesquisadores, que acreditam no processo de ensino-aprendizagem através do uso de Histórias em Quadrinhos (HQ) nas salas de aula. Como as HQ são um produto do mercado editorial consumido no mundo inteiro, tratando de temáticas diversas, elas são ferramentas vigorosas que levam estudantes a repensarem o seu lugar social na contemporaneidade. Ainda que a maioria dos textos desta obra tenham se direcionado à disciplina de História, cada uma das experiências partilhadas manifestam as possibilidades temáticas que as HQ suscitam nas salas de aula. Tais escritos nos ajudam a refletir sobre diversos problemas sociais, bem como fomenta a identificação pessoal nos gestos, pensamentos e representações das personagens ali presentes ou nos faz ter momentos de lazer e prazer que podem ser adaptados para as escolas e demais instituições de ensino. Isso porque o ofício pedagógico deve ser agradável para todas as pessoas envolvidas na cultura escolar.

Os Organizadores



GHIPE



UNIVERSIDADE DE
VASSOURAS



UFMS