

ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA: CAMPO DE DEBATE

TEACHING IN HISTORY: DEBATE FIELD

Bergston Luan Santos

<berglash@yahoo.com.br>

Doutorando em Educação, área de concentração Trabalho, Política e Formação Humana no PPGE
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

O presente artigo se insere como parte de uma pesquisa maior na qual objetivou aprofundar e investigar as possibilidades de aprendizagem histórica mediada por diversos artefatos culturais, entre eles, cinema, jogos digitais e história em quadrinho. Nossa pretensão foi abranger reflexões sobre as possibilidades que os quadrinhos possuem acerca de um certo tipo de interpretação e, essa, é apreendida neste trabalho pelo viés da aprendizagem em História, ou seja, interpretação como exercício cognitivo. Dessa forma, pensamos que os artefatos culturais, quando compreendidos como documento histórico carregado de especificidades sociais subjetivas, podem enriquecer o debate sobre os seus usos na sala de aula. A respeito da aprendizagem, abordamos esse conceito pela perspectiva histórico-cultural o que nos oportunizou pensar a aprendizagem como produto das relações sociais, de tal forma, sugerimos que aprender faz parte de uma dimensão integral da prática social. A propósito do aprendizado em História empregamos como tese a idéia que essa não é algo inato do ser humano, pelo contrário, entendemos que há necessidade de estímulos externos para se aprender História. Também discutimos que a interpretação em História deve ser entendida como integrante das manifestações cognitivas, e essa, são importantes no trabalho de pensar historicamente. Por fim, o trabalho revelou que os quadrinhos de temática histórica são objetos da cultura capazes de mediar situações que levam os sujeitos a pensar e interpretar situações e representações que sugerem épocas passadas, assim, a relação temporal foi fator relevante para que os jovens interpretassem sentidos históricos.

PALAVRAS-CHAVE: História em quadrinhos; História; Interpretação e Juventude.

ABSTRACT

This article is included as part of a larger survey in which aimed to deepen and investigate the historical learning opportunities mediated by several cultural artifacts, among them, cinema, digital games and comic strip. Our intention was cover reflections on the possibilities that comics have about a certain kind of interpretation, and that is seized in this work by the bias of learning in history, ie interpretation as cognitive exercise. Thus, we think that cultural artifacts, when understood as a historical document full of subjective social characteristics, can enrich the debate on its use in the classroom. Regarding the learning approach this concept by cultural-historical perspective which provided an opportunity to think of learning as a product of social relations, so we suggest that learning is part of an integral dimension of social practice. The purpose of learning in History employ as thesis the idea that this is not something innate human being, on the contrary, we believe that there is need for external stimuli to learn history. We also discussed the interpretation of history must be understood as part of the cognitive symptoms, and that are important at work to think historically. Finally, the study revealed that the historical theme of comics are objects of culture able to mediate situations that lead the subjects to think and interpret situations and representations that suggest past times, so the temporal relationship was relevant factor for young people to interpret directions historical.

KEYWORDS: Comics; History; Interpretation and Youth.



INTRODUÇÃO

Tanto o ensino quanto a aprendizagem da História já são assumidos como objetos de pesquisas no cenário acadêmico brasileiro (FONSECA, 1993, 2001, 2007, 2011; BITTENCOURT, 2002, 2003; MONTEIRO, 2007a, 2007b; ZAMBONI, ROSSI 2003). A partir da produção científica e das indagações geradas sobre o ensino e a aprendizagem da História, caminhos foram se constituindo como referenciais para problematizar a escola, a educação formal e o currículo, a produção de livros didáticos, as políticas educacionais, a formação de professores, entre outros. Igualmente, foi-se estabelecendo inovações e perspectivas sobre pesquisas e como problematizar os novos recursos e linguagens aplicadas ao ensino e aprendizagem da disciplina.

Assim, ao serem incluídos como objetos de investigação, o ensino e a aprendizagem em História ficam sujeitos às análises, interpretações e, conseqüentemente, ficam a “mercê” das interrogações científicas, suscitando questões sobre como ensinar história, que conteúdos trabalhar, com quais objetivos se ensina ou se ensinou, a serviço de que, de quem, por quê. Como se aprende história, onde se aprende, por que aprende desta forma, qual a influência do meio, da mídia, da escola e dos quadrinhos na aprendizagem histórica?

Esses são arquétipos de problemas que certamente permeiam esses objetos de pesquisa. Assim sendo, urge elucidar que o ensino e a aprendizagem em história se constituem como fenômenos da sociedade contemporânea e precisam, constantemente, serem pesquisados (MONTEIRO, 2007a).

A disciplina História tem sua importância social. Ainda, ao entendermos que cada disciplina escolar tem uma finalidade e uma posição específica na formação dos sujeitos, não podemos negligenciar as práticas e todos os conhecimentos que circulam o ensino e a aprendizagem histórica, afinal,

Os objetivos específicos de cada disciplina escolar são determinados de acordo com os objetivos mais gerais da sociedade, os quais se definem de formas mais sutis, com variáveis explícitas ou implícitas; como a socialização, bons comportamentos individuais e coletivos, a “disciplina do corpo”, a obediência às normas, horários, padrões de higiene, etc (BITTENCOURT, 2002. p. 204).

Podemos inferir que essas finalidades específicas, que nos fala a autora, acabam se fixando de acordo com a sociedade e com o contexto histórico que a educação formal é arquitetada. Dessa forma, a disciplina de História estudada nas escolas brasileiras não visa formar

um indivíduo qualquer, ela repercute funções específicas e definidas, sendo que essas quase sempre se determinam por circunstâncias sociais, políticas, econômicas ou mesmo religiosas (FONSECA.T, 2003).

Na história mais recente do país, especificamente a partir da segunda metade da década de 1990, o projeto educacional do Brasil ganhou nova roupagem, novos conceitos e intenções. Buscou-se, por meio da educação formal escolar, atender à demanda de uma educação que atingisse as camadas populares e desejava-se, também, garantir um maior fortalecimento da participação dessas camadas no país.

Sobre o lugar da história nos anos de 1990, argumenta Silva e Fonseca:

Após 14 anos da implantação (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96) e 13 anos da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, esta, intimamente, imbricado as intencionalidades educativas expressas na política educacional implementada na década de 1990, no contexto político de globalização da economia, de desenvolvimento de novas tecnologias e de consolidação da democracia no Brasil (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16).

Contudo, como sugere Bittencourt (2004), não podemos esquecer que a sociedade pós-guerra fria (anos 1990) nos exigiu, em grande parte, a tarefa de viver de acordo com a lógica do mercado e, para esse modelo, criou-se o que chamamos de sociedade do conhecimento. Houve uma nova demanda social, exigiram-se a formação de novos sujeitos e nesse contexto a educação formal escolar manteve-se como um meio importante para construção e reconstrução dos homens que integram e integram essa sociedade.

Buscaram-se procedimentos e propostas pedagógicas que permitissem aos alunos aprenderem a lidar com esses novos desafios sociais e culturais. Destaquemos, nesse aspecto, a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs do Ensino Médio.

Divulgados em 1999, os PCNs buscavam superar a lógica disciplinar presente nas escolas. Entre outras coisas propunham reorganizar o Ensino Médio em três áreas: linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. No último ano do governo Fernando Henrique Cardoso, contendo um volume para cada área desconhecimento. Essa versão, mais detalhada das áreas surgiu como resposta às críticas feitas, havendo um significativo investimento no sentido de convencer o professor da qualidade da proposta e das vantagens em adotá-la. Em 2004, agora sob o governo de Luis Inácio Lula da Silva, voltou-se a discutir esses PCNs (MAGALHÃES, 2006. p.9).

Esclarecemos que os PCNs passam a existir com o objetivo de desenvolver e proporcionar uma nova lógica teórica e prática para a educação brasileira. No campo da disciplina História, passa-se a priorizar competências que permitam aos alunos compreender como eles constituem suas identidades e as dos outros, bem como compreender a gênese da organização social dos homens e suas ações sobre a natureza. O papel das instituições sociais, políticas e econômicas, as ideias de justiça, cidadania e distribuição de benefícios econômicos, os princípios das tecnologias e o impacto dessas sobre a vida pessoal e como aplicá-las no seu cotidiano (BRASIL, 1999. p.21).

Segundo Bittencourt,

Um dos objetivos centrais do ensino de história na atualidade relaciona-se a sua contribuição na constituição de identidade. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a serem constituídas pela história escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial (BITTENCOURTT, 2004 p.121).

Na atualidade, o ensino de História ainda percorre um caminho conflituoso na tentativa de formar o indivíduo, pois vivemos num país marcado pelo individualismo, crises, descrenças, desrespeito e desvalorização do trabalho docente e competição. E para Falleiros (2005), as propostas elaboradas nos anos 1990 seguiram um pilar baseado na interdisciplinaridade das chamadas ética da identidade, estética da sensibilidade, e política da igualdade. Tudo isso estaria em conformidade com uma ideia de Educação para cidadania, sendo que essas propostas refletiam os objetivos e a coesão com o projeto da sociedade capitalista, onde a educação formaria um novo homem, que deve aprender a:

Sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações exercer uma cidadania “de qualidade nova”, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local (FALLEIROS, 2005. p.211).

Dessa forma, sugere a autora que a educação escolar no Brasil atual serve para formar os jovens de forma a aceitarem a cidadania gestada sob a égide do neoliberalismo. Ainda, visa adequar o homem contemporâneo ao contexto da reestruturação produtiva do capital, do espaço

e do tempo, do desemprego estrutural e da precarização das relações sociais e profissionais, sendo esses aspectos fundamentais para a nova ideia de sociabilidade capitalista, que tenciona a ser hegemônica no século XXI (FALLEIROS, 2005).

A partir do exposto até o momento, é possível concluir que o ensino e a aprendizagem em história é um campo possível para refletir sobre a educação e a formação dos jovens no país. Ainda, como fenômeno social, esses campos implicam relações de formação e interesses de tal modo, que somos levados a questionar: Qual o papel do ensino de História nos tempos atuais? Qual o lugar das aprendizagens em história no contexto contemporâneo?

DOCUMENTOS / FONTES: DIFERENTES LINGUAGENS E ENSINO DE HISTÓRIA

Marco Napolitano (2002) nos esclarece que o professor, quando interessado em usar novas linguagens aplicadas ao ensino, deve, *a priori*, fazer uma pesquisa sobre documento histórico e sua importância para o ensino da história. Além disso, é importante que o docente tenha clareza que ao tomar as novas linguagens como fontes para usos didáticos, não se deve entendê-las como os modernos salvadores do ensino.

Esse autor sugere que o professor precisa ter nitidez de qual lugar partir e a qual lugar deseja chegar com o uso das ‘novas’ linguagens na sala de aula. É preciso buscar coerência entre o objeto usado e o conteúdo que será explorado, de forma que não deixe parecer que o uso de tais artefatos seja pretexto para não lecionar a aula.

Assim sendo, como pensar, por exemplo, o cinema relacionado com o ensino de História? Saliba (2002), ao pensar sobre o cinema e o consumo das imagens no mundo contemporâneo, afirma que:

A análise do filme não se resume nem à intenção do diretor nem a análise do conteúdo do filme a partir do seu roteiro. Ao contrário, ele deve ser examinado como um trabalho acabado – na sua combinação de elementos visuais e sonoros – e pelos efeitos que ele produz (SALIBA, 2002, p.119).

O autor sugere que o filme é um produto, é uma construção e a história, que pode até ser baseada em fatos, no filme, ainda é uma interpretação e não o fato em si ou a história como aconteceu realmente. Em outros termos, o filme deve ser compreendido como um documento, pois ele é uma fonte a ser analisada. Ainda, que o filme não se resume numa extração de

paráfrase. Mas deve ser entendido como um trabalho humano, pois ele não é uma aula de história, não é dotado de metodologia ou rigor.

É preciso entender que a sociedade que produziu e consumiu (ou consome) o filme é quem produz o sentido do enredo, da narrativa e dos personagens, cabendo discutir o que é documento para a História.

A respeito de documento histórico, é pertinente abordar que esse conceito não é algo ¹ acabado, já que com o tempo ele sofreu mudanças. O que a escola positivista entendia como documento certamente é diferente do que foi abordado pela escola dos *Annales* ². Lucien Febvre (1989), um dos fundadores da revista dos *Annales*, entendia que documento histórico era qualquer aspecto que os homens outrora deixaram como vestígios de suas existências sociais na terra, qualquer que possa ser datado e tenha sido construído, destruído, (re)significado ou regido pela ação dos homens. Afinal, entende-se que o homem e suas ações sobre um determinado espaço na condição do tempo são os objetos dos estudos da História, pois os resquícios deixados pelos homens acabam falando sobre eles.

Esses esclarecimentos são pertinentes para pensarmos a abordagem historiográfica, seus métodos e teorias, pois tudo isso traz uma relação íntima como o ensino e as práticas dos professores de História (MONTEIRO, 2007a).

Para Veyne (1989), a história por essência é uma forma de conhecimento construída pelos documentos, mas não é simplesmente uma síntese desse último. A história é narrada, interpretada e conduzida pela subjetividade do historiador e, claro, pelo sujeito que criou o documento. Sem o historiador e as fontes (documentos) a História não pode ser “contada” na forma acadêmica e, com ele, a História como referência de conhecimento acadêmico, não pode ser neutra³.

¹ Para os historiadores positivistas o único documento válido para se escrever a história científica e racional, era o texto fundamentado no fato histórico e legitimado pelo Estado ou alguma instituição jurídica legítima. Ainda, compreendiam que a única habilidade válida ao historiador era tirar do documento escrito tudo que ele continha, sem acrescentar nada de subjetivo. Seria dever do historiador a objetividade científica diante o documento, mantendo-se fiel ao texto.

² Movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX.

³ Ver REIS, José Carlos. *A História – entre a Filosofia e a Ciência*. São Paulo: Ática, 1999. ARÓSTEGUI, Júlio. *A Pesquisa Histórica*. Bauru: EDUSC, 2006. FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*, 3ª edição, Editorial Presença, Lisboa, 1989. BURKE, Peter. *A Escola dos Annales*. São Paulo: UNESP, 1990. REIS, José Carlos. *Escola dos Annales – a inovação em História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Le Goff sugere que documento é:

O resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (...). O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

Esse debate nos ajuda a entender que o documento, a História e suas narrativas são construções humanas nunca isentas de subjetividades. Assim sendo, abordar as novas linguagens no ensino de história, por meio do suporte teórico sobre documento pode ser significativo para o ensino e mesmo para a aprendizagem, do que apenas tentar mostrar o filme, o jogo, a TV, a música, etc. Esses objetos necessitam ser passíveis de análises e diálogos, contudo, precisam, também, serem transformados em recursos didáticos apropriados à escola, à idade dos alunos, ao tempo de uso na sala de aula, entre outros fatores, de maneira que eles não se tornem problemas, mas possíveis articuladores entre o conteúdo, a crítica histórica e a formação dos alunos.

Dessa forma, pensamos que os artefatos culturais, quando compreendidos como documento histórico carregado de especificidades sociais subjetivas, podem enriquecer o debate sobre os seus usos na sala de aula. Enfim, não podemos esquecer que a escola visa formar o sujeito que tenha entendimentos de História de forma a atuar na sociedade onde vive e não formar os alunos em jovens historiadores.

Portanto, os artefatos culturais podem ser alternativas para o professor quando pensados como fontes didáticas que, além de criar situações pedagógicas junto à atividade do docente, venham favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, especialmente, no que refere ao conhecimento e pensamento histórico (BITTENCOURT, 2004).

Apresentaremos agora um pouco sobre a relação entre as diferentes linguagens, documentos (fontes) e História. Discorreremos sobre as histórias em quadrinhos e aprofundaremos o debate.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

As histórias em quadrinhos⁴(HQs) têm sua especificidade enquanto linguagem e, se configuram como uma grande indústria do campo do entretenimento juvenil contemporâneo e, muitas vezes, essas são associadas às charges, *cartoons* ou caricaturas. Em termos de linguagem, os quadrinhos se configuram pelos planos do enquadramento, sendo que a imagem é desenhada entre **zooks e closes**, havendo também a preocupação das cores e sua distribuição, luz e sombra, perspectiva, entre outros.

Uma diferença marcante entre HQ e o cinema é o movimento da imagem. No cinema, o movimento se dá com mais dinamismo entre corte e edições da câmera, já nos quadrinhos o movimento imagético é sequencial e mais estático, necessitando do uso, por exemplo, de onomatopéias⁵ para proporcionar maior entendimento a determinadas cenas.

É natural do quadrinho o uso da escrita e da descrição mais acentuada das ideias expressas. Nesse sentido, as HQs são diferentes do cinema, pois esse último cria um mosaico com imagens e sons em animação para expressar. Urge esclarecer que as HQs se desenvolvem em um razoável movimento das imagens que representam pessoas e coisas em espaço desenhado e definido pelo artista/criador.

Para Eisner, as HQs lidam com a captura dos eventos no fluxo da narrativa e essa se expressa na imagem e na escrita. Além disso, é preciso entender que para o quadrinho ganhar caráter específico a narrativa, as imagens e as palavras devem ser decompostas em segmentos sequenciados. “Esses segmentos são chamados quadrinhos” (EISNER, 1999, p. 38).

Assim, a história em quadrinho é distinta do filme, pois deve descrever determinados pensamentos ou falas para que a mensagem não fique solta ou desconectada da ideia proposta. As HQs necessitam ser mais literais que o filme. Já para Cerri e Bonifácio (2006) “a linguagem dos quadrinhos possui uma estrutura, um ritmo semelhante à linguagem do cinema, em razão das sequências e seus sucessivos quadros, da relação entre imagem e discurso, do uso da ficção e mesmo do humor” (CERRI; BONIFÁCIO, 2006, p. 3447). Aqui, devemos pensar que as semelhanças das quais os autores falam, tratam mais da questão do conteúdo explorado pelos meios das mensagens do que, necessariamente, das formas como os quadrinhos são construídos.

⁴ As histórias em quadrinhos estão vinculadas à arte sequencial, conceito de Eisner (1999). Entretanto, na internet é comum encontrar em blog's ou artigos em sites como: (jBox, anime pró, pipoca e nanquim) referem-se aos quadrinhos como a nona arte.

⁵ É uma figura de linguagem e significa imitar um som com um fonema ou palavra. Ruídos, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas.

Ainda, argumenta Cerri e Bonifácio (2006) que, no passado, tanto nos EUA, na China e mesmo aqui no Brasil, “ao perceber a forte presença das histórias em quadrinhos junto ao público infanto-juvenil, muitas editoras, governos e partidos políticos passaram a fazer uso das HQs para difundir princípios e ideologias” (CERRI; BONIFÁCIO, 2006, p.3445). Tudo isso com o objetivo de incutir valores, transmitir conhecimentos, resgatar conceitos de cidadania e identidade nacional. Em reciprocidade com tal argumentação, a posição de Eisner (1999) reforça a necessidade de entender os quadrinhos como linguagem específica e, ainda, uma linguagem de alcance social e cultural não isenta de contextos e subjetividades, que a partir deles é possível aprender.

Para Eisner (1999), os quadrinhos desenvolvem uma forma de comunicação de ideias e essas se dão por histórias que se configuram a partir de palavras e desenhos. Isso é de fundamental importância entender, afinal, sendo um veículo de comunicação de ideias, pensamos que as HQs podem ajudar a formar valores e transformar identidades, dependendo da forma como os sujeitos jovens as leem, as interpretam ou como se identificam com os personagens, heróis ou vilões.

A HQ *X-men* é uma história de quadrinhos criada por Stan Lee e Jack Kirby, a qual foi publicada pela Marvel Comics desde o início dos anos de 1960⁶. A obra é muito extensa, extremamente variada e muitos personagens compõem a narrativa da trama e não é uma produção com intuito pedagógico.

Temas variados podem ser abordados usando essas histórias, por exemplo, há nos quadrinhos dos *X-men* discussões implícitas sobre preconceito, tolerância, diferenças culturais. Por exemplo, no ano de 2013, no dia 13 de fevereiro, foi lançado um quadrinho em que dois personagens homens se beijam, gerando muita discussão na internet, muitos comentários sobre homossexualidade, entre outros debates. Veja a imagem.

⁶ X-men; Essa história tem um enredo extenso e variado, porém algo que é marcante na história é a equipe de super-heróis mutantes que vivem em um mundo que questiona o fato de eles, os mutantes, serem diferentes. Os X-men, liderados pelo posicionamento ideológico de Charles Xavier, defendem a ideia de convivência pacífica entre humanos e mutantes. Por outro lado, existe Erick Magnus (Magneto), um mutante com poderes de magnetismo que comanda a Irmandade Mutante. Esses mutantes que compartilham a ideologia de Magnus defendem uma supremacia mutante sobre o resto da raça humana, considerada menos evoluída. Leia e analise: <http://pt.wikipedia.org/wiki/X-Men>. <http://colheradacultural.com.br/artes/wolverine-e-hercules-se-beijam-em-novo-numero-da-x-treme-x-men>



Figura 3: Hércules e Wolverine se beijando.

No ensino de história, as histórias em quadrinhos podem se tornar fontes documentais de uso didático, pois eles podem ser lidos, interpretados ou mesmo confeccionados pelos alunos. Para Pereira,

Ao trabalhar com as histórias em quadrinhos em sala de aula, o professor não deve trabalhá-las de forma isolada, mas inseri-las em conteúdos, temas e unidades específicos do ensino de História, acompanhada ou não de outros documentos. Assim, os quadrinhos poderiam ser trabalhados no final de cada conteúdo, pois desta forma as atividades propostas, além de inseri-los ao tema de aula, possam ser relevantes ao desenvolvimento do conhecimento histórico sistematizado (PEREIRA, 2010, p.13).

Dessa forma, o uso dos quadrinhos em sala de aula não deve se dar de forma isolada, mas inserida e relacionada com os conteúdos desejados pelo professor. Também podem ser analisados e acompanhados de outros documentos, se assim for de desejo do professor. O que queremos ressaltar é que a possibilidade de tal prática existe, pois os quadrinhos podem ser transformados em fontes didáticas.

Outro exemplo de quadrinho interessante para o trabalho na sala de aula é a coleção, Grandes figuras ⁷. Para Cerri e Bonifácio (2006), a produção das obras Grandes Figuras buscava retratar uma versão do fato histórico apresentado como fiel aos eventos. Segundo os autores dos

⁷ A edição chamada Grandes Figuras produzida pela Editora Ebal, fechada desde 1995, era uma edição em quadrinhos responsável por apresentar autores brasileiros em produções visuais baseadas em obras biográficas já publicadas.

quadrinhos, eles tendiam a demonstrar certa pretensão de contar o fato da forma como se acreditam que, realmente, aconteceu no passado, de modo rígido e rigoroso, sem perder a conotação e a representação social de um texto escrito, considerado sério.

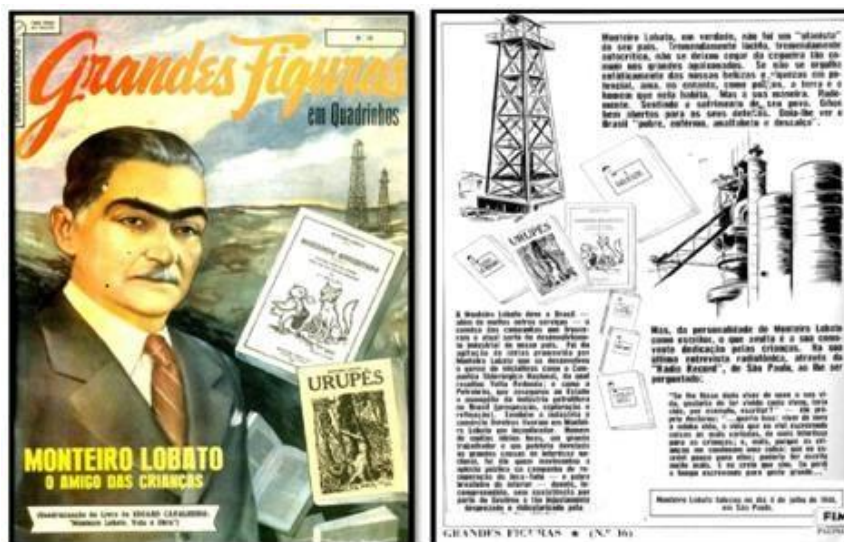


Figura 4: Capa coleção Grande Figuras.⁸

Diferente dos *X-men*, a coleção Grandes personagens é nacional e, em si, já tem uma tentativa pedagógica por trás de sua criação. Entretanto, como já argumentamos, há aprendizagens fora de propostas de ensino, didaticamente ponderadas e formalizadas. Com isso, podemos considerar que as histórias em quadrinhos podem ter potencial significativo como suporte para o estudo da História, tanto na sala de aula quanto fora dela, por permitir ler histórias, envolver-se com ideias e personagens, porém de uma forma diferente da cristalizada pela escola.

Ainda, inferem ideias no nosso modo de perceber conceitos e alguns determinados eventos históricos. Outra questão importante considerada por Fronza é “que as histórias em quadrinhos devem ser trabalhadas por meio de uma metodologia que leve em consideração a natureza destes artefatos culturais e os significados históricos que os jovens inferem a partir delas” (FRONZA, 2007, p. 148).

Atualmente, nas escolas públicas, as bibliotecas recebem do Programa Biblioteca na Escola (PNBE) vários clássicos da literatura em versão quadrinhos. Don Quixote é um exemplo. Entretanto, isso pode ser polêmico, supondo que o leitor-aluno não se interessará pelo original. Devemos compreender que as HQs possibilitam a interpretação de fatos, valores e conteúdos.

⁸ <http://www.almanaqueurupes.com.br/portal/?p=1351>

Porém, seria adequada tal adaptação de “textos”, já construídos fora da linguagem dos quadrinhos em HQs? Em entrevista concedida ao blog esquadrinhando HQ ⁹ 49, Waldomiro Vergueiro responde:

Eu acho válida a adaptação de obras literárias para os quadrinhos, pois ela possibilita uma nova forma de acesso a uma produção importante. Mas não é absolutamente uma ponta para a leitura da obra literária, embora eu também ache que a leitura da adaptação não substitui a leitura do original. Os quadrinhos representam uma linguagem muito rica, que acrescenta elementos próprios à adaptação da obra literária e por isso oferece uma experiência de fruição da obra que é número diferente da obra literária. Eu não diria que é melhor (pois isso pode depender da qualidade da adaptação), mas em geral é mais rica. Se a leitura da obra em quadrinhos levar à leitura da obra literária, ótimo. Se não levar, tudo bem (VERGUEIRO, 2011, s.p).

Essa consideração de Vergueiro (2011) se faz extremamente pertinente para pensarmos a especificidade da linguagem dos quadrinhos e sua contribuição na educação formal dos alunos. Só não podemos acreditar que a adaptação de outras obras a linguagem dos quadrinhos, ou o uso desse artefato na sala de aula, será uma panacéia, mas sim uma possibilidade.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O homem é um ser que pensa, analisa e interpreta, assim, ele não está alheio ao mundo natural e social que o cerca e, esse mesmo homem constrói inúmeras formas de entender, problematizar, subjugar e até mesmo recriar esses mundos. Talvez por esse motivo, existam tantas formas de pensar e explicar “os mundos” que nos rodeiam; por exemplo, podemos falar de filosofia, mito, ciência, arte, senso comum, entre outros campos que ambicionam, desde muito tempo, oferecer reflexões e “verdades” sobre nossas realidades.

No entanto, é de valia esclarecer que cada campo que cobiça produzir conhecimentos, explorar e questionar a realidade tem seus meios específicos para fazê-lo, por exemplo, a ciência como processo de investigação por um lado, ela busca por meio de um conjunto de métodos, teorias e análises fornecer fundamentos e conhecimentos para a humanidade. Por outro lado, há o senso comum, muitas vezes, concebido como “vulgar”, mas que também pode ser notado como referência de produção de conhecimentos, esses, muitas vezes construídos a partir de uma

⁹ <http://esquadrinhandohq.blogspot.com.br/2011/08/entrevista-com-waldomiro-vergueiro.html>

compreensão de mundo obtida com experiências cotidianas e que acabam sendo transmitidos pelas variadas tradições.

Considerando as perspectivas apresentadas e entendendo a possibilidade de múltiplos olhares e conhecimentos sobre os objetos, é que teceremos nossa argumentação sobre interpretação e interpretação histórica, isso, a fim de refletir sobre como a interpretação é um “artifício” que proporciona ao sujeito pensar e articular ideias sobre variadas situações, sujeitos, objetos e realidades.

Um primeiro ponto para pensar a interpretação é ponderar sobre a ambiguidade do próprio termo, uma vez que o termo interpretação pode se apresentar em um momento como procedimento e em outro como resultado. Como procedimentos pode-se entender os processos de compreensão que ocorrem no sujeito ao interpretar um texto, uma imagem ou qualquer outro “monumento ” cultural, ou como argumenta Ricoeur (1978), quando afirma que “nenhuma interpretação significativa consegue se constitui sem fazer empréstimos aos modos de compreensão disponíveis numa determinada época: mitos, alegorias, metáforas, analogias, etc.” (RICOEUR, 1978, p.8). Assim, o próprio procedimento interpretativo se insere num processo contextual. A interpretação ainda pode ser o resultado desse processo cognitivo interpretativo, ou seja, as considerações levantadas do sujeito que interpreta (as interpretações produzidas) sobre o texto, imagem ou monumento.

Para Ricoeur (2007), a interpretação é um traço da investigação em história. A interpretação acaba por ser um complexo de enunciações que se constituem de vários componentes. Primeiro, a interpretação é uma tentativa de tornar mais claro, explicitar, desdobrar um conjunto de significações, visando uma melhor compreensão. Além disso, devemos ressaltar que sempre é possível interpretar de outra forma, por isso, é inevitável às controvérsias ou interpretações rivais, ou seja, não podemos pensar numa interpretação única da investigação histórica.

Desta forma, já podemos considerar que a interpretação em história é um artifício importante, ela está presente em todo momento, é uma referência na produção do conhecimento histórico. No entanto, esse artifício não dá conta da verdade ou mesmo de uma implicação monoexplicativa; pelo contrário, interpretar em História é um procedimento intelectual e, ao mesmo tempo, é o resultado do trabalho do historiador.

Não há leituras e interpretações prontas, visto que não são possíveis argumentos perfeitos na interpretação histórica, o viés é sempre o debate e a expectativa de novas fontes e teorias. Escrever e pensar História se institui num trabalho contínuo.

Assim sendo, ponderamos que entender como os alunos ao lerem os quadrinhos interpretam a história pode se apresentar como uma referência para pensar o ensino e a aprendizagem em História no tempo presente. Como já argumentamos, a relação com os quadrinhos podem ser produtivas nas relações de aprendizagem, agora nos falta identificar como os leitores/alunos criam estratégias de interpretação sobre a história simulada, representada e apresentada nas páginas e histórias dos quadrinhos.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CERRI, L. F.; BONIFÁCIO, S. F. O ensino da história e as histórias em quadrinhos: algumas considerações. In: 9º Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2006. Anais. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-090-TC.pdf>.

Acesso em Fevereiro de 2013.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte seqüencial*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L.M.W. (Org.). In: *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*, 3ª edição, Editorial Presença, Lisboa, 1989.

FONSECA, S. G.; BORGES, V. J.; SILVA Jr., A. F. Ensinar Geografia e História – relações entre sujeitos, saberes e práticas. In: Fonseca, S. G. (Org.). *Currículos, saberes e culturas escolares*. Campinas: Alínea, 2007.

FONSECA, S. G.; SILVA, M. *Ensinar História no século XXI*. Campinas: Papyrus, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Papyrus: Campinas, 1993.

_____, *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papyrus. 2001.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRONZA, M. *O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio*. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal

do Paraná, Curitiba, 2007.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento, In: *Historia e memória*. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). *Ensino de História: entre saberes e práticas*.

Rio de Janeiro: Ed. Mauad X: FAPERJ, 2007b.

MONTEIRO, A. M. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Ed. Mauad X: FAPERJ, 2007b.

NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Contexto 2003.

_____. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____, J. C. *A História – entre a Filosofia e a Ciência*. São Paulo: Ática, 2004.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo I. Trad. Constança Marcondes César. Campinas-SP: Papirus, 1994.

_____, Paul, *Memória, história e esquecimento*. Tradução: Alain François. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

_____, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

_____, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Rio de Janeiro: Edições 70, 2011.

SALIBA, E. T. “Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens”. In Circe Bittencourt (org.). In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo:

Contexto, 2002.

SILVA, M. A. FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: *Revista Brasileira de Historia*. São Paulo: vol. 31, n. 60, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882010000200002&script=sci_arttext.

Acesso em Fevereiro de 2013.

VERGEUIRO, W. *Entrevista concedida ao blog ESQUADRINHANDO HQ*. 2011. Disponível em: <http://esquadrinhandohq.blogspot.com.br/2011/08/entrevista-comwaldomiro-vergueiro.html>. Acesso em Fevereiro de 2013.

VEYNE, Paul M. *Como se escreve a história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1989.

ZAMBONI, E.; DE ROSSI, V.L.S. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.



Submissão: 04 de março de 2016

Avaliações concluídas: 17 de abril de 2016

Aprovação: 08 de setembro de 2016

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

SANTOS, Bergston Luan. Ensino e Aprendizagem em História: Campo de Debate (Dossiê História em Quadrinhos: Criação, Estudos da Linguagem e usos na Educação). *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 16, n. 02, p. 165-180 de 469, número especial, 2016. Disponível em:

<<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>> Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >