

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
- PROFHISTÓRIA –
NÚCLEO FURG**



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**ENSINO DE HISTÓRIA, APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A HISTÓRIA EM
QUADRINHOS: UM ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO TIRADENTES DA
BRIGADA MILITAR/PELOTAS-RS.**

ROGÉRIO VICTOR MAAS BRASIL

ORIENTADORA PROFA. DRA. JÚLIA SILVEIRA MATOS

**Rio Grande
2016**

ROGÉRIO VICTOR MAAS BRASIL

**ENSINO DE HISTÓRIA, APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A HISTÓRIA EM
QUADRINHOS: UM ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO TIRADENTES DA
BRIGADA MILITAR/PELOTAS-RS.**

Trabalho apresentado, como requisito final na prova de Defesa de Dissertação, ao Mestrado Profissional de Ensino de História em Rede Nacional – PROFHISTÓRIA – Núcleo Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da Professora Dra. JÚLIA SILVEIRA MATOS.

**Rio Grande
2016**

AGRADECIMENTOS

Meu maior agradecimento vai à Profª Drª Júlia Silveira Matos, minha orientadora que, com muita paciência e trabalho, não só me mostrou o rumo a seguir como, também, seguiu esse percurso tão árduo junto comigo.

Agradeço aos professores do PROFHISTÓRIA pela dedicação a minha formação.

Agradeço aos colegas do PROFHISTÓRIA que estiveram juntos nos bons e maus momentos.

Agradeço a minha mãe que mesmo não tendo a oportunidade de frequentar os bancos escolares, sabia o valor da educação e sempre me incentivou a procurar nos estudos o crescimento pessoal e profissional.

Agradeço a minha esposa e filha por terem compreensão e paciência comigo durante esses dois anos de estudo e pesquisa. Agradeço ainda por entenderem a razão da minha ausência em todos os finais de semanas e feriados que não pude estar com elas.

Agradeço aos meus alunos do 3º ano do ensino médio (Turma de Formandos 2016) do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Pelotas que permitiram serem “investigados” por esse professor.

Agradeço também todos àqueles que direta, ou indiretamente, estiveram comigo ao longo desta jornada. Foram inúmeras as pessoas e o receio de não citar algumas delas é uma preocupação constante. Portanto fica meu obrigado a todos vocês por todo apoio dado.

*Desfraldando a bandeira da história
Sob a brisa da justiça e do amor
Sempre houve algum jovem otimista,
Realista e consciente do seu valor
E valor é o que não falta
No pulsar de nosso peito
Neste preito nossa voz*

(Trecho da Canção do Colégio Tiradentes)

RESUMO

No presente trabalho tive como objetivo investigar dentro do conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, como se dá ou não a aprendizagem histórica dos alunos a partir da utilização das histórias em quadrinhos como ferramenta de ensino e aprendizagem. As pesquisas foram feitas em uma escola de ensino médio com alunos do terceiro ano. A partir do aporte teórico da Educação Histórica foi realizada uma investigação que utilizou da unidade temática investigativa baseada no paradigma da aula-oficina de Isabel Barca. As histórias em quadrinhos serviram de recurso didático nessa pesquisa objetivando compreender se ao final de todo o processo investigativo houve ou não aprendizagem histórica por parte deles.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Histórica, Aprendizagem Histórica, História em quadrinhos.

ABSTRACT

Abstract In this present study had as objective to investigate within a group of researches about Historic Education, as occurs or not the students' historical learning from the use of comics as a teaching and learning tool. The research was conducted in a Secondary School with students of the third year. Using the theoretical basis of the Historical Education was conducted an investigation that used the investigative thematic unit based on the paradigm of Isabel Barca's lecture-workshop. The comic books served as a didactic resource in this research aiming to understand if in the end of the entire investigative process had or not historical learning on their part.

KEY-WORDS: Historic Education, Historical Learning, Comic Books.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1: uma discussão teórica sobre Educação Histórica	11
1.1 Breve histórico da Educação Histórica:	14
CAPÍTULO 2: Histórias em quadrinhos como recursos didáticos – um debate teórico-metodológico	24
2.1 Breve História das HQs.....	25
2.2 O que são HQs?.....	27
2.3 A HQ como recurso didático.....	29
2.4 Os Elementos Básicos e a Alfabetização em HQ.....	36
2.5 As HQs utilizadas em sala de aula	44
CAPÍTULO 3: Ensino de História e HQs – uma experiência com aula oficina	51
3.1 A Escola – Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Pelotas (CTBM).....	51
3.2 Questionário Socioeconômico/HQs (Público-alvo)	53
3.3 A Aula-oficina (Unidade Temática Investigativa).....	60
3.4 Ideias Tácitas - Análise	62
3.5 Narrativas dos Alunos - Análise	64
3.6 Análise das HQs dos alunos	77
CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	85
ANEXOS	90

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo investigar dentro do conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, na linha de investigação ligada à cognição histórica situada, como se dá ou não a aprendizagem histórica dos alunos a partir da utilização das histórias em quadrinhos¹ como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Sempre em minha prática de ensino em sala de aula procurei torná-las mais prazerosas para os meus alunos. Por essa razão sempre busquei diversas maneiras de torná-las as mais lúdicas possíveis, para isso sempre utilizei ferramentas de ensino e aprendizagem mais variadas possíveis em busca de alcançar esse objetivo. Entre essas ferramentas, utilizo as histórias em quadrinhos, pois sou um apaixonado por esse tipo de linguagem que mistura imagem e escrita e sei do potencial desse artefato da cultura juvenil. Os anos se passaram e tive a oportunidade de cursar o mestrado profissional em ensino de história em rede nacional (PROFHISTÓRIA) que foi idealizado e direcionado a professores de História em atividade na educação básica. Logo nas primeiras aulas pude então entrar em contato com a Educação Histórica, e pude compreender a preocupação dela em investigar, analisar e produzir estudos que qualifiquem o Ensino de História. Portanto criei um projeto que unisse a Educação Histórica e as histórias em quadrinhos, não um trabalho voltado para bem utilizar esse artefato cultural, mas sim, uma investigação que permitisse compreender se ocorre ou não aprendizagem histórica ao utilizarmos este tipo de recurso didático-pedagógico.

Para essa investigação escolhi como público alvo os alunos do 3º ano do ensino médio do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Pelotas. Escola essa que tem como diferencial a sua administração que fica a cargo da Brigada Militar e, portanto, tem um modelo de liceu militar. Apresentando algumas características diferentes das escolas regulares de ensino médio.

Considero que a importância da realização desse meu trabalho advém da necessidade de aprofundar as pesquisas em Educação Histórica, visto ser um campo ainda recente no Brasil. Sendo que a minha pesquisa vai ajudar a dar mais divulgação ao que a Educação Histórica se propõe, ou seja, a busca por respostas referentes a formação da consciência histórica e o desenvolvimento do pensamento histórico de jovens alunos.

¹ A partir de agora vou utilizar a sigla HQ quando me referir a História em Quadrinhos.

Também pude durante a minha pesquisa, no que se refere a HQ, dividir em três grupos as produções no que se referem a abordagem da linguagem dos quadrinhos: teorias e fundamentos, ensino de História e por último, campo onde menos foram produzidos trabalhos, a Educação Histórica. Essa divisão foi feita por mim durante o estado da arte do meu projeto de qualificação de mestrado. No que trata de teorias e fundamentos das HQs utilizei os quadrinistas estadunidense Scott McCloud e Will Eisner. Ambos produziram trabalhos no campo da teorização da narrativa gráfica. Sobre o ensino de História e HQs procurei alicerçar minha pesquisa nos pesquisadores/professores Waldomiro Vergueiro, Paulo Ramos, Maria Cristina Merlo, Álvaro de Moya, Túlio Vilela, Moacy Cirne, Flávio Calazans, Ângela Rama e Antonio Cagnin. No que tange a Educação Histórica e HQs utilizei como referência maior a obra do professor Marcelo Fronza, da Universidade Federal do Mato Grosso, um dos maiores expoentes em se tratando de HQs e Educação Histórica no Brasil.

A repercussão do resultado da pesquisa para o campo do ensino de História tem como principal ponto o que se refere a utilização das HQs em sala de aula com aporte metodológico na aula-oficina de Isabel Barca e unidade temática investigativa de Lindamir Zeglin Fernandes. Além disso, demonstrar a importância de se criar uma consciência crítica e criativa no ensino de História, visando permitir aos alunos a identificação com a disciplina de História.

Para isso, a dissertação foi estruturada em três capítulos, além desta introdução e da conclusão. Sendo a minha pesquisa/investigação amparada, digamos em sentido figurado, em três colunas: Ensino de História, Aprendizagem Histórica e Histórias em Quadrinhos.

No capítulo um foi abordada a parte teórica da minha pesquisa, principalmente no que tange a Educação Histórica e seus teóricos. Com ênfase na tipologia da consciência histórica no conceito de Jörn Rüsen (historiador, pedagogo e filósofo alemão).

No capítulo dois procurei falar sobre a historicidade, estrutura e forma das HQs. Partindo de um breve histórico sobre os quadrinhos para localizar temporalmente o leitor. Passando pela definição do conceito HQ através dos maiores teóricos da nona arte os cartunistas Scott McCloud e Will Eisner. Em seguida demonstrar a utilização das HQs como recurso didático no ensino de História. Como roteirizar e produzir uma HQ em sala de aula de maneira organizada e eficiente. Passando pela alfabetização na linguagem das HQs, algo muito importante para conseguir extrair o máximo dessa linguagem. Finalizando foi feita a análise das HQs com temática histórica utilizadas em sala de aula com os alunos durante a

pesquisa, ou seja, detalhei a razão de ter escolhidos esses quadrinhos, bem como quem os escreveu e desenhou e sua importância como fonte de pesquisa.

No capítulo três me detive a apresentar as informações a respeito da escola onde foi feita a investigação, algo muito importante, pois essa escola tem uma organização diferente das outras escolas públicas de Pelotas. Além disso, nessa etapa foram feitas as análises dos questionários socioeconômicos dos alunos do 3º ano do ensino médio do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Pelotas, onde pude observar detalhes que até então permaneciam ocultos e que são de extrema importância no momento de preparar uma intervenção em sala de aula. Foi realizada a coleta e a análise das ideias tácitas dos alunos. Foi apresentada a unidade temática investigativa que foi aplicada na escola e a análise das narrativas escritas dos alunos. Sendo que ao final foi feita a análise das narrativas gráficas confeccionadas pelos alunos dentro de um processo de metacognição. Onde os alunos através de charges, tirinhas e HQs puderam expressar se houve ou não aprendizagem histórica por parte deles.

Na conclusão apresentei os resultados dessa investigação e meus entendimentos sobre a possibilidade de haver ou não aprendizagem histórica com o auxílio da ferramenta de ensino HQ. Bem como da importância do uso de HQs em aulas de História e suas possibilidades.

CAPITULO 1

UMA DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Sou professor de História desde 2002 quando ingressei na rede municipal de ensino de Pelotas, logo em seguida, em 2004 ingredi então na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Mas antes disso acontecer já mantinha contato com o universo escolar apesar de não fazer parte do magistério e possuir outra profissão totalmente alheia ao campo educacional. Durante quinze anos fiz parte da Brigada Militar e atuando na função de Policial Militar eu trabalhei em diversas atividades de policiamento ostensivo, desde motociclista batedor, motorista de viatura e guarda interna de presídio, mas foi com palestras em escolas da rede pública e privada da cidade de Pelotas sobre temas relativos a segurança no trânsito e prevenção ao uso de drogas que obtive destaque dentro da corporação. Enquanto isso cursava a faculdade de História na Universidade Federal de Pelotas no turno da noite, sempre tendo em mente seguir a profissão de professor de História. Após conseguir concluir a licenciatura, prestei dois concursos para o magistério municipal e estadual, nos quais obtive aprovação e fui chamado (2002 e 2004), tendo então abandonado a carreira policial militar para seguir em outra, o magistério. Devido à quase inexistente formação didático-pedagógica na licenciatura de História, pois à pesquisa era mais importante do que propriamente a licenciatura, foi formado vários professores despreparados para exercer a docência no ensino básico. Por esse motivo nesses anos iniciais da minha carreira no magistério, mantive uma prática muito distante da teoria.

Considerava como sendo mais importante a prática em sala de aula do que a teoria produzida na academia. Pensava que essas “teorias” eram bobagens produzidas por professores/pesquisadores que nunca estiveram em uma sala de aula da educação básica. Algo criado por pessoas que não conheciam a verdadeira realidade da educação, e por isso não tinha como ser colocada em prática. Quando fiz a especialização em TIC/EDU (Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação) na FURG em 2010 felizmente acabei por entrar em contato com diversas leituras de vários autores sobre as metodologias educativas construtivistas ligadas e direcionadas as tecnologias da comunicação e informação. Percebi então que estava errado, mas muito errado. Observei que a teoria é também muito importante na prática do professor, como bem afirma Saviani sobre a práxis:

Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo

excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a 'prática' sem teoria e o verbalismo é a 'teoria' sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo. (SAVIANI, 2008, p. 128)

Prática e teoria são ligadas, uma não pode viver sem a outra. Um professor não pode ser somente prática, pois será um ativista e o docente que só tem a teoria será apenas um verbalista.

Demorou mas encontrei um caminho para seguir. Mas ainda estava sentido falta de uma teoria/prática realmente direcionada para a disciplina de História, e foi por essa razão que procurei ingressar no mestrado profissional em Ensino de História em rede nacional (PROFHISTÓRIA) tendo como objetivo adquirir novos conhecimentos e fazer um *upgrade* nos que eu já possuía. Foi então que tive a grata satisfação de conhecer a Educação Histórica através da professora, e atualmente minha orientadora Júlia Silveira Matos, na disciplina de Teoria e Metodologia da pesquisa em Ensino de História do mestrado do PROFHISTÓRIA.

Sendo assim, nesse primeiro capítulo apresentaremos o que é o campo de investigação e ensino chamado de Educação Histórica, sua trajetória e principais conceitos. Da mesma forma que buscaremos demonstrar como esse campo contribuiu para a pesquisa que apresentaremos nessa dissertação.

A Educação Histórica é um campo de investigação que ainda se mostra muito recente no Brasil, mas que vem apresentando um significativo aumento em relação ao número de pesquisas acadêmicas sobre essa temática nas universidades. Além do mais, apresenta como fato positivo, a sua grande aceitação entre estudantes e professores das licenciaturas em História. Ainda tem como fator de simpatia por parte dos professores de História, a real possibilidade de diminuir a distância entre os profissionais da educação básica e o mundo acadêmico, algo que sempre foi alvo de críticas entre os professores do ensino fundamental e médio.

Apesar de sua visibilidade vir aumentando, a Educação Histórica, infelizmente ainda não é conhecida (como deveria ser) entre muitos professores da educação básica. Por essa razão tenho a pretensão de produzir nesse primeiro capítulo um “guia para iniciantes” para esses profissionais que não tiveram essa oportunidade e ainda carecem de conhecer os principais pontos da Educação Histórica e suas possibilidades no processo ensino-aprendizagem da disciplina de História. Faço isso motivado em produzir também um material de consulta que seja usado pelos meus colegas de educação básica, pois não quero que a minha pesquisa fique destinada a ocupar uma prateleira de uma estante empoeirada, sem

utilidade nenhuma e servindo unicamente de alimento para as traças.

Aproveito para ressaltar que o presente trabalho tem como intenção investigar dentro do conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, na linha de investigação ligada à cognição histórica situada, como se dá (ou não) a aprendizagem histórica dos alunos a partir da utilização de histórias em quadrinhos. Essa aprendizagem histórica tem por finalidade a formação da consciência histórica dos jovens estudantes. Segundo Rüsen, aprendizagem histórica é *“um processo da consciência que se dá entre os dois pontos de referência seguintes. De um lado, um dado objetivo da mudança temporal do homem e de seu mundo no passado. De outro, um sujeito determinado, uma autocompreensão e uma orientação da vida no tempo.”* (RÜSEN, 2010, p.106). Essa orientação temporal, significância e perspectiva de futuro é a consciência histórica que Rüsen define como sendo: *“(…) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.”* (RÜSEN, 2010, p. 57).

Dentro dessa investigação sobre a aprendizagem histórica, analisarei, também, o conceito de segunda ordem temporalidade. Tal conceito (temporalidade) refere-se às relações temporais entre os diversos acontecimentos históricos que os historiadores podem investigar, sendo o tempo a matéria-prima da História e a sua compreensão, muitas vezes, não ocorre entre os jovens alunos. Por isso consideramos de suma importância esse entendimento em sala de aula. Principalmente o anacronismo, pois em HQs essa incoerência cronológica é muito utilizada para provocar admiração e humor. Portanto me deterei nesse, como afirmou Lucien Febvre (1953), pecado mortal do historiador que é o anacronismo.

Sendo que a temporalidade faz parte das categorias históricas que RÜSEN define como sendo:

Categorias Históricas (por exemplo, continuidade, progresso, desenvolvimento, revolução, evolução, época) designam contextos temporais gerais de estados de coisas, com base nos quais estes aparecem como históricos. Não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal dos estados de coisas. (RÜSEN, 2007. P. 93)

Essas categorias históricas, como destaca Marcelo Fronza ao dizer que *“fornecem historicidade aos contextos sócio-históricos, porque se marcam pela explicitação da temporalidade e da periodização”* (FRONZA, 2009, p. 24), ou seja, são os vestígios das “mãos” do historiador. Funciona como sendo a ligação entre o passado e o presente. Portanto

a importância do entendimento desse conceito de segunda ordem.

Cabe salientar que conceitos de segunda ordem, conforme o historiador Peter Lee, são aqueles que fazem parte da natureza do conhecimento e que dão consistência à disciplina de História. Sendo os mesmos de extrema importância para evitar que a aprendizagem histórica não se torne apenas um acúmulo de informações desconexas e desprovidas da principal função de orientar os jovens alunos no presente, como afirma o professor Itamar Freitas:

Eles partem da hipótese de que existe uma hierarquização entre os conceitos no processo de aprendizagem e esses podem ser organizados por níveis: conceitos de primeira ordem (substantivos) e conceitos de segunda ordem (meta-históricos). Sem o domínio dos conceitos de segunda ordem (também competências), implícitos nas sentenças históricas – fonte, causa, e consequência, por exemplo –, a aprendizagem histórica volta a significar, apenas, armazenamento de dados na memória (FREITAS, 2010, p.178).

Os conhecimentos dos conceitos de segunda ordem são muito importantes para a orientação temporal dos jovens alunos. Por isso o seu entendimento pelos alunos tem que ser objetivado pelo professor para não se tornar apenas acúmulo de informações. Por isso a Educação Histórica entra em cena a partir desse momento.

Sem conceitos meta-históricos, portanto, o aluno não consegue pensar historicamente. E, se ele não pensa historicamente, não pode localizar a sua própria experiência no tempo, construir narrativas e nem utilizar o conhecimento histórico como orientador da sua vida prática”. (FREITAS, 2010, p.178)

A construção narrativa dos alunos sobre conceitos meta-históricos, como discute Itamar Freitas, são desenvolvidos a partir do ensino de História situado na ciência da História e no próprio ambiente escolar. Esses conceitos servirão de base orientadora dos sujeitos históricos em suas vidas práticas. Sendo assim, para melhor compreendermos essa discussão, no próximo subtítulo discorreremos sobre a trajetória histórica da Educação Histórica e de suas premissas teóricas e metodológicas.

1.1. Breve histórico da Educação Histórica:

Conforme salienta Isabel Barca (2001, p.13), a Educação Histórica é um campo de investigação que surgiu e se desenvolveu na década de 1970 e 1980 nos Estados Unidos, Canadá, e principalmente, na Inglaterra como alternativa ao modo de ver e ensinar a disciplina de História. A disciplina de História vinha passando por uma crise, digamos de

identidade, pois muitos pesquisadores e professores acreditavam que o ensino de História não podia ser compreendido em sua plenitude pelas crianças. Esses pesquisadores e professores afirmavam que as crianças não estavam preparadas para entender alguns conceitos e noções básicas de História, tais como, por exemplo, a temporalidade e seus desdobramentos.

Nesse ínterim, o professor Peter Lee apresentou uma nova maneira de lidar com esses conceitos, permitindo então que os jovens estudantes pudessem compreender, assim, melhor a História. Como Peter Lee enfatiza:

Nos anos 60, surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de fato quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado em Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História. Esta assemelhava-se a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. [...]

Esta abordagem pretendia ensinar História em termos históricos. Começou com um pequeno grupo de escolas, que foi aumentando. A partir daqui, houve um boom na disciplina de História. Este projeto passou por toda a Inglaterra. Mais de um terço das escolas passaram a seguir este projeto, desenhado para crianças dos 13 aos 16 anos. Eu próprio, que inicialmente fui crítico deste projeto, vi que de fato funcionava. Os professores trabalhavam em grupo e gostavam. Houve uma mudança nesta disciplina, surgiram novas idéias sobre o ensino de História:

Que idéias é que as crianças traziam para a disciplina de História?

Quais os conceitos, quais as imagens que a História fornecia às crianças?
(LEE, 2001)

A partir dessas novas teorias surge o projeto *New History* (Nova História) como sendo uma alternativa ao ensino tradicional de História na Inglaterra. Essas mudanças foram muito bem-vindas pelos professores, alunos e pais de alunos. A disciplina de História passou a ser encarada com mais seriedade. Com isso os adolescentes e as crianças abordavam os conhecimentos históricos como sendo algo de útil em suas vidas. Como enfatiza Peter Lee:

[...] uma das razões pelas quais as pessoas mudaram foi constatar que: anteriormente, as crianças encaravam a História como maçadora e inútil e os pais também achavam assim; com o Projeto, as crianças passaram, a olhar a História como uma disciplina interessante, difícil como a matemática, mas sem quererem desistir dela. Com efeito, um dos objetivos do Projecto era fazer da História uma disciplina séria. Era necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente, que se operassem mudanças de idéias e que elas conseguissem perceber essas mudanças. De facto, as crianças relacionavam melhor suas idéias em História (LEE, 2001, p.14)

Em consequência dessas mudanças foi adotada então por professores/historiadores de

Portugal, Canadá, Estados Unidos, Espanha e Brasil que produziram pesquisas que contribuíram para o desenvolvimento desse novo campo de investigação chamado de Educação Histórica. Segundo esclarece Maria Auxiliadora Schmidt:

A Educação Histórica se preocupa com a busca de respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens. Essa perspectiva parte do entendimento de que a História é uma ciência particular que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas desses sujeitos. Parte, também dos referenciais epistemológicos da ciência da História como orientadores e organizadores teórico-metodológicos da investigação histórica. (SCHMIDT, 2009, p. 11-13)

As pesquisas em Educação Histórica estão sendo produzidas sempre com a preocupação de entender a prática de ensino dos professores e alunos de licenciaturas de História, a análise das ideias históricas dos jovens alunos e professores e de que maneira se dá o ensino de História nas escolas. Como comprova a pesquisadora/ professora Isabel Barca:

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das idéias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos). (Barca, 2005, p.15).

Partindo da própria epistemologia da História, a Educação Histórica defende uma cognição exclusiva da História. A Educação Histórica se interessa com o desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica dos jovens alunos. Como por exemplo, temos aqui no Brasil o projeto de pesquisa “O Pensamento histórico de jovens e crianças de escolas localizadas no município de Irati-PR”, vinculado ao Departamento de História da Universidade do Centro-Oeste (Unicentro).

Na Educação Histórica os jovens alunos se tornam responsáveis pela sua própria formação, não sendo apenas meros recebedores passivos de conhecimentos históricos que na maioria das vezes não cumpre com a função mais importante do ensinar História, como afirma RÜSEN, *que é orientar os problemas da vida prática*. Essa perspectiva inclusiva, que permite utilizar dos conhecimentos prévios dos alunos, e com auxílio do professor, vai criar as possibilidades para que os jovens alunos façam inferências a partir de diversas fontes e produzam narrativas que permitam a sua orientação temporal, como a professora Isabel Barca

afirma:

[...] Aprender História é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos. É olhar para o outro em tempos e espaços diversos. A experiência de cada um alarga-se com a compreensão das experiências dos outros. (BARCA, 2009, p.22)

Trabalhar com fontes históricas ou evidências como apresenta Isabel Barca não é o único objetivo dessa proposta teórica e metodológica, pois, a educação histórica tem como objetivo principal compreender como se desenvolve o pensamento histórico e a formação da consciência histórica de jovens alunos. Portanto, uma aula de História organizada dentro da perspectiva da Educação histórica procura desenvolver os seguintes pontos para permitir e propiciar aos alunos a pensarem historicamente:

- Saber encontrar e selecionar os fatos que são importantes para explicar o presente;
- Conseguir organizar os fatos numa perspectiva temporal, mostrando como eles se sucedem, como fatos diferentes acontecem ao mesmo tempo no mesmo lugar e em lugares diferentes, como e por que ocorrem as mudanças, as permanências e rupturas;
- Aprender a ler, questionar e interpretar os documentos que “falam” sobre esses fatos;
- Construir explicações próprias sobre as relações entre o passado e o presente, a história de outros povos, outras pessoas, e sua história pessoal. Para isso podemos usar a escrita, o desenho e outras linguagens que existem. (SCHMIDT, 2009, p.67).

Para pensar historicamente é necessário desenvolver algumas habilidades, a saber, trabalhar com fontes diferentes e antagônicas, compreender como se desenvolve a temporalidade e conseguir ao final disso tudo descrever com as tuas próprias palavras as relações entre o passado e o presente, podendo essa narrativa ser feita através da escrita, oral ou quem sabe uma HQ. Pois a narrativa é a materialidade da consciência histórica. Portanto a formação da consciência histórica é uma das principais finalidades da aprendizagem histórica. Mas, afinal de contas, o que é Consciência Histórica?

Para o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen a consciência histórica está ligada à necessidade que temos de orientação temporal e de relacionar a História com a vida prática, ou seja, se entendermos a realidade passada para podermos compreender a realidade presente. Deste modo para Rüsen, a consciência histórica é: *“(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no*

tempo”(2010, p. 57). Cabe ressaltar que Rüsen não limita a consciência histórica como sendo somente o conhecimento do passado, mas antes de tudo servindo como orientação temporal que nos permita entender as relações entre o passado, presente e futuro. Fato esse bem simplificado por Isabel Barca, ao afirmar como se dá a orientação temporal: “*passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado*” (BARCA, 2004, p. 132).

Para entendermos melhor essa aprendizagem histórica devemos compreender as dimensões cognitivas (ou competências) que ela possui e que estão sempre unidas: a experiência, a interpretação e a orientação. A experiência tem a ver com a compreensão do passado como sendo histórico e apresentando diferenças significativas do tempo presente. A interpretação se resume a dar significado aos fatos históricos, ou seja, criarmos significância histórica. O conceito de significância histórica se relaciona se determinado acontecimento do passado deva ou não ser estudado, por isso quando o jovem aluno interpreta o passado ele pode dar o valor que ele quiser para determinado fato. Já a competência orientação é a condição de relacionar passado, presente e futuro, permitindo se localizar no tempo.

Durante a narrativa histórica que a consciência histórica se materializa, e nesse momento onde o aluno produz a narrativa que dá sentido ao passado, onde Rüsen define como sendo, os três elementos que formam uma narração histórica: conteúdo, forma e função. Esses três elementos se relacionam com as dimensões (competências) da aprendizagem histórica e ficariam assim constituídas: conteúdo - experiência, forma - interpretação e função – orientação (que foram explicados anteriormente).

Para Rüsen existem quatro tipos de consciência histórica e estão montadas dentro de uma tipologia baseada no desenvolvimento do pensamento histórico. Para isso ele parte para especificar a função da narração histórica, que nada mais é que, orientar a vida pratica no tempo. Os quatro princípios distintos dessa orientação temporal na vida são:

- a) afirmação das orientações dadas,
- b) regularidade dos modelos culturais e dos modelos de vida (*Lebensformen*);
- c) a negação;
- d) a transformação dos modelos de orientação temática.

Segundo Rüsen eles aparecem a partir da intermediação da memória histórica. Ainda para o autor, existem seis elementos e fatores de consciência histórica através dos quais se podem descobrir estes tipos:

1. Seu conteúdo, ou seja, a experiência dominante do tempo, trazida desde o passado;
2. As formas de significação histórica, ou as formas de totalidades temporais;

3. O modo de orientação externa, especialmente em relação às formas comunicativas da vida social;

4. O modo de orientação interna, particularmente em relação à identidade histórica como a essência da historicidade no conhecimento da personalidade humana e a auto compreensão;

5. A relação de orientação histórica com os valores morais;

6. E sua relação com a razão moral. (Quadro 1)

Os quatro tipos de consciência histórica ficam assim divididos: tradicional, exemplar, crítico e genético. Sendo que a consciência histórica do modo tradicional apresenta em sua narrativa, a tentativa de trazer o passado ao presente sem fazer nenhum questionamento sobre os acontecimentos atuais. No caso da consciência histórica de modo exemplar o narrador pretende explicar o que ocorre no presente através de exemplos do passado. No modelo crítico o narrador através da negação do passado molda o seu presente. Já a consciência histórica do tipo genética ocorre quando o narrador consegue entender que o presente e o futuro não são imutáveis, e tanto o presente e o futuro podem ser alterados conforme as nossas interpretações do passado e por nossas ações no presente. Para melhor ilustrar os tipos de consciência histórica existentes, observem o quadro a seguir:

Quadro 1 – Os quatro tipos de Consciência da História de acordo com Jörn Rüsen

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória.	Variedades de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistema de valores.	Desvios de problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais.	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis.
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal.	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais.	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade.	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência.
Orientação da vida exterior	Afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos.	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro.	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas.	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum.

Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – <i>role playing</i> .	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização.	Autoconfiança nas refutações de obrigações externas – <i>role playing</i> .	Mudanças e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança. Equilíbrio de papéis.
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável.	A moralidade é a generalidade de obrigação dos valores e dos sistemas de valores.	Ruptura do poder moral dos valores pela negação da validade.	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade.
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios.	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral.	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais.

(RUSEN in BARCA et al. 2010, p. 63)

Concluindo que essa tipologia permite através da comparação perceber as diferentes mudanças que ocorrem nas narrativas históricas dos jovens alunos (farei isso mais adiante durante a análise das narrativas dos alunos no capítulo 3). Salientando que a consciência histórica genética é a mais indicada para os jovens alunos poderem enfrentar as “ciladas” apresentadas pelo nosso mundo atualmente. Tal forma que Isabel Barca confirma:

Embora os diversos tipos de consciência histórica não se manifestem de forma estanque, nem os quatro tipos elencados devam ser considerados como os únicos enquanto manifestações de orientação temporal, parece ser cada vez mais nítido o reconhecimento de que é uma consciência de tipo “genético” que melhor equipa cognitivamente o ser humano para enfrentar os desafios e problemas nestas primeiras décadas do século XXI. Neste sentido de “consciência histórica genética”, o passado é encarado como fonte para a compreensão significativa do mundo que se apresenta com permanências e mudanças complexas. (BARCA, 2011, p.8)

Para chegarmos a isso precisamos que nossos jovens alunos desenvolvam uma forma de ver e entender o mundo historicamente, dessa forma poderemos realmente mudar o presente e posteriormente o futuro dos nossos alunos.

Então podemos observar que a Educação Histórica permite a formação de jovens alunos mais independentes e autônomos. Criadores de suas próprias competências para conseguir ler o mundo historicamente, como Peter Lee define como sendo a literacia histórica.

Essa “leitura do mundo” de forma histórica não se trata pura e simplesmente de uma interpretação de texto, mas também precisa estar aliada ao desenvolvimento da consciência histórica, como destaca Isabel Barca:

Entenda-se a literacia não como um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas: numa acepção abrangente, poderá falar-se de literacia histórica, tal como de literacia científica, de literacia matemática ou outras. E, no quadro da discussão actual em torno da necessidade de desenvolvimento da consciência histórica, a ideia de literacia surge-lhe associada, enquanto vertente indispensável para que tal desenvolvimento ocorra. A orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber “ler” o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, a luz de experiências do passado. (BARCA, 2006, p. 95)

É de fundamental importância que os jovens alunos devam aprender a “ler o mundo historicamente”, por essa razão é necessário pelo professor a criação de tarefas e atividades que permitam aos alunos desenvolverem algumas competências e habilidades levando-os a entender a relação passado-presente-futuro. Como afirma o professor Geysso Germinari:

Diante dessa exigência, um programa de Educação Histórica fundamentado nos debates contemporâneos da Teoria e da Filosofia da História envolve a apreensão de alguns saberes:

- a) Saber ler diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material);
- b) Saber seleccionar fontes para confirmação ou refutação de hipóteses;
- c) Saber entender o nós (identidade) e os outros (alteridade) em diferentes tempos e espaços;
- d) Saber levantar novas hipóteses de investigação. (GERMINARI, 2011, p.06)

Mas para chegarmos a essa narrativa histórica temos que criar condições para que consigamos melhorar o ensino e a aprendizagem da História, e por consequência possibilitar que os jovens alunos pensem historicamente. Conforme a professora/pesquisadora Isabel Barca ressalta:

Na pesquisa recente em Educação Histórica a busca de elementos para a compreensão da consciência histórica, em especial a dos jovens, constitui-se como um dos objetos centrais de pesquisa com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento acerca das idéias e usos de história, no quotidiano das pessoas mais ou menos letradas historicamente. (BARCA, 2009, P. 53)

Ainda de acordo com Barca (2001), devemos encarar a aprendizagem histórica em uma perspectiva qualitativa, pois a análise das ideias históricas exige a compreensão de que o avanço em história não se mede pela quantidade de informações e fatos históricos acumulados, mas, pelo grau de desenvolvimento do pensamento histórico apresentado pelos estudantes.

Portanto, para conseguir atingir bons resultados foi necessário criar uma metodologia que permitisse investigar de maneira satisfatória o que os jovens alunos pensam. Procurasse então investigar de que maneira os alunos concebem sentido aos conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem, como explica Maria Auxiliadora Schmidt:

[...] a Educação histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos – como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – chamados “conceitos substantivos”, bem como os chamados de “segunda ordem” tais como narrativa, explicação ou evidência histórica. (SCHMIDT, 2006, p. 9).

Segundo o professor Itamar Freitas, para Rüsen, conceitos históricos “*são os recursos lingüísticos que aplicam perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos e exprimem sua especificidade temporal*”. São históricos por tratarem da relação entre a “lembrança do passado” e a “expectativa do futuro” e não apenas por se referirem ao passado (Rüsen, 2007, p. 92-94 apud FREITAS, 2014, p. 67). Portanto a historicidade transforma os tais “conceitos genéricos” em conceitos históricos.

Para melhor colocar tudo isso em prática, e também, ajudar nas investigações em Educação histórica foi criada a aula-oficina pela professora portuguesa Isabel Barca (Universidade do Minho) onde ela alia as ideias tácitas dos alunos sobre determinado conceito substantivo. Em seguida seleciona as fontes históricas (antagônicas) que serão utilizadas pelos alunos. Após deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Finalizando com a produção de conclusões históricas em uma narrativa, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. Além disso, é feita a metacognição, onde o professor investiga o aprendizado histórico dos alunos. Os alunos poderão compreender se aprenderam e como aprenderam os conteúdos históricos. (Sendo que o paradigma da aula-oficina será mais bem abordado no capítulo 3)

Com essa introdução tenho certeza que permitirá aos leitores compreender melhor as nuances apresentadas pela Educação Histórica. Algo que faz falta para quem nunca ouviu falar a respeito e de repente se tem o contato inicial e acaba por ficar perdido.

Portanto, a partir desse debate sobre Educação Histórica, amparado nessas premissas, elaboramos um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem junto aos alunos do ensino médio do Colégio Tiradentes da Brigada Militar² de Pelotas, centradas na utilização de Histórias em Quadrinhos como recursos didáticos, com vistas a compreender as formas de aprendizagem desses alunos, conforme passaremos a discutir nos próximos capítulos.

² Usarei a partir de agora a sigla CTBM quando for me referir ao Colégio Tiradentes da Brigada Militar

CAPÍTULO 2

HQ COMO RECURSO DIDÁTICO

Nosso trabalho de pesquisa e investigação aqui proposto teve como recurso e fonte de ensino-aprendizagem as histórias em quadrinhos. Por isso, nesse capítulo analisaremos nossa principal ferramenta de ensino nessa pesquisa investigativa, as HQs, de forma a percebermos sua historicidade, estrutura e forma. Salientando que esse capítulo foi alicerçado no embasamento teórico dos quadrinistas estadunidenses: Will Eisner e Scott McCloud. Bem como utilizei das obras dos teóricos em HQs: Waldomiro Vergueiro, Paulo Ramos, Maria Cristina Merlo, Álvaro de Moya, Túlio Vilela, Moacyr Cirne, Flávio Calazans, Ângela Rama e Antonio Cagnin. Minha pesquisa apesar de ser uma investigação em Educação Histórica utiliza de HQs, portanto esse capítulo foi feito em nome da HQ.

Afinal, quem nunca ouviu falar de Batman o homem morcego que atua como um justiceiro na fictícia cidade de Ghotam City. Ou então de Super-Homem que veio do planeta Krypton e possui superpoderes. Temos também o Homem-Aranha herói que surgiu a partir da picada de uma aranha radioativa em Peter Park. Além desses temos ainda: X-Men, Thor, Homem de Ferro, Hulk e Capitão América. Acredito também que provavelmente já assistiu algum desses filmes: *Sin City*, *V de Vingança*, *Watchmen* e *Hellboy*. Eu pergunto então o que todos eles têm em comum além de serem Histórias em Quadrinhos adaptadas ao cinema e terem feito muito sucesso de bilheteria?

Bem, todas essas Histórias em Quadrinhos fazem parte da cultura juvenil, foram criados especialmente para esse público jovem e possuem uma linguagem de fácil assimilação e que faz enorme sucesso entre os adolescentes (entre os adultos, também). Essas HQs e filmes, juntos com os jogos eletrônicos ou de tabuleiro, livros, animes e séries fazem parte do universo *geek*. Esse universo *geek* é composto de pessoas que consomem esse tipo de cultura. Essas pessoas que antes eram rotuladas de *nerds* e *geeks* (termo com conotação pejorativa), hoje se orgulham desse “título”. Tais termos tornaram-se sinônimos de pessoas que exerçam diversas atividades intelectuais ligadas a tecnologia e a cultura pop.

Pois então, por que não utilizar desse artefato cultural nas aulas da disciplina de História, visto que os alunos se identificam com essa linguagem?!

Em primeiro lugar farei um breve histórico do surgimento das Histórias em Quadrinhos para podermos entender a sua evolução e afirmação. De algo que era considerado inaceitável e impossível de ser utilizado em sala de aula, para hoje, quando são muito bem

aceitos nas escolas, por isso temos que retroceder no tempo, por volta da virada do século XX onde essa linguagem surgiu.

2.1. Breve História das HQs

As primeiras histórias em quadrinhos modernas surgiram nas páginas do jornal *New York World*, em 5 de maio de 1895, desenhadas pelo artista Richard Felton Outcault, conforme afirma Maria Cristina Merlo. Essa primeira HQ dita moderna (por apresentar balões de diálogos nos personagens), pois se formos buscar as origens das HQs terei que recuar muito mais no tempo, por exemplo, até a Pré-História onde as pinturas rupestres que os povos primitivos utilizavam para representar seu cotidiano dominavam as paredes das cavernas e por isso podem ser consideradas o que Will Eisner conceituou sendo como arte sequencial. Os *comics*, como eram chamados as HQs, surgiram com o personagem chamado de *Yellow Kid* (garoto amarelo) no suplemento dominical do jornal *New York World*. Foi um sucesso total, sendo responsável pelo aumento da procura desse periódico estadunidense. A partir do sucesso dessa nova linguagem que une imagem-palavra, veio um crescimento fantástico com o surgimento de variados personagens, que iam de personagens cômicos, caricaturais e antropomorfizados para chegar então aos famosos super-heróis, os quais acabaram por conquistar adeptos em todos os cantos do mundo. Tudo estava indo bem até chegarmos ao período após a segunda guerra mundial onde alguns intelectuais (sendo o psiquiatra alemão, radicado nos Estados Unidos, Fredric Wertham como principal opositor as HQs) passaram a acusar as HQs de ser uma ameaça à juventude estadunidense. Para essa onda moralizante se espalhar em diversos outros países foi muito rápido. Representantes dos segmentos cultural, científico e educativo começaram a se manifestar contrários as HQs. No Brasil foi criado um código de ética dos quadrinhos pelos principais editores de revistas de HQs tais como a Editora Gráfica O Cruzeiro, EBAL, RGE e Editora Abril:

CÓDIGO DE ÉTICA

1 - As histórias em quadrinhos devem ser um instrumento de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais.

2 - Não devendo sobrecarregar a mente das crianças como se fossem um prolongamento do currículo escolar, elas devem, ao contrário, contribuir para a higiene mental e o divertimento dos leitores juvenis e infantis.

(...)

16- Serão proibidos todos os elementos e técnicas não especificamente mencionados aqui, mas contrários ao espírito e à intenção deste Código de Ética, e que são considerados violações do bom gosto e da decência.

17- Todas as normas aqui fixadas se impõem não apenas ao texto e aos desenhos das histórias em quadrinhos, mas também às capas das revistas.

18- As revistas infantis e juvenis que forem feitas de acordo com este Código de Ética levarão na Capa, em lugar bem visível, um selo indicativo de sua adesão a estes princípios. (VERGUEIRO, 2014, p. 14-16)

Esse código de ética seguiu a tendência estadunidense de censurar as HQs, sendo imitado pelo Brasil e outros países do mundo, conforme já havia dito.

Conforme Waldomiro Vergueiro, as HQs passaram também a exibir um selo em sua capa (figura 1), semelhantes ao que era usado nos Estados Unidos (figura 2), para garantir a “qualidade” da obra:



Figura 1



Figura 2

Essa tentativa de “controlar” e moralizar as HQs surtiu efeito e provocou um retrocesso em relação a tentativa de tornar esse tipo de linguagem aplicável a educação. Por muito tempo as HQs serão consideradas inimigas do ensino e aprendizado, propagadora de vícios, responsável pela delinquência juvenil e de corromper as jovens mentes de seus indefesos leitores. Por isso somente um louco seria capaz de propor a utilização de HQs nas escolas naquela época. Essa dificuldade em trazer as HQs para o ambiente escolar permaneceu durante muito tempo principalmente por que a leitura dessas revistas era considerada pelos professores como leitura de lazer e por essa razão afastavam os jovens alunos de uma leitura mais acadêmica e clássica.

Para Vergueiro, somente nas décadas finais do século XX, mais precisamente nos anos 1980, as HQs começaram a ter seu reconhecimento e começaram a aparecer em livros didáticos no Brasil. Nos últimos anos as coisas melhoraram muito como fica bem demonstrado pelos seguintes fatos: inclusão de charges e tirinhas nas provas dos vestibulares e do ENEM; no emprego das HQs nos currículos do ensino fundamental e médio por meio da LDB (Lei de Diretriz e Bases) e dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e também pela aquisição e distribuição de HQs, por parte do governo federal, nas bibliotecas das escolas através do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola).

Essa mudança de mentalidade colocou a HQ em foco. Sua utilização é estimulada pelo

governo e temos muitas obras de qualidade para serem usadas em sala de aula. Mas devemos ter alguns cuidados na sua utilização e emprego em sala de aula, como explica o professor Waldomiro Vergueiro:

[...] uma valorização excessiva das histórias em quadrinhos pelo professor, principalmente no momento de sua utilização – como se elas dessem a resposta desejada para todas as dúvidas e necessidades do processo de ensino – ,também acaba sendo pouco produtiva, pois coloca o meio em uma posição desconfortável frente às outras formas de comunicação. Os quadrinhos não podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro. Pelo contrário, deve-se buscar a integração dos quadrinhos a outras produções das indústrias editorial, televisiva, radiofônica, cinematográfica etc., tratando todos como formas complementares e não como inimigas ou adversárias na atenção dos estudantes. VERGUEIRO (2010, p. 27)

As HQs não são a salvação da educação, elas podem e devem ser usadas como uma ferramenta pedagógica em sala de aula.

Mas afinal o que são HQs? No próximo subcapítulo discutiremos mais calmamente esse artefato cultural e didático.

2.2. O que são HQs?

Para o teórico dos quadrinhos Will Eisner ele define a HQ como sendo uma arte sequencial, ou seja, uma sobreposição de palavras e imagens. Já o quadrinista estadunidense Scott McCloud discorda de Will Eisner em relação à amplitude do seu conceito que pode também abranger as animações e o cinema. Nesse sentido, Scott McCloud define histórias em quadrinhos como: *“Imagens pictóricas e outras justapostas em seqüencia deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador”*. (McCLOUD, 2005, p. 9).

Então podemos concluir que a linguagem dos quadrinhos se constitui a partir da interação entre o visual (a imagem) e o verbal (o texto).

No mundo dos quadrinhos é necessário definir alguns conceitos sobre os diferentes gêneros que o compõe, e que são a charge, o cartum e a tirinha. Todos esses gêneros possuem em comum o uso da linguagem dos quadrinhos e que Paulo Ramos, no seu livro *A Leitura dos Quadrinhos*, define como sendo, então, um grande rótulo, um hipergênero, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas particularidades. A charge (figura 3) então se

caracteriza por contar e expor criticamente – em geral num único quadro – uma situação.



Figura 3 - Charge de Elvis Braga

Já o cartum (figura 4), diferente da charge, simplesmente faz humor com uma situação cotidiana. É algo próximo de uma piada.

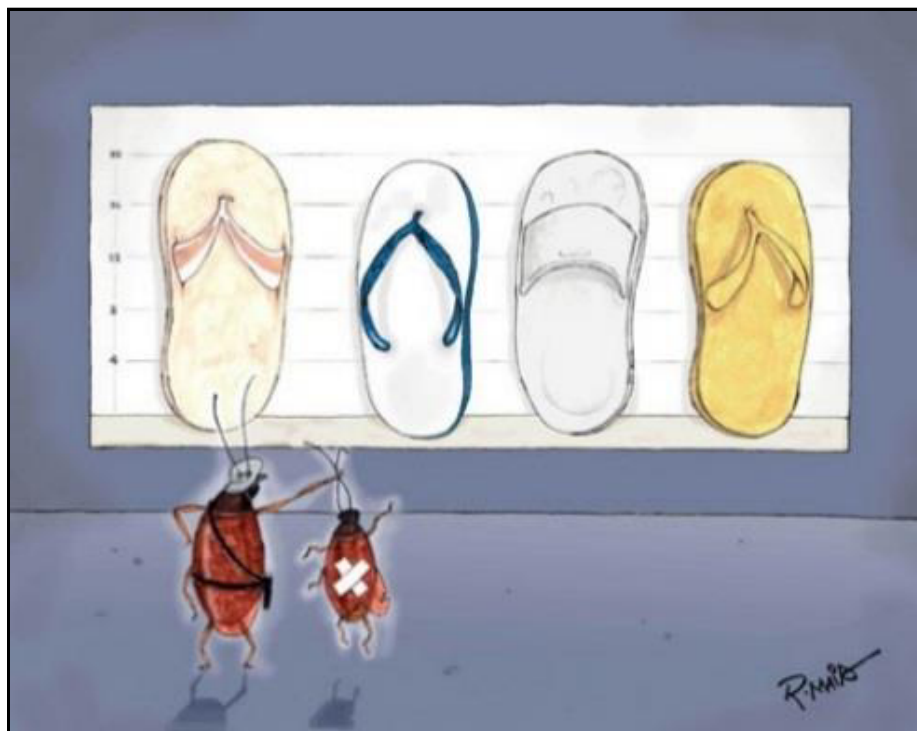


Figura 4 - Cartum "O Criminoso" de Rodrigo de Oliveira Maia

Por fim, a tirinha (figura 5) ou tira cômica é uma sequência com no máximo quatro

quadrinhos que geralmente faz uma crítica aos valores sociais.



Figura 5 – Tirinha ou tira cômica - Calvin e Dona Hermengarda - Bill Watterson

Essa explicação tem que ser feita para entender e mostrar que a HQ não se resume somente a um tipo de modelo. Ela apresenta diversas variações e continua sendo HQ. Dentro da minha pesquisa os jovens alunos criaram HQ dentro do processo final da metacognição, produzindo charges e tirinhas, fato esse que será abordado nos próximos subcapítulos.

2.3. A HQ como recurso didático

A HQ é um recurso didático? Sobre o que é recurso didático, vou recorrer ao conceito de SOUZA (2007, p.111), “*Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos*”. Portanto a HQ se encaixa perfeitamente como sendo um recurso didático e seu emprego deve seguir alguns critérios.

Podemos utilizar os quadrinhos para trabalhar com a temporalidade e suas vertentes: simultaneidade, duração e sucessão. Outro recurso dos quadrinhos é o *flashback* que nada mais é do que o recuo no tempo e pode ser utilizado para os alunos compreenderem o conceito de memória. Outro ponto importante que pode (e deve) ser trabalhado com os jovens alunos, por exemplo, é o caso do anacronismo que aparece em muitas HQs, isso é feito de propósito pelo quadrinista com a finalidade de provocar a comicidade no leitor. Por exemplo, a família *Flintstones* (Hanna-Barbera) comemorando o natal na Pré-História é um caso de anacronismo clássico (Figura 6).



Figura 6 – Natal dos Flintstones

Não que isso seja um problema tão grave e sem solução para o professor. Muitos alunos não percebem o anacronismo e por isso é necessária a ação do professor para desconstruir esses erros:

[...] os quadrinhos que contém anacronismos também podem ser aproveitados no ensino de História, a começar pelo fato de, em si, servirem como exemplos que podem ajudar o estudante a compreender o conceito de anacronismo. Esse conceito pode parecer óbvio para os historiadores e professores de História, mas também por demais abstrato e de difícil compreensão para estudantes do ensino básico. VERGUEIRO (2010, p. 120)

Para isso foi necessário explicar para os alunos do 3º ano do ensino médio do CTBM de Pelotas o que se tratava o anacronismo e sua função nas HQs. Para o professor Túlio Vilela os quadrinhos para serem bem trabalhados nas aulas de História requerem alguns dos procedimentos utilizados na leitura de qualquer outro material. Por isso tenho convicção da importância em descrever esses procedimentos, já que foram utilizados e trabalhados durante a minha investigação com os jovens alunos da minha escola. Conforme o professor Túlio Vilela, devemos ter os seguintes cuidados quando da utilização das HQs como fonte histórica.

Para podermos ter uma ideia do que podemos encontrar em uma obra (no meu caso uma HQ com temática histórica) temos que conhecer os autores e roteiristas. Isso deve ser feito para não “comprarmos gato por lebre”. Um roteiro de uma HQ que aborde tema histórico feito por um profissional que não seja da área de História vai apresentar diversos problemas historiográficos. Por exemplo, eu utilizei as seguintes obras quadrinizadas da

historiadora e professora Lilia Moritz Schwarcz: “As Barbas do Imperador” e “Cai o Império! República vou ver!” (Figura 7).



Figura 7 - Cai o Império! República vou ver!

Essas obras foram escritas dentro do rigor histórico acadêmico algo que exigimos de uma obra que aborde um tema histórico. Apesar de que a HQ “Cai o Império! República vou ver!” de 1989 possuir uma visão historiográfica sobre a Guerra do Paraguai não muito aceita nos dias de hoje, essa obra juntamente com a HQ “Da Colônia ao Império: um Brasil para inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito” (da mesma época da obra anterior) são quadrinhos que podem ser usados em sala de aula em se tratando de produções com temática histórica.

Mas quero deixar bem claro que essa regra tem algumas exceções. Cito como exemplo a obra *Maus - A História de Um Sobrevivente*, ganhadora do prêmio especial *Pulitzer* de 1992 (prêmio literário estadunidense) onde *Art Spiegelman* narra em uma HQ a vida e a luta de seu pai, um judeu polonês, para sobreviver ao holocausto durante a Segunda Guerra Mundial. O autor produziu uma obra com rigor histórico sem ser necessariamente um historiador. Essa obra mostra os nazistas como sendo gatos, os estadunidenses cachorros e os judeus em forma de ratos (figura 8).



Figura 8 - *Maus – A história de um sobrevivente*, editora Brasiliense, 1987.

Quando e onde foram produzidas as HQs? Essa é uma questão que deve ser atentamente observada ao utilizarmos determinados quadrinhos, pois existe uma diferença muito substancial sobre a época e o país de origem da produção. Ao analisarmos o quadrinho podemos entender muito sobre o que estava acontecendo naquele país em determinado tempo. Por exemplo, a personagem *Mafalda* (1963) do cartunista argentino Quino (Joaquín Salvador Lavado) apresenta duas características marcantes: O aspecto político e a existencialidade. Tais aspectos das tirinhas de *Mafalda* acabaram por se chocar com a visão obtusa e reacionária da ditadura militar argentina, vindo a sofrer constante censura naquele país, algo que estava acontecendo em quase toda América Latina. Portanto para conseguir driblar essa censura, por exemplo, Quino utiliza da expressão sopa em seus quadrinhos, como uma metáfora para designar o autoritarismo militar argentino naquela época (Figura 9).



Figura 9 - QUINO, Toda a Mafalda, 1993.

Por quem fala o autor da HQ? Todos os quadrinhos refletem a opinião, conceitos e preconceitos, ponto de vista de seu(s) respectivo(s) autor(es) e roteirista(s). Para exemplificar, temos o personagem Tintim criado em 1929 pelo quadrinista belga Hergé (Georges Prosper Remi). Suas aventuras ocorrem nos lugares mais variados do planeta. Na aventura intitulada “*Tintim na África*” o autor reforça o preconceito sobre a África e sobre o negro, estereotipado na obra como criatura inferior e ingênua, como podemos observar no quadrinho que ilustra uma questão de História do vestibular da UERJ de 2012 (figura 10).

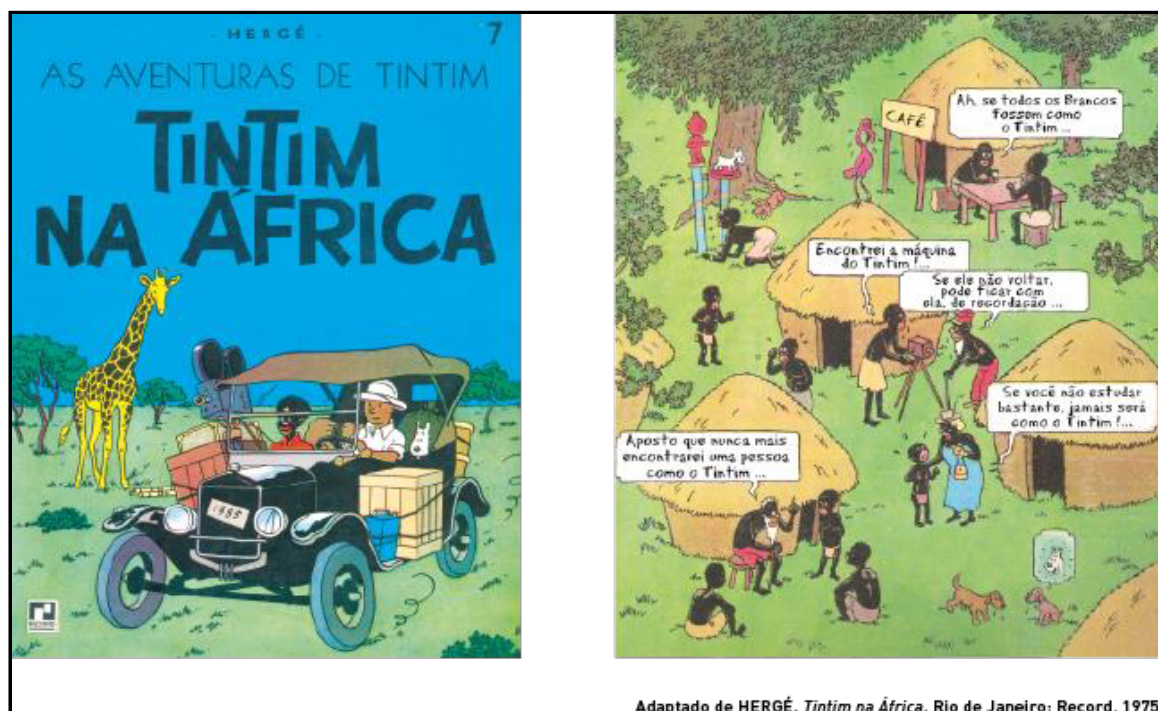


Figura 10 – Vestibular UERJ/2012

Esse fato pode ser explicado pela visão de “europeu colonizador” do cartunista. Pois a aventura ocorre no antigo Congo Belga (atual República Democrática do Congo) país africano que pertencia ao Rei Leopoldo II da Bélgica e que em 1908 passou de uma possessão pessoal a uma colônia belga.

Também é muito importante conhecer qual o público-alvo a quem se destinam os quadrinhos, pois permite conhecer melhor as características de alguns segmentos de diversas sociedades do mundo. As HQs da Marvel Comics e DC Comics são direcionadas a um público jovem e predominantemente masculino. Por isso as mulheres (heroínas) são caracterizadas no padrão de beleza estadunidense, ou seja, seios fartos e pernas longilíneas (figura 11).



Figura 11 – Super-heroínas.

Além do mais as super-heroínas não aparecem como protagonistas nas HQs, atuando sempre como coadjuvantes nos enredos ficcionais. Vemos então o machismo de nossa sociedade se refletindo nas HQs.

Nem todas as HQs são feitas somente destinadas à leitura de lazer. Existem muitas obras com roteiros históricos, biográficos, informativos, institucionais, entre outros.

Já citei anteriormente alguns exemplos de HQ históricas e biográficas (As Barbas do Imperador, Mafalda e Maus). Como também existem HQs produzidas por órgãos governamentais para determinadas campanhas, como por exemplo, o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação lançaram em parceria com UNESCO, UNICEF, UNFPA seis volumes de histórias em quadrinhos voltadas para o público jovem para ser usado por professores. A

campanha tem por finalidade a promoção dos direitos sexuais e direitos reprodutivos, promoção da saúde, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, do HIV e da AIDS, e a educação sobre álcool e outras drogas (figura 12).



Figura 12 – Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas

Todos esses procedimentos são de grande importância, mas o que é ainda mais importante é a postura do professor como pesquisador. Por isso convém destacar que o professor precisa assumir realmente o papel de ser um pesquisador, principalmente no momento do planejamento sobre a utilização das HQs em sala de aula. Quando fizemos a escolha da HQ devemos ter em conta qual o objetivo de nossa aula.

Durante a minha investigação (mais precisamente na execução da aula-oficina) solicitei aos jovens alunos a criação de uma narrativa histórica gráfica (charge, tirinha ou HQ) abordando o tema estudado, por essa razão considero conveniente descrever o cronograma de atividades para guiar a produção das HQs em sala de aula.

Usei o modelo de cronograma o produzido por Flávio Calazans que adaptei a minha realidade na sala de aula. Esse cronograma é dividido em oito etapas que acabei reduzindo para cinco. Fiz essa adaptação para se tornar mais objetivo na produção da narrativa gráfica final dos alunos. As etapas são as seguintes: Escolha do Tema, Roteiro, Desenho, Letreiramento e Desenho e Arte-final. Podendo ser acrescentadas de editoração se o professor e alunos acharem convenientes. Vamos à explicação de cada etapa:

1. Escolha do tema: o momento de escolher o assunto e o argumento. No meu caso o assunto já estava estabelecido (conceito substantivo “Proclamação da República”), mas o argumento e o enfoque que seria utilizado, não. O(s) jovem (ns) aluno(s) podem criar três argumentos diferentes: a favor, contra ou indiferente ao conceito substantivo “Proclamação da República”.

2. Roteiro: como em um filme ou peça de teatro devemos organizar cada cena, ação e diálogos. Em HQ deve se estabelecer também o que irá aparecer em cada quadrinho.

3. Desenho: Nesse momento os alunos fazem os desenhos com seus respectivos balões, quadrinhos, cenários e onomatopeias. Essa fase é feita a lápis, pois se trata de um esboço.

4. Letreiramento: Etapa onde os diálogos são colocados dentro dos balões.

5. Desenho e arte-final: Depois de ter feito o esboço a lápis chegou a hora de concluir definitivamente os desenhos usando caneta esferográfica ou hidrográfica. Nessa etapa pode ser realizada a colorização dos desenhos.

6. Editoração: Montagem da revista em quadrinhos, impressão e posterior distribuição na escola e/ou comunidade.

2.4. Os Elementos Básicos e a Alfabetização em HQ

Nesse subcapítulo apresentarei os elementos básicos para criar uma HQ. Esses elementos básicos são os responsáveis pela linguagem específica dos quadrinhos. Essa alfabetização é necessária ao se trabalhar com HQs em sala de aula: *A “alfabetização” na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização.* (VERGUEIRO, 2004, p.31). Apesar dos alunos terem uma boa base em relação a constante leitura desses artefatos, eu considero de extrema importância explicar como de fato cada elemento tem seu significado e sua aplicabilidade nas HQs.

Os principais elementos responsáveis pelas linguagens visuais e verbais das HQs são os seguintes:

Requadro: É a moldura das HQs onde se colocam objetos e ocorrem as ações dos personagens. *Além da sua função principal de moldura dentro da qual se colocam objetos e ações, o requadro do quadrinho em si pode ser usado como parte da linguagem “não verbal” da arte sequencial.* (EISNER, 1989, p. 44). Sua menor unidade pode ser chamada de vinheta ou quadrinho. Porém, devemos saber que ela não precisa necessariamente ser em formato

quadrado, ou seja, também pode aparecer em forma retangular, triangular, circular, ondular, etc. Convém salientar que o requadro agrega também a representação do tempo nas histórias em quadrinhos. Requadros retangulares com traçado reto, por exemplo, sugerem tempo presente. O traçado sinuoso e ondulado é o indicador mais comum de passado. Pode também ocorrer à ausência de requadro, o que para Eisner representa o espaço ilimitado e tem o efeito de abranger o que não está visível, mas que tem existência reconhecida.

Quadrinho ou vinheta: É através da sequência do quadrinho ou vinheta que imaginamos e visualizamos as ações do enredo de nossa HQ. São responsáveis também por desempenhar funções informativas:

Linhas contínuas, sólidas, envolvendo as imagens, indicam que a ação retratada ocorre num momento real, presente – verossímil, portanto. Imagens enquadradas por linha pontilhadas são representativas de um acontecimento ocorrido em tempo pretérito ou podem mesmo representar um sonho ou devaneio de algum personagem (nesse caso, com os mesmos objetivos, podem ser também utilizados quadrinhos com contornos ondulados, em forma de nuvem). Além disso, existe uma abundância de exemplos de histórias em que as linhas demarcatórias dos quadrinhos participaram metalinguisticamente da história, ampliando as possibilidades narrativas do meio. (VERGUEIRO, 2014, p. 38)

Cabe destacar que em muitos casos os autores não utilizam desse recurso, mais por conta da liberdade artística do que pela busca de uma nova espécie de metalinguagem.

Sarjeta, hiato ou elipse: Na imensa maioria das vezes existe um vão entre os quadrinhos. É o que chamamos de sarjeta, hiato ou elipse. O quadrinista estadunidense McCloud define a sarjeta como “*responsável por grande parte da magia e mistério que existem na essência dos quadrinhos*” (McCLOUD, 2014, p.66). Para Cirne existem duas formas de elipse (para ele a sarjeta é denominada elipse): As que indicam uma sequência de eventos no tempo, chamada de *pequenas elipses* e as que indicam um corte maior tanto no espaço como no tempo narrativo, ou *grandes elipses*.

Balão: O balão tem como função indicar a fala ou pensamento dos personagens. O que para Eco se torna o:

Elemento fundamental dessa semântica é, antes de mais nada, o signo convencional da “nuvenzinha” (que é precisamente a “fumacinha”, o “ectoplasma”, o “balloon”), o qual, se traçado segundo algumas convenções, terminando numa lamina que indica o rosto do falante, significa “discurso expresso”; se unido ao falante por uma série de bolinhas, significa “discurso pensado”; (ECO, 2008, p. 145)

O balão possui vários formatos, cada uma com significações distintas determinadas pelo rabicho, que aponta para o personagem que está falando (ou pensando). O texto dos balões deve ser escrito em letra de forma e maiúsculas. Sendo muito importante o formato e letreiramento no que se diz a respeito ao tipo de entonação o personagem está usando:

Por causa da ausência do som, o diálogo nos balões age como um roteiro para guiar o leitor ao recitá-lo mentalmente. O estilo do letreiramento e a simulação de entonação são as pistas que habilitarão o leitor a ler o texto com as nuances emocionais pretendidas pelo narrador. Isso é essencial para a credibilidade das imagens (EISNER, 2008, p. 65).

Para o pioneiro nos estudos em quadrinhos, Antônio Luiz Cagnin (1975, p. 121-124) existe várias formas de balões e o referido autor propõe algumas denominações específicas para eles, deixando bem claro que existem inúmeros outros tipos desse signo característico das HQs. Foram colocados como exemplos os tipos que apareceram mais vezes nas quatro HQs utilizadas pelos alunos do 3º ano do ensino médio do CTBM:

- Balão fala: mais normal e corriqueiro. Possui linhas contínuas, retas ou curvilíneas. Trata-se da fala normal do personagem (figura 13);



Figura 13 - Balão fala.

- Balão pensamento: tem linhas onduladas e rabicho em forma de bolinhas. Indica pensamento do personagem (figura 14);



Figura 14 - Balão pensamento.

- Balão berro: linhas com ondulações para fora, como se fosse uma explosão. Indica que o personagem está gritando na narrativa (figura 15);



Figura 15 - Balão berro.

- Balão uníssono - reúne a fala de diferentes personagens ao mesmo tempo (figura 16);



Figura 16 - Balão uníssono.

- Balão zero ou ausência de balão - é quando não há o contorno do balão. É indicado com o rabicho ou sem ele (figura 17);



Figura 17 - Balão zero ou ausência de balão.

- Balões intercalados - durante a leitura do balão-duplo pode haver fala de um interlocutor (figura 18);



Figura 18 - Balões intercalados.

- Balão mudo - não contém fala. Em geral, aparece com um sinal linguístico (figura 19);



Figura 19 - Balão mudo.

- Balões duplos: Indica dois momentos de fala (figura 20).

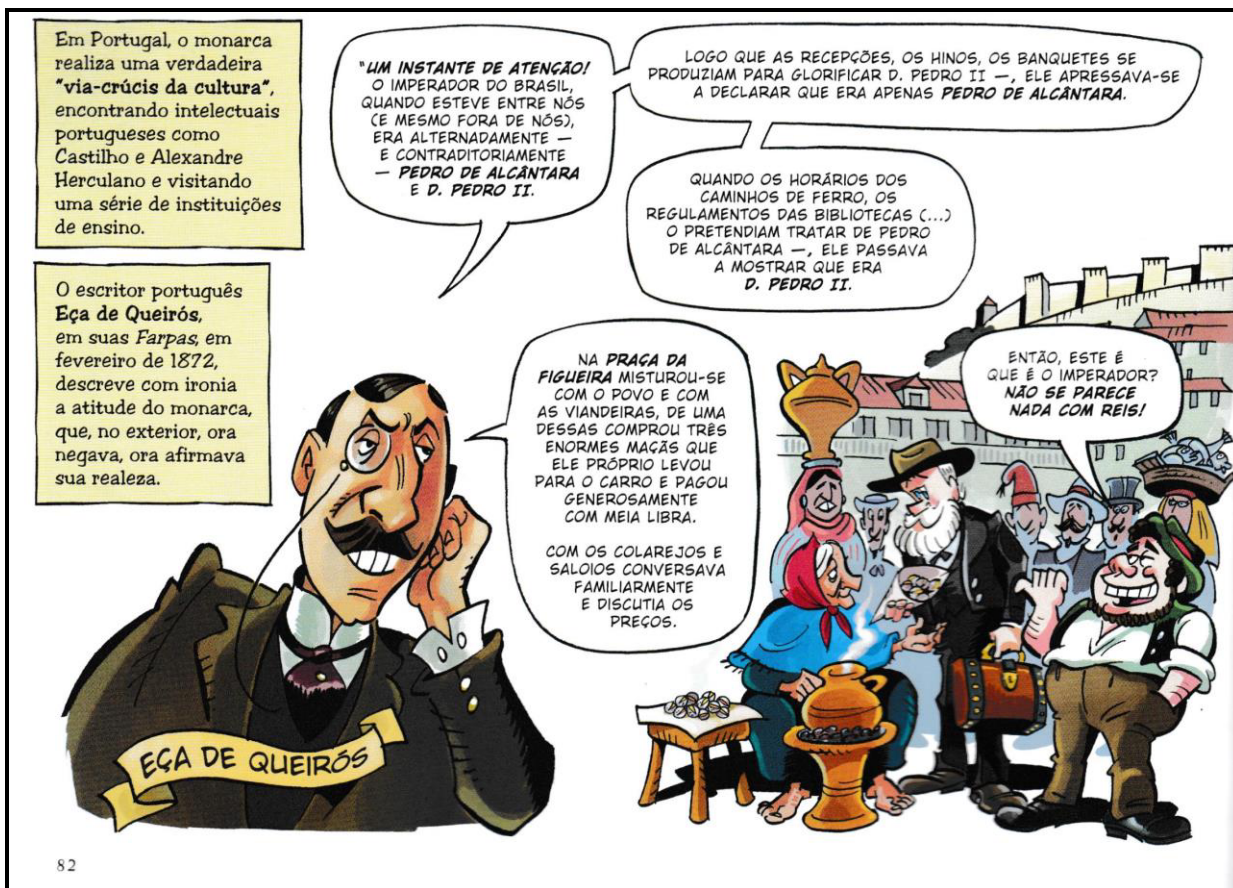


Figura 20 - Balões duplos.

Para Eguti (2001, p. 79) pode ser acrescentado outros três tipos de balão:

- Balão sonho - mostra em imagens o conteúdo do sonho do personagem (figura 21);

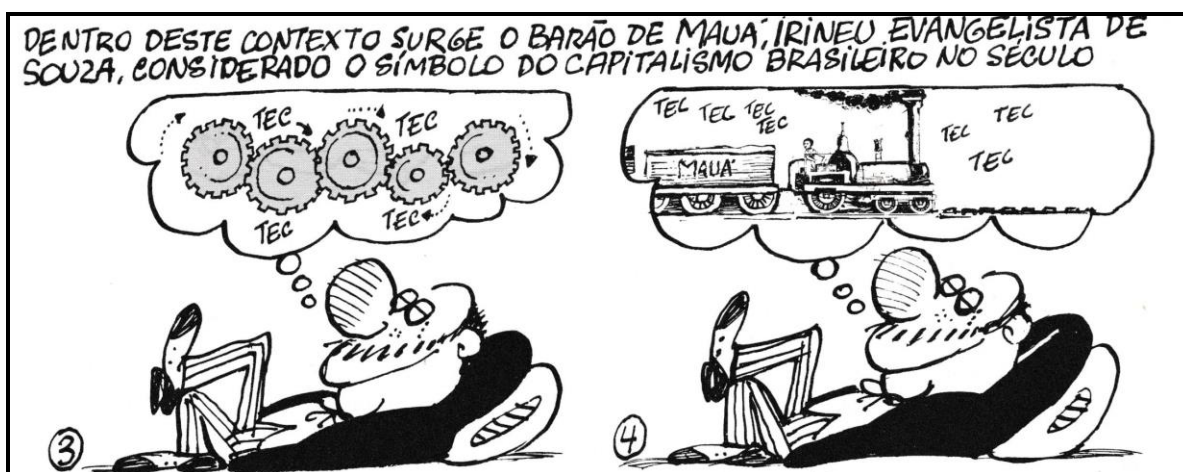


Figura 21 - Balão sonho.

- Balão de apêndice cortado - é usado para indicar a voz de um emissor que não aparece no quadrinho (figura 22);



Figura 22 - Balão de apêndice cortado.

Apêndice ou rabicho: Elemento que faz parte, junto com o balão, da linguagem verbal dos quadrinhos. Esse sinal indica quem está emitindo a fala. Liga o verbal ao visual.

Linhas ou figuras Cinéticas (figura 23): São usadas para sugerir movimento as imagens estáticas dos quadrinhos, ou seja, “*Para dar ideia ou ilusão de mobilidade, de deslocamento físico, o meio desenvolveu uma série de artifícios que permitem ao leitor apreender a velocidade relativa de distintos objetos ou corpos, genericamente conhecidos como figuras cinéticas*” (VERGUEIRO, 2014, p.54).



Figura 23.

Onomatopeias: São usadas para representar os sons existentes no mundo para os quadrinhos, ou que disse Cirne (1970, p. 30) sobre a onomatopeia, “*o ruído, nos quadrinhos, mais do que sonoro, é visual*”. O uso das onomatopeias não é exclusividade das HQs, já que

são amplamente utilizadas na literatura. Pode estar dentro ou fora do balão. O barulho do choro (figura 24), um soco, um trovão ou qualquer outro tipo de som pode ser representado sem nenhum problema na HQ.



Figura 24.

Espero ter bem demonstrado através da explanação anterior, sobre a grande importância de como devemos alfabetizar os alunos na linguagem da HQs para poder bem utiliza-las em sala de aula. Algo que faz parte da cultura do aluno, mas que devemos apresentar todas as suas formas de expressão para serem bem utilizadas, para então trazer resultados maravilhosos na escola. Em seguida irei apresentar as HQs utilizadas por mim no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 3º ano do ensino médio do CTBM de Pelotas.

2.5. As HQs utilizadas em sala de aula

As HQs que utilizei na minha pesquisa foram as seguintes: “*As Barbas do Imperador*”, “*Cai o Império! República vou ver!*”, “*História do Brasil em Quadrinhos – A Proclamação da República*” e “*Você Sabia? Turma da Mônica – História do Brasil*”. Por isso vou detalhar a razão de ter escolhidos esses quadrinhos, bem como quem os escreveu e desenhou e sua importância como fonte de pesquisa para os meus alunos dentro do processo de ensino-aprendizagem.

A obra “*As Barbas do Imperador*” (figura 25) da historiadora e antropóloga Lilia Moritz Schwarcz e do ilustrador Spacca, é um exemplo de HQ com temática histórica confiável, pois a reputação de sua autora torna essa produção fidedigna.

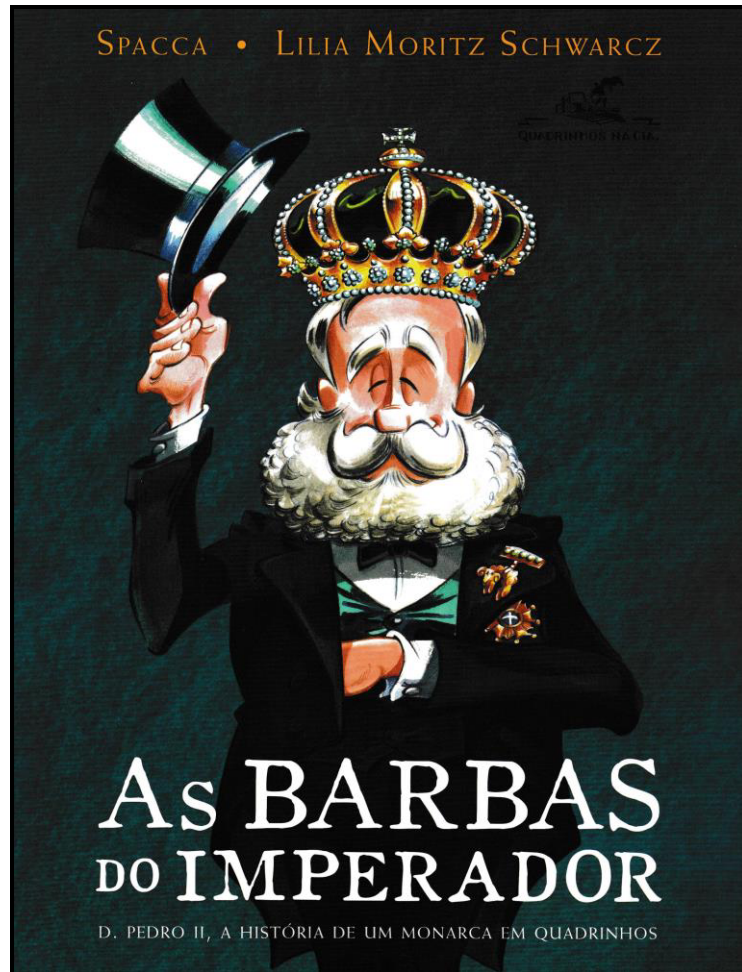


Figura 25 - “As Barbas do Imperador”.

Esse trabalho se baseia na biografia de Dom Pedro II, também pesquisado e escrito pela historiadora que foi o “*As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*”. A pesar de ser uma biografia de Dom Pedro II, com ênfase a sua vida (lógico), a HQ apresenta os principais acontecimentos do período histórico brasileiro conhecido como Segundo Reinado até a Proclamação da República. Por exemplo, apresenta três visões sobre a Guerra do Paraguai da tradicional, passando por uma “revisionista” e chegando a uma mais atual (figura 26), algo muito importante pois mostra o antagonismo das interpretações:



Figura 26 – Trecho da HQ “As Barbas do Imperador”.

Pode se notar que a obra fornece uma excelente fonte de informações para os alunos, contribuindo para permitir entender o desenrolar do processo que levou o fim da monarquia no Brasil e a posterior implantação da República.

Na outra HQ, também escrita pela historiadora e antropóloga Lilia Moritz Schwarcz, “Cai o Império! República vou ver!” (figura 27) temos como ilustrador Angeli (um dos maiores chargistas brasileiros), apesar de ter sido escrito em 1983 a obra apresenta ainda boas informações históricas.

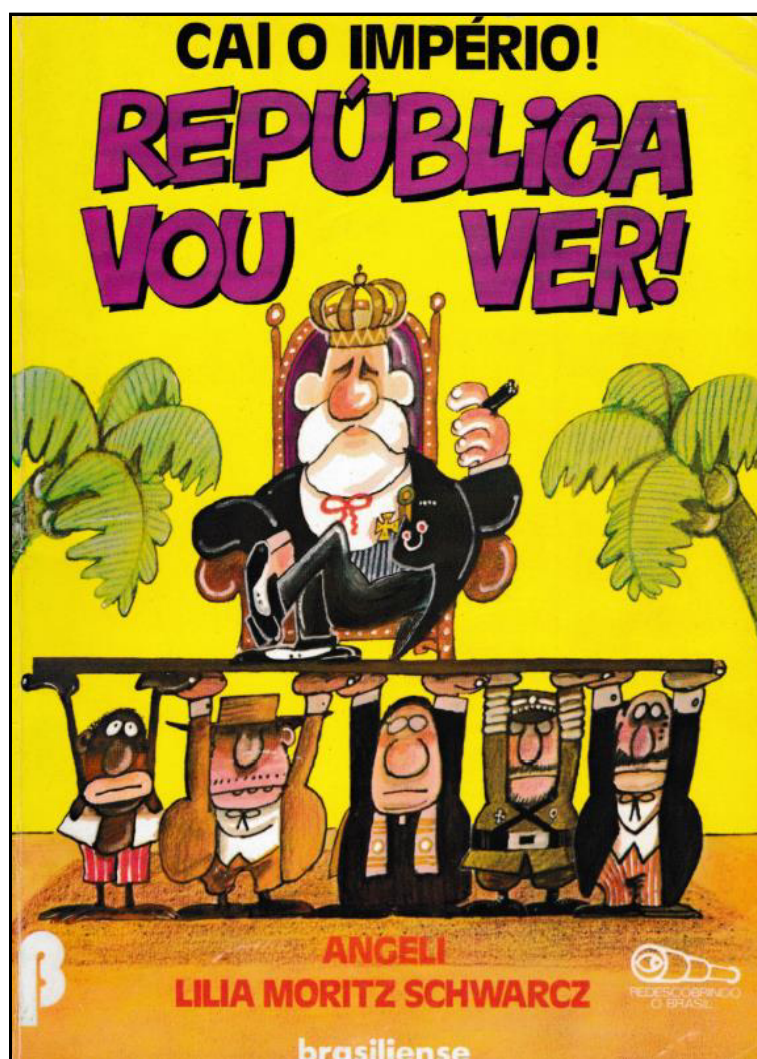


Figura 27 - “Cai o Império! República vou ver!”.

A HQ “*República vou ver!*” aborda o período da História do Brasil a partir do Golpe da Maioridade, passando pelas eleições do cacete, parlamentarismo às avessas, Revolta Praieira, dominação inglesa do Brasil, imigração, escravidão, Guerra do Paraguai, e principalmente os motivos que levaram a Proclamação da República.

Já as duas próximas HQs não possuem um rigor histórico como as anteriores. Isso advém da formação acadêmica de seus roteiristas, mas ainda assim são ótimos para utilizar em sala de aula com os alunos. O trabalho intitulado “*História do Brasil em Quadrinhos – A Proclamação da República*” (figura 28) foi criado por Edson Rossatto (pesquisa histórica, argumento e roteiro), Laudo (desenhos) e Omar Viñole (arte final e cores).



Figura 28 - “História do Brasil em Quadrinhos”.

O responsável pela pesquisa histórica é graduado em Letras, portanto a obra peca em alguns momentos quando se refere ao rigor metodológico de um historiador, como eu já tinha afirmado anteriormente, mas nada que comprometa os fatos apresentados. De positivo destaco as adaptações de obras de arte pelos desenhistas. A HQ trata do período histórico conhecido como Regencial, a Guerra do Paraguai, a abolição da escravidão, bem como o significado da letra do hino nacional.

Na quarta e última HQ, utilizei da famosa Turma da Mônica para falar da Proclamação da República. A obra “Turma da Mônica – História do Brasil” (figura 29) faz parte da coleção “Você Sabia?” onde alguns fatos mais marcantes da História do Brasil são tratados em alguns episódios. A linguagem é voltada para um público mais infantil do que juvenil, mas mesmo assim apresenta de maneira alegre e divertida alguns fatos históricos que podem ser trabalhados em sala de aula.



Figura 29 – “Turma da Mônica”.

Com uma boa dose de humor e anacronismos, os quadrinhos registram alguns fatos que levaram a proclamação da República sem se importar com um aprofundamento dos temas, como por exemplo, em um quadrinho onde afirma que os barões do café “eram favoráveis ao progresso do Brasil e também a mão de obra livre!” (figura 30). Apesar da linguagem direcionada ao público infantil, utilizei com os alunos do ensino médio mais como uma fonte antagônica para posteriores comparações e inferências.



Figura 30 – “HQ da Turma da Mônica”

Lógico que esse(s) fato(s) e afirmação(ões) citado(s) deve(m) ser tratado(s) com mais profundidade. Seria o progresso do Brasil ou dos produtores de Café? Seria a mão de obra livre (imigrantes) mais rentável que o trabalho escravo? Essas perguntas devem ser feitas aos alunos para haver um maior aprofundamento no debate. Mas apesar de tudo, estes erros podem servir para um melhor entendimento do contexto histórico, pois servem de ponto de partida para uma discussão maior.

No próximo capítulo irei abordar a minha experiência em sala de aula com a aula-oficina (unidade temática investigativa), bem como a análise do público-alvo da minha investigação e de suas protonarrativas.

CAPÍTULO 3

Ensino de História e Histórias em Quadrinhos – uma experiência com aula-oficina

Nesse capítulo apresentarei a escola onde foi feita a investigação, o público-alvo, as ideias tácitas, metodologia da aula oficina com histórias em quadrinhos e a análise das HQs dos alunos.

3.1. A Escola – Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Pelotas (CTBM)

No que se refere ao Colégio Tiradentes da Brigada Militar, a sede fica situada no bairro Fragata, na cidade de Pelotas-RS, sendo que sua administração, tanto da parte logística e disciplinar, é feita pela Brigada Militar e a parte didático-pedagógica é de responsabilidade da SEDUC/RS. A escola oferece o ensino médio com duração de três anos. Com o lema “Formando jovens, preparando cidadãos” o CTBM de Pelotas foi criado em 2010, mas seu funcionamento efetivo se deu em 2011. Conta com estudantes de várias cidades da zona sul do estado, por exemplo: Arroio Grande, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Morro Redondo, Pelotas, Pinheiro Machado, Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul e Rio Grande. Possui reserva de vagas para alunos filhos ou dependentes de policiais militares. A escola possui boas condições estruturais em comparação com outras escolas públicas da rede estadual, por exemplo, as salas de aula possuem data show e ar-condicionado, a escola possui sala de informática, sala de audiovisual, auditório e quadra de esportes. Ademais, a forma de ingresso no Colégio Tiradentes dar-se através de processo seletivo, sendo que o Colégio Tiradentes reserva 30% de suas vagas, anualmente, aos filhos e/ou dependentes de policiais militares da Brigada Militar.

O colégio foi criado há seis anos e sua primeira turma de formandos conseguiu o quarto lugar no ENEM³/2013, entre todas as instituições de ensino de Pelotas, e o segundo lugar entre as escolas públicas de Pelotas, ficando em primeiro entre as escolas estaduais na metade sul do Estado. No ENEM/2014, manteve essa mesma classificação, tanto em Pelotas como na metade sul do nosso estado.

As aulas ocorrem em turno integral, além dos ritos militares que ocorrem diariamente sob o comando do efetivo militar da escola. Os alunos se deparam com uma cobrança, tanto em relação ao ensino, como em relação à disciplina. Os alunos do CTBM usam uniformes e

³ Exame Nacional do Ensino Médio.

participam de formaturas diárias (figura 31) onde são vistoriados o corte de cabelo (padrão aparado), a barba (não pode ter) e condições dos uniformes (passados e limpos). São ainda cantados os hinos do Brasil e do Rio Grande do Sul e a canção do CTBM, bem como de outros hinos e canções militares.



Figura 31 – Formatura Diária do CTBM de Pelotas.

Além disso, os alunos recebem um manual do aluno, onde consta o código disciplinar, os direitos e deveres dos alunos, entre outras informações pertinentes a rotina escolar do CTBM. Os alunos são os responsáveis pela limpeza de suas respectivas salas de aula, corredores e banheiros. São punidos e elogiados conforme seus atos. Recebem medalhas e distinções referentes ao seu aproveitamento intelectual e disciplinar.

Sobre o critério de aprovação, no CTBM é considerado aprovado ao final do período letivo, o aluno que conseguir aproveitamento igual ou superior à média 7,0 (sete), em cada componente curricular, nos três trimestres. Com frequência de no mínimo 75% do total das aulas ministradas, consoante regimento interno do CTBM. Um detalhe importante é o índice zero de evasão escolar.

Fui um dos primeiros professores a ingressar no CTBM de Pelotas e atualmente sou o mais antigo em atividade na instituição, mas quero deixar bem claro que apesar de gostar muito dessa escola e me sentir muito feliz e realizado com a minha docência, sou contrário a

militarização forçada de educandários como vem ocorrendo em alguns estados brasileiros na atualidade. Os bons resultados conseguidos pelos alunos do ensino médio do CTBM de Pelotas são um reflexo de um trabalho em conjunto onde o Estado (no caso a BM), os professores e a família se uniram em prol dos alunos.

3.2 Questionário Socioeconômico e HQs (Público-alvo)

O projeto de pesquisa e investigação foi executado em uma turma do 3º ano do ensino médio do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Pelotas, durante o 1º semestre de 2016. A escolha por uma turma de 3º ano do ensino médio deu-se pelo motivo dessa turma estar convivendo comigo desde o início do mestrado. Além do mais existe o lado afetivo, pois essa turma de alunos possui uma excelente relação de amizade e de convívio harmonioso com esse professor/pesquisador. Para finalizar serei o professor homenageado na formatura desses alunos no final de 2016.

Foi utilizado um questionário como instrumento de investigação inicial com o público-alvo, nesse caso os jovens alunos do 3º ano do ensino médio do CTBM. O questionário consistia em uma primeira parte com questões socioeconômicas e em seguida, uma segunda parte, com questões sobre HQs.

Portanto desenvolverei, nesse momento, a análise dos dados socioculturais dos jovens alunos do 3º ano do ensino médio do CTBM Pelotas. Foi investigado um total de 25 jovens alunos. Com a primeira análise de dados deduzi a seguinte classificação por idade:

TABELA 1 – IDADE

Idade	Número de alunos (%)
16 anos	17 (68%)
17 anos	07 (28%)
18 anos	01 (4%)

A maioria dos alunos está na faixa dos 16 anos de idade, ou seja, estão dentro da idade correspondente ao ano escolar que frequentam, tornando a turma em um grupo homogêneo nesse aspecto.

Na questão referente a cidade onde residem foi conhecido as cidades de onde os jovens alunos se deslocam para chegar até ao CTBM:

TABELA 2 – CIDADE QUE RESIDE

Cidade	Número de alunos (%)
Pelotas	20 (80%)
Canguçu	02 (8%)
Rio Grande	01 (4%)
São Lourenço do Sul	02 (8%)

Percebe-se que 20% dos alunos residem em cidades próximas de Pelotas. Sendo que a maioria reside em Pelotas (80%).

Sobre o gênero ficou está classificação:

TABELA 3 - GÊNERO

Gênero	Número de alunos (%)
Feminino	16 (76%)
Masculino	09 (24%)

Nota-se o maior número de meninas (76%) em relação ao de meninos (24%) na turma.

De acordo com as categorias de cor/raça do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), os alunos se declararam:

TABELA 4 – COR/RAÇA (IBGE)

Cor/Raça	Número de alunos (%)
Branco	23 (92%)
Pardo	01 (4%)
Preto	01(4%)
Amarelo	-
Indígena	-

Ficou apurado que a maioria dos alunos se declarou branco (92%). Realmente a turma possui somente dois alunos enquadrados em pardo e preto, digo realmente, pois se percebe visualmente as suas respectivas cor/raça.

Sobre a escolaridade do Pai e da Mãe temos a seguinte tabela:

TABELA 5 – ESCOLARIDADE DOS PAIS

Nível de Escolaridade	Mãe (%)	Pai (%)
Ensino Fundamental Incompleto	01 (4%)	05 (20%)
Ensino Fundamental Completo	-	01 (4%)

Ensino Médio Incompleto	03 (12%)	01 (4%)
Ensino Médio Completo	04 (16%)	06 (24%)
Ensino Superior Incompleto	02 (8%)	03 (12%)
Ensino Superior Completo	15 (60%)	09 (36%)

A maioria das mães bem dos como dos pais, possuem ensino superior completo. Ficou constatado que as mães (60%) possuem uma porcentagem maior de formação no ensino superior do que os pais (36%). Sendo que no grupo de pais, a maioria é daqueles que não possuem o ensino superior completo (64%) em relação aos que possuem a formação superior.

Na questão sobre quais atividades de lazer que mais gostam de fazer em seus horários livres, deixei com que escolhessem mais de uma alternativa. Os seguintes resultados foram obtidos:

TABELA 6 – LAZER

Atividades de lazer	Número de alunos (%)
Cinema	15 (60%)
Ler livros e revistas	18 (72 %)
Internet	23 (92%)
Música	18 (72 %)
Leitura de HQs	-
TV	15 (60%)
Esporte	14 (56%)
Games	09 (36%)
Teatro	-
Outros	02 (08%)

Nessa etapa pude notar que a internet continua sendo a maior atividade de lazer dos alunos, mas o que mais me surpreendeu foi nenhuma citação a leitura de HQs entre os alunos dessa turma. Para alguém que vai utilizar HQs em sua aula, se deparar com essa informação poderia ser um motivo de desânimo. Mas deduzi ser ainda possível utilizar as HQs, pois se 72% deles leem livros e revistas seguidamente, posso ainda despertar o gosto pela leitura de quadrinhos e por isso não considere um entrave na execução do projeto.

Nessa primeira etapa de perguntas procurei saber onde os alunos fizeram seus estudos no ensino fundamental, se estudaram em escolas públicas ou privadas, tendo os seguintes resultados obtidos com essa questão:

TABELA 7 – ESCOLA

Onde estudou no Ensino Fundamental	Número de alunos (%)
Integralmente na rede pública	14 (56%)
Integralmente na rede privada	04 (16%)
A maior parte na rede pública	05 (20%)
A maior parte na rede privada	02 (08%)

Verifica-se que a maioria dos alunos dessa turma cursou o Ensino Fundamental na rede pública de ensino ou a maior parte nelas, totalizando 76% em escolas públicas. Observam-se ainda alguns alunos frequentaram escolas privadas, mas é a minoria.

Na segunda parte do questionário foram feitas algumas questões referente as HQs propriamente ditas.

Quando elaborei esse questionamento (Você costuma ler HQs? Se sim, quais são as suas preferidas?) esperava muitas respostas positivas, pois ao ler a dissertação do Professor Marcelo Fronza intitulada “*O Significado das Histórias em Quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio*”, produzida no ano de 2007, acabei por me deparar com resultados de sua pesquisa que mostravam uma frequência muito alta de leitura de HQs por parte dos jovens pesquisados naquele período (A pesquisa foi feita no ano de 2006), conforme afirmação dele: “*Percebe-se (...) que os estudantes, em sua maioria absoluta, gostam e leem histórias em quadrinhos e que estes artefatos culturais estão ligados a uma cultura juvenil comum constituída por uma estrutura de sentimentos (...)*” (FRONZA, 2007, p. 80). Mas ao analisar a Tabela 6, onde os alunos não citaram nenhuma vez as HQs como atividades de lazer me anteciparam a perspectiva de um grande número de respostas negativas por parte dos alunos. O que foi confirmado a partir do seguinte questionamento:

TABELA 8 – COSTUMA LER HQs

Resposta	Número de alunos (%)
Sim	04 (16%)
Não	21 (84%)

Só houve quatro votos “SIM”, onde os alunos citaram como HQs preferidas: Chico Bento, Turma da Mônica, Valente e Turma da Mônica jovem. A grande maioria, ou seja, 84% dos alunos não costuma ler HQs. Esse fato pode ocorrer devido ao pouco tempo que esses alunos possuem, visto que a escola é de tempo integral.

Na próxima questão de pesquisa (Com que frequência você lê HQs?) foi usada para observar a frequência de leitura de HQs pelos alunos do 3º ano do ensino médio do CTBM de Pelotas:

TABELA 9 – FREQUÊNCIA DE LEITURA HQs

Frequência	Número de alunos (%)
Nenhuma	16 (64%)
Anualmente	07 (28%)
Semestralmente	
Mensalmente	02 (08%)
Semanalmente	-
Diariamente	-

Ficou bem claro que a maioria dos alunos do 3º ano do ensino médio do CTBM de Pelotas não tem o hábito de ler HQs, permitindo concluir que passados quase dez anos da pesquisa de Marcelo Fronza⁴, onde a maioria dos alunos lia HQs com certa frequência, temos atualmente uma inversão desse fato (ao menos na realidade da minha escola pesquisada). Podendo também concluir que devido os alunos terem aulas pela manhã e a tarde ficam com menos tempo para esse tipo de leitura.

O questionamento seguinte (Suponhamos que existam uma HQ e um livro que tratem do mesmo assunto, qual deles você escolheria para ler?) foi elaborado para observar se os alunos do 3º ano do ensino médio do CTBM de Pelotas trocariam o livro pela HQ:

TABELA 10 – LIVRO X HQ

Resposta	Número de alunos (%)
a HQ	05 (20%)
o Livro	14 (56%)
Tanto faz	06(24%)

Nesse caso, majoritariamente os alunos do 3º ano do ensino médio do CTBM de Pelotas, preferem os livros ao invés de HQs, mesmo tratando ambos do mesmo assunto. O

⁴ FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio**. Curitiba, 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

que faz cair por terra a minha constatação de falta de tempo para ler quadrinhos, visto que possuem o hábito, e a preferência, pelos livros.

Na continuação da investigação foi realizado um questionamento (As HQs estão presentes em seu cotidiano escolar? Se sim, em quais momentos?) para poder observar se os jovens alunos percebem a presença das HQs em seu espaço escolar:

TABELA 11 – HQ COTIANO ESCOLAR

Resposta	Número de alunos (%)
Sim	07 (28%)
Não	17 (68%)
Às vezes	01 (04%)

Pode-se inferir que os alunos em sua maioria não percebem a presença das HQs em seu cotidiano escolar. Os que perceberam são minoria (07) entre os alunos, e justificaram as suas respostas, apontando o Livro Didático (04), as Avaliações (02) e os Exercícios de Linguística (01) como sendo os locais onde mais aparecem as HQs.

Sobre a utilização das HQs na aprendizagem, eu propus dois questionamentos o primeiro (Você acha que as HQs têm valor para o aprendizado em geral? Por quê?) serviu para saber se os alunos consideram a HQ como potencialmente uma ferramenta pedagógica aplicável em seu cotidiano escolar. Na segunda questão (Você acha que é possível aprender conteúdos históricos por meio de HQs? Por quê?) foi feita mais específica a disciplina de História.

No caso da primeira questão sobre aprendizado geral e HQs temos os seguintes dados:

TABELA 12 – HQ APRENDIZADO GERAL

Resposta	Número de alunos (%)
Sim	21 (84%)
Não	01 (04%)
Talvez	02 (08%)
Não sei	01(04%)

A maioria dos alunos considera as HQs como sendo uma boa alternativa nas aulas. Entre as respostas positivas dos alunos destaco as seguintes:

Sim, pois chama mais atenção e é mais fácil de entender. (Ronaldo – 18 anos)

Sim, pois de forma criativa as HQs podem influenciar na educação das crianças já que possuem uma linguagem simples e envolvente. (Vinícius – 16 anos)

Sim, pois ilustra o conteúdo a ser aprendido. (Cristiano – 16 anos)

Acredito que seja um facilitador do entendimento, porém, não estimula a imaginação como os livros. (Cassandra -17 anos)

As respostas dos alunos demonstram que as HQs são do gosto dos alunos e que consideram a sua utilização como facilitador, principalmente pela sua linguagem e ilustração.

Na segunda questão que relaciona a possibilidade de usar HQs e o aprendizado em História foi observado:

TABELA 13 – HQ APRENDIZADO HISTÓRIA

Resposta	Número de alunos (%)
Sim	24 (96%)
Não	-
Talvez	01 (04%)

Que quase todos os alunos, somente um respondeu talvez, concordaram que HQs podem ser utilizados no aprendizado de conteúdos históricos. Tendo como principal justificativa para seu uso o aspecto lúdico das HQs, como fica claro nos depoimentos dos alunos:

Sim, é mais divertido. (Joana – 17 anos)

Sim, é um modo divertido de sair da rotina. (Terezinha – 16 anos)

Sim, pois é um jeito lúdico de aprender. (Cassandra -17 anos)

Em outras respostas temos diferentes opiniões a respeito da utilização das HQs:

Sim, qualquer assunto pode ser tratado através das HQs. (Vinícius – 16 anos)

Sim, pois permite uma maior interação entre conteúdos históricos e o leitor. (Aldair -16 anos)

O questionamento final trata do conceito de segunda ordem anacronismo (Você sabe o que é anacronismo? Se a resposta for afirmativa explique). Tal conceito aparece frequentemente em HQs e por isso a minha preocupação.

TABELA 14 – ANACRONISMO

Resposta	Número de alunos (%)
Sim	-
Não	25 (100%)

Ficou bem claro que os alunos não sabem o que é anacronismo. O mais próximo de uma resposta correta foi dado por uma aluna que não sabia o que era, mas acertou com o que se tratava:

Acho que tem a ver com tempo, mas não sei ao certo. (Lívia, 16 anos)

A partir desse resultado sobre o anacronismo ficou latente que os alunos precisam compreender esse conceito de segunda ordem.

Em posse dessas informações conseguidas através dos questionamentos e de suas análises, pude então passar para a próxima etapa da minha pesquisa e investigação que se trata da unidade temática investigativa.

3.3 A Aula-oficina (Unidade Temática Investigativa)

A aula-oficina criada por Isabel Barca tem como objetivo propiciar aos jovens alunos o uso de documentos em sala de aula. Por essa razão a proposta é a de desenvolver junto aos alunos uma capacidade de análise e de investigação semelhante ao de um historiador. Lógico que não queremos formar pequenos historiadores, como afirma Peter Lee, mas permitir aos jovens alunos que consigam ter uma experiência semelhante aos profissionais que pesquisam em História. Por isso adaptei o paradigma da aula-oficina, nesse caso a Unidade Temática Investigativa, com a realidade do meu cotidiano em sala de aula.

Delimitada o público alvo e a escola, a metodologia utilizada para a pesquisa será a unidade temática investigativa em História, da professora Lindamir Zeglin Fernandes, a qual se fundamenta no paradigma educacional da aula-oficina de Isabel Barca, e que consiste em etapas iguais, mas com uma etapa em acréscimo conforme afirmação de sua autora: “*o registro, seleção e guarda na biblioteca escolar do caminho percorrido/reflexões do professor e produção dos alunos*”, ou seja, a disponibilidade da pesquisa para os alunos e outros professores sobre o que foi pesquisado, sendo aquele material agregado ao acervo da biblioteca.

A unidade temática investigativa de Lindamir Zeglin Fernandes está organizada da seguinte forma com a realidade da minha escola e dos meus alunos:

a) Definição de temática, conforme diretrizes curriculares: Trata basicamente de selecionar um tema histórico (conceito substantivo) que tenha relação com as diretrizes curriculares, nesse caso, a Proclamação da República no Brasil (conceito substantivo). Destacando as visões historiográficas antagônicas sobre se foi um golpe militar ou não, a questão do anacronismo na História também será trabalhada, ou seja, dentro do conceito de segunda ordem temporalidade;

b) Preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino: Preparar o questionamento a ser feito sobre o conhecimento tácito dos jovens alunos sobre a Proclamação da República no Brasil (conceito substantivo);

c) Aplicação da investigação junto aos alunos: Aplicar o questionamento e, após, colher as ideias históricas tácitas sobre o tema proposto (protonarrativas), ou seja, de que forma os jovens alunos fazem a leitura histórica do tema proposto;

d) Categorização e análise pelo professor: Nessa etapa da unidade temática investigativa, o professor/pesquisador irá categorizar e analisar as primeiras narrativas produzidas pelos jovens alunos, nelas estará registrado as ideias prévias sobre o que os jovens alunos sabem, ou não, sobre o tema a ser trabalhado. É o ponto de partida para elaborar as próximas etapas do processo;

e) Problematização junto aos alunos: serão desenvolvidas perguntas que desafiem a curiosidade dos jovens alunos e os motivem a investigar sobre o tema proposto. Pretendendo analisar como se dá, ou não, a aprendizagem histórica dos alunos com a utilização de HQs.

f) Intervenção pedagógica do professor: logo a seguir, os estudantes foram orientados a analisar as fontes históricas, fazer inferências e comparações entre elas. Todos devem envolver-se no processo e produzirem conclusões históricas, as quais necessariamente não precisam estar totalmente corretas;

g) Produção de comunicação, pelos alunos: Nessa etapa, os jovens alunos produziram uma HQ em grupos ou individual (narrativa gráfica) sobre o conceito substantivo

Proclamação da República no Brasil (para poder observar se houve conhecimento histórico adquirido);

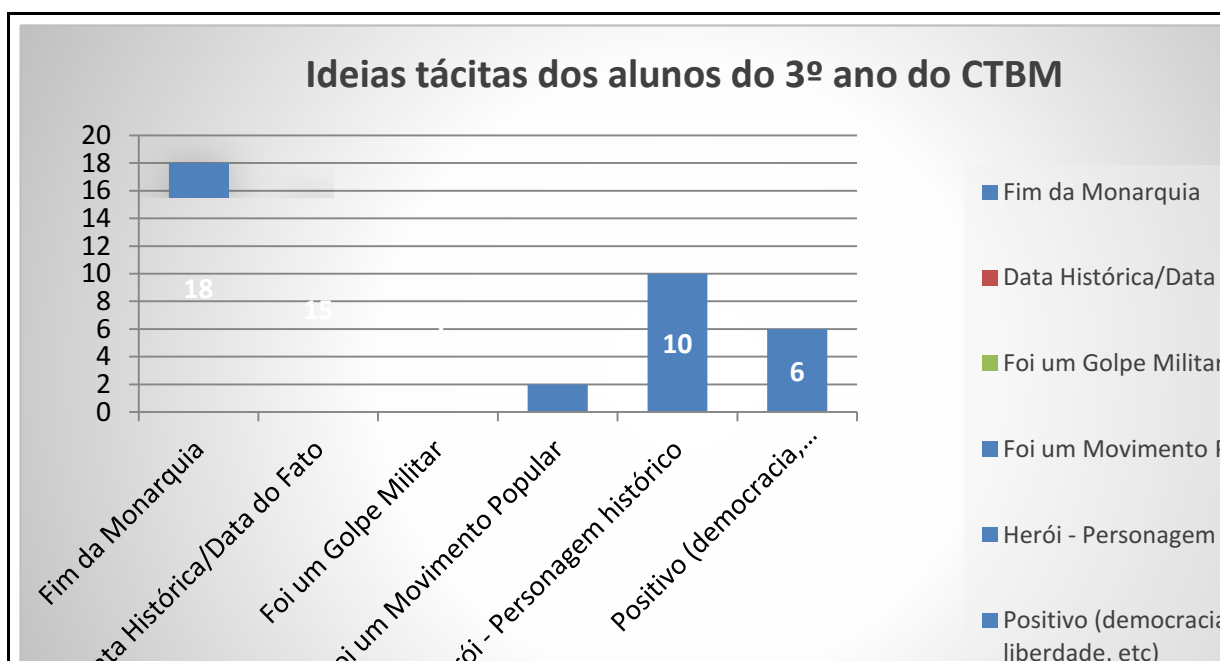
h) Aplicação de instrumento de metacognição: Momento que o professor/pesquisador investiga o aprendizado histórico do jovem estudante. Nessa etapa, o jovem estudante poderá compreender se aprendeu e como aprendeu sobre a Proclamação da República. Essa metacognição se dá através da criação de uma narrativa escrita, gráfica (no meu caso a confecção de um HQ, tirinha ou charge) ou em qualquer outro tipo de linguagem. Sendo que após todo esse processo deve-se guardar algumas dessas produções feitas pelos alunos na biblioteca da escola.

No próximo subcapítulo teremos a análise das protonarrativas feitas pelos alunos do 3º ano do ensino médio do CTBM de Pelotas.

3.4 Ideias Prévias ou Tácitas - Análise

Uma das primeiras e principais etapas da aula-oficina se refere às ideias prévias ou tácitas dos jovens alunos. Essas ideias prévias consistem em fragmentos de histórias, conhecimentos anteriores já adquiridos pelos jovens em momentos passados. Portanto é o ponto de partida de qualquer intervenção feita pelo professor.

Depois de colhida as ideias tácitas foram feitas categorizações das respostas dos alunos sendo expressa nesse gráfico:



A ideia substantiva fim da monarquia apareceu na narrativa de dezoito alunos. Cabe lembrar que esses alunos já tiveram contato com esse conteúdo histórico durante o Ensino Fundamental e pode ser por essa razão o número expressivo desse entendimento em suas respostas. O conceito substantivo monarquia absolutista também aparece em alguns relatos:

Foi quando o Brasil deixou de ser uma monarquia e passou a ser uma república constitucional. (Paulo - 17 anos)

Com a proclamação da república ocorreu o fim da monarquia absoluta e o início da república constitucional. (Pedro – 16 anos)

Para quinze alunos a data da Proclamação da República foi lembrada de uma maneira significativa, fato esse ligado a importância que muitos professores dão a memorização de datas históricas. Destaque para uma resposta que sintetiza muito bem esse fato:

Foi quando acabou o poder de D. Pedro II no Brasil. 15 de novembro de 1889. (Tereza – 17 anos)

A ideia de que a Proclamação da República foi um golpe militar acabou por ser compartilhada entre três alunos. Destaque para algumas respostas:

Em 15/11/1889, Marechal Deodoro da Fonseca liderou um golpe militar, derrubando a monarquia e aplicando a república. (Camila- 17 anos)

A proclamação da república foi o fim do parlamentarismo e do poder da família real no país através de um golpe militar no dia 15 de novembro, cai o Brasil império e instala-se a república. (Aldair -16 anos)

Entre dois alunos observou-se a ideia de que a proclamação da república foi um movimento popular. Destaque para uma resposta:

A proclamação da república ocorreu em 15/11/1889. O Brasil estava sob comando de D. Pedro. Mas o povo estava insatisfeito com o governo dele. Então houve revoltas e com muita luta do povo houve a proclamação. (Joana – 17 anos)

Para dez alunos a lembrança de algum “herói nacional” aparece, de forma correta ou incorreta (destaco o equívoco em negrito e com aspas). Destaque para algumas respostas:

A proclamação da república ocorreu no dia 15 de novembro de 1889. Foi proclamado por Deodoro da Fonseca que estava doente alguns dias antes da proclamação. Antes da república quem estava no governo era D. Pedro II

que foi tirado do poder por um golpe militar que foi dado por Deodoro e marechal Floriano. (Ana - 16 anos)

Foi o fim do poder de “**D. Pedro I**” no Brasil, e com isso acabou a monarquia. (Eugénia– 17 anos)

Outros seis alunos fizeram relação entre as ideias substantivas República e democracia. Destaque para algumas respostas:

Foi quando D. Pedro II acaba com a monarquia e começa assim a democracia. Comemoramos esta data em 15 de novembro. (Poliana – 16 anos)

A proclamação aconteceu no dia 15 de novembro quando estava sendo comandada por D. Pedro II, foi quando ocorreu o fim da monarquia e se instituiu a democracia sendo Manuel Deodoro o 1º presidente do Brasil. (Felisbela – 16 anos)

Entendemos que as ideias tácitas dos alunos apresentam em sua maioria ideias substantivas que demonstram algumas lembranças do ensino fundamental, principalmente em relação a datas e nomes de heróis nacionais. Ocorreu certa confusão entre as figuras de Dom Pedro I e Dom Pedro II, principalmente por que os alunos acreditam que Pedro II (sempre retrato como uma pessoa idosa em diversas obras artísticas) é o pai de Pedro I (pois por ter falecido muito jovem não possui nenhuma imagem com aparência mais velha). A ligação entre a monarquia constitucional no Brasil com a monarquia absolutista da Europa, também aparece com certa frequência nas narrativas dos alunos.

3. 5 Narrativas dos Alunos – Análise

Nessa etapa da investigação os alunos do 3º ano do ensino médio do CTBM de Pelotas responderam diversas questões, onde tiveram que fazer comparações e inferências entre diversas fontes para produzirem as suas respostas.

A) Explique com suas palavras, o sentido de cada fonte apresentada.

Foram utilizadas quatro fontes históricas tendo como temática a Proclamação da República do Brasil. Os alunos deveriam explicar qual o sentido de cada uma delas.

A “Fonte 1” trata-se de um fragmento do jornal carioca “*O Paiz*” do dia 19 de novembro de 1889.

FONTE 1

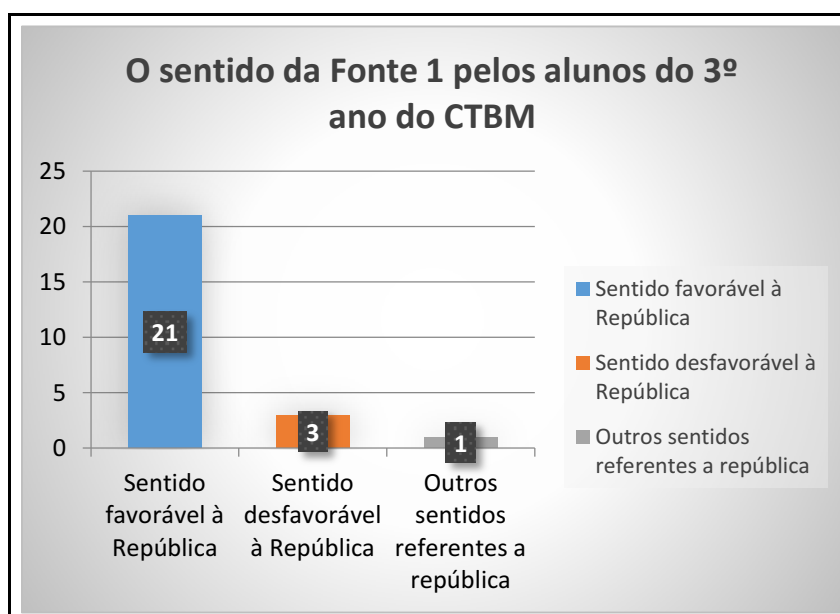
“Zé Povinho ainda está de boca aberta.

Andaram a dizer-lhes há umas dúzias de anos que a república era uma coisa medonha, um bicho danado, com olhos cor de sangue, com baionetas em vez de unhas e punhais em vez de dentes... e o pobre Zé Povinho, o empulhado e sempre crédulo, chegou a ficar com medo, andou escabreado e olhando para os republicanos de soslaio.

Um belo dia – zaz! A república põe a cabeça de fora, e com a cabeça vem todo o corpo... e sai a passeio, e sorri para todos, e espalha flores em vez de derramar sangue... e Zé Povinho fica absorto três dias depois de cair das nuvens, apercebendo-se que a coisa era totalmente diversa do que lhe andaram dizendo tanto tempo. (...) É por isso que tu andas por essas ruas, há três dias com ares de cético, fazendo considerações mentalmente sobre essa calma absoluta que não traduz absolutamente a transformação radical porque passou a pátria. (...) É por isso que ainda duvidas talvez da realidade das coisas (...) ouvistes dar vivas à república e tocar a Marselhesa, e vistes desfraldar umas bandeiras que não conhecias e arrancar da exposição pública os símbolos monárquicos, e soubestes que se retirou a família imperial e que foram apeados do poder ministros e chefes.... e tudo isso te faz crer num sonho, porque não se parece em nada com o que te contavam.”

O Paiz, Rio de Janeiro, 19/11/1889. P.1

Esse periódico tratou o movimento militar como sendo algo positivo, um novo regime legítimo, melhor que a monarquia e no qual os cidadãos podiam confiar. Escolhi essa fonte por ser um documento da época que aconteceu o movimento da Proclamação da República.



Percebe-se que a maioria dos alunos (21) conseguiu notar o sentido favorável a República no texto do jornal “O Paíz”, conforme a respostas do aluno Vinícius:

A fonte 1 assume uma defesa em relação à República e critica o “Zé Povinho” que tinha medo do novo regime que estava sendo implantado, mostra também que por muito tempo o povo induzido a não gostar e não querer a nova forma política devido a pressão dos imperiais. (Vinícius – 16 anos)

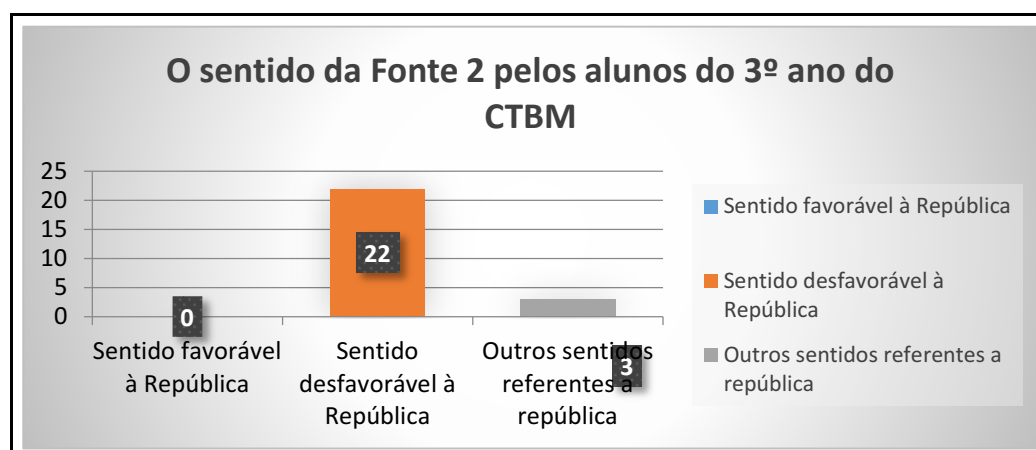
Já a “Fonte 2” se resume a um trecho do livro “1889” do jornalista Laurentino Gomes, onde apresenta uma visão antagônica a “Fonte 1”.

FONTE 2

“(…) O Manifesto Republicano de 1870 afirmava que a Monarquia brasileira era incompatível com soberania nacional. O poder, segundo seus autores, deveria se basear na vontade popular. O que se viu nos dez anos seguintes à implantação da República foi o oposto disso. ‘Os militares (...) julgaram-se donos e salvadores da República, com o direito de intervir assim que lhes parecesse conveniente’, notou José Murilo de Carvalho. Um decreto de 23 de dezembro de 1889, portanto cinco semanas após a troca de regime, ameaçava jornalistas de oposição com ‘as penas dos artigos de guerra, arcabuzamento inclusive’. A expressão ‘arcabuzamento’ significava execução por arcabuz, arma típica do século XIX, ou seja, fuzilamento. Em março de 1890, um novo decreto previa punições a todas as pessoas acusadas de pôr em circulação, pela imprensa, pelo telégrafo ou por qualquer outro meio, ‘falsas notícias e boatos alarmantes, dentro ou fora do país, (...) que se referissem à indisciplina do Exército, à estabilidade das instituições ou à ordem pública’. Na prática, era uma censura à imprensa, onde essas notícias e rumores frequentemente apareciam.”

Laurentino Gomes, 1889. P. 312.

Descreve a Proclamação da República como sendo um movimento antidemocrático e violento, tendo inclusive utilizado da censura aos meios de comunicação da época.



Novamente a maioria dos alunos (22) conseguiu observar e com isso deduziu o sentido desfavorável apresentado pela “Fonte 2” a respeito da Proclamação da República:

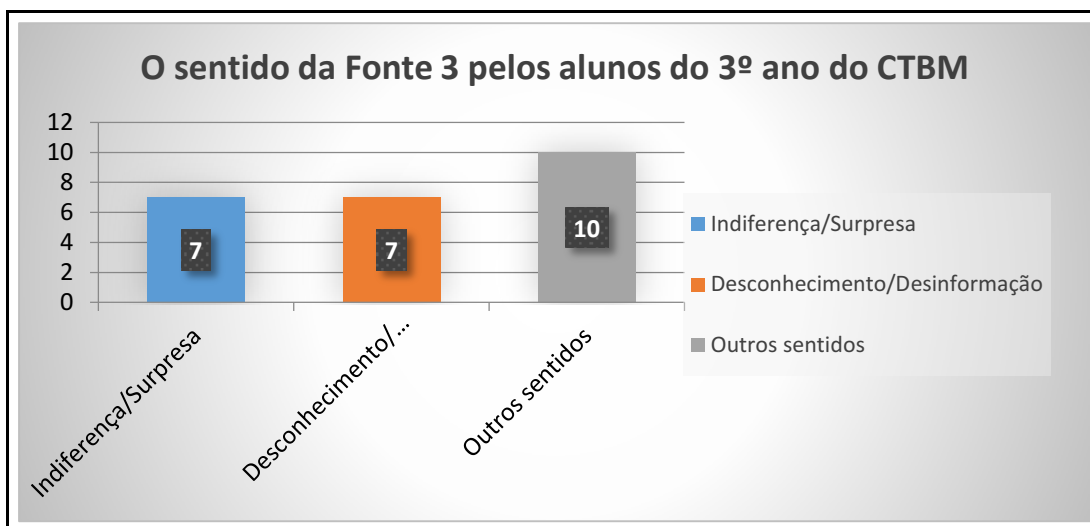
Ao contrário da fonte 1 que fala que a república é pacífica a fonte 2 conta que a república era o contrário disso, pois havia muitas ameaças. (Tereza – 17 anos)

Na fonte 2 a república é retratada como sendo um regime de censura a imprensa é pior que a monarquia já que se mostra menos democrática que a monarquia. (Estevão – 16 anos)

Nas próximas duas fontes utilizadas empregou-se o uso de HQs. Na “Fonte 3” empreguei um fragmento de quadrinho retirado do livro “Cai o Império! República Vou Ver!”.



Na “Fonte 3” mostra Dom Pedro II recebendo a informação de que não era mais imperador do Brasil. Na continuação aparece o Mal Deodoro da Fonseca proclamando a República e algumas pessoas comentando o fato de maneira indiferente dando a entender a não participação popular no fato.



Os alunos foram categorizados em três grupos. O grupo que observaram indiferença e/ou surpresa (7):

D. Pedro II e o povo ficaram surpresos com a notícia da Proclamação da República. (Renato – 16 anos)

Fala da forma indiferente com que o povo tratou a troca de regime. (Getúlio – 16 anos)

Não sabiam o que estava acontecendo (D. Pedro II e o povo). (Paloma – 16 anos)

O grupo que entendeu que houve desconhecimento e/ou desinformação (7):

Desconhecimento de D. Pedro II e do povo em relação a proclamação da República. (Cátia -16 anos)

Falta de conhecimento das classes periféricas sobre a República. (Camila- 17 anos)

O grupo que obteve outros sentidos nessa fonte (10):

Ilustram a proclamação de maneira não muito correta. (Ana – 16 anos)

Mostra a chegada ao poder do Mal. Deodoro. (Felisbela – 16 anos)

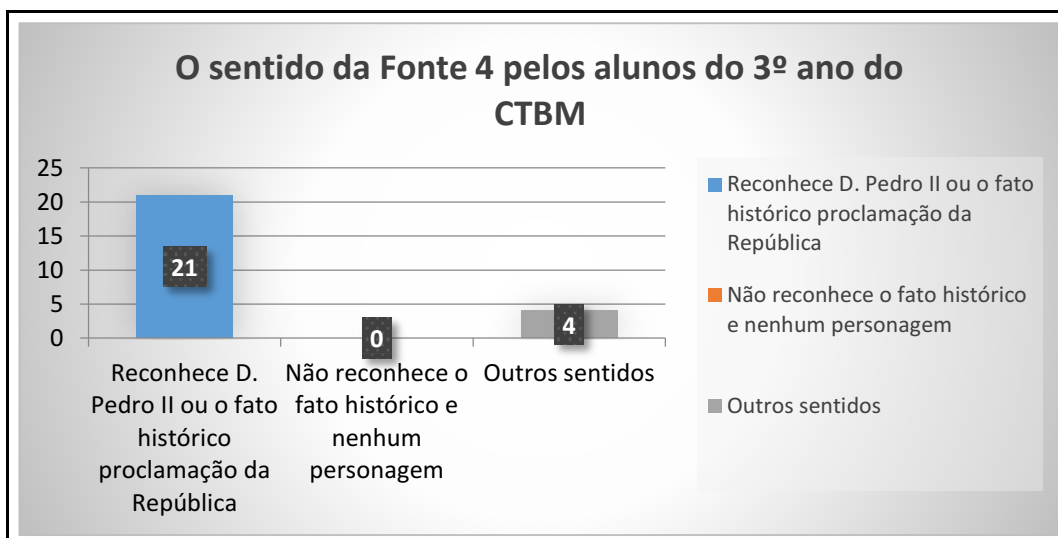
Nota-se que o trecho extraído da HQ provocou diversas interpretações por parte dos alunos. Atribuo essa situação ao fato de que os alunos não possuem o hábito de lerem HQs e muito menos de compreenderem charges e tirinhas.

A Última fonte (Fonte 4) também foi uma HQ, nesse caso uma tirinha do chargista Laerte. A Tirinha faz referência a um fato histórico, quando Dom Pedro II recebe a notícia de sua destituição do trono do império brasileiro, mas com um final bem diferente do real. Ou seja, um fato histórico com uma boa dose de anacronismo.



Laerte – Folha de São Paulo

A minha intenção foi examinar se os alunos reconheciam ou não a presença de D. Pedro II na tirinha.



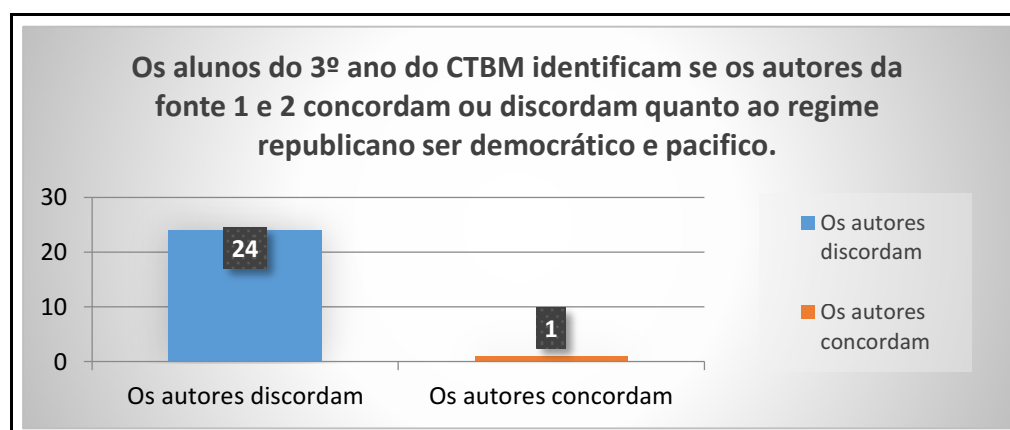
Constatei que a maioria dos alunos (21) identificou a figura de Dom Pedro II na tirinha. Além disso, alguns observaram que havia anacronismo no quadrinho. Mas o mais interessante que apesar de ser uma tirinha cômica ela acabou por transmitir informações históricas aos alunos:

Mostra o golpe do exército contra D. Pedro, junto com o descontentamento da igreja, de fazendeiros. (Cristiano – 16 anos)

É sobre a descoberta do golpe por parte do imperador, o qual tinha conhecimento dele ter sido dado pelos padres, militares e ex-donos de escravos. (Lívia, 16 anos)

A próxima questão investigativa requer que os alunos façam a comparação entre as duas fontes antagônicas e produzam inferência.

B) Os autores das fontes 1 e 2 concordam ou discordam quanto ao regime republicano ser democrático e pacífico? Justifique a sua resposta.



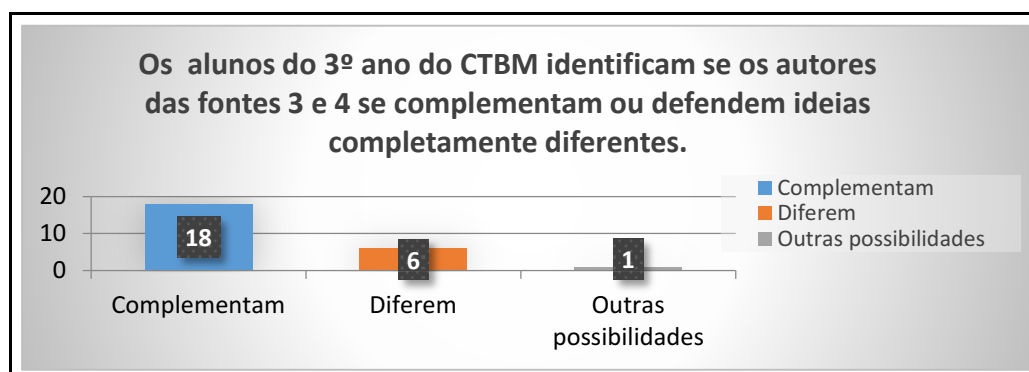
Ficou concluído que a maioria dos alunos (24) identificou a discordância entre os dois autores sobre o regime republicano ser democrático e pacífico. A única resposta diferente das demais não apresenta muita coerência, pois a aluna Adelaide ao invés de colocar se os autores discordam ou concordam, ela responde não e diz o seguinte:

No texto 1, defendem sim a democracia e a paz, já no texto 2, relata que a República é violenta. (Adelaide – 16 anos)

Tenho certeza que houve por parte da aluna Adelaide uma confusão na interpretação da pergunta, mas mesmo assim achei melhor agrupar entre os que identificaram que os autores concordam.

No questionamento a seguir, minha intenção foi averiguar se os alunos observam o sentido das ideias presentes nos quadrinhos.

C) Os autores das fontes 3 e 4 se complementam ou defendem ideias completamente diferentes? Justifique a sua resposta.



A maioria das respostas (18) compreende que as fontes se complementam. Eis o relato de quem defende a ideia de complementação:

Complementam-se. Na primeira mostra a desconfiança da população sobre o golpe da elite e na segunda revela as três classes que deixaram de apoiar D. Pedro II. (Paloma – 16 anos)

Dos que defendem a ideia que as fontes se diferem:

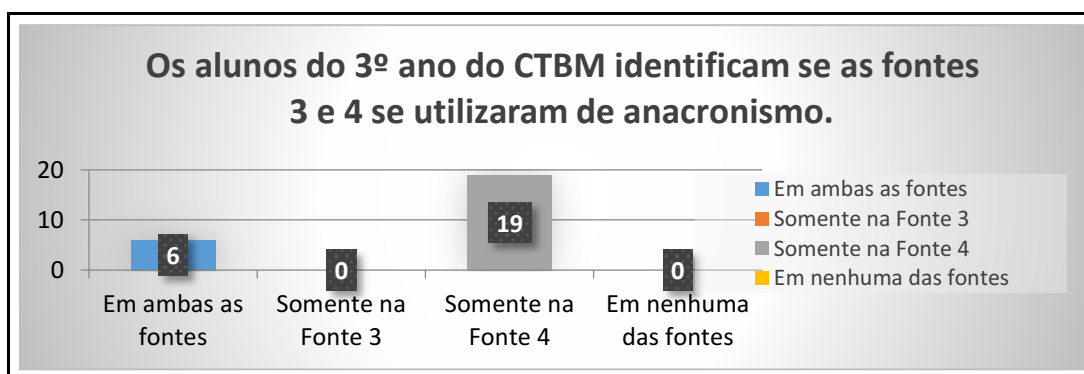
Diferem. Na primeira mostra um D. Pedro ingênuo em relação a proclamação e na segunda consciente do que está acontecendo. (Terezinha – 16 anos)

Uma aluna observou ambas as possibilidades:

São contrárias e se complementam. São contrárias em relação ao saber da proclamação e se complementam, pois as duas falam da proclamação como um golpe militar. (Frederica – 17 anos)

Após entrar em contato com os resultados apurados na “Tabela 14” de que todos alunos não sabiam o que é anacronismo, fiz uma intervenção pedagógica anteriormente e os resultados da próxima questão são os seguintes:

D) As fontes 3 e 4 se utilizam do anacronismo? Justifique sua resposta.



Conferindo os resultados verifica-se que os alunos notaram que havia anacronismos em ambas as fontes (6) e que a “Fonte 4” possuía o maior número de ocorrências (19). Mas o mais interessante foi que de um modo ou outro os alunos perceberam o anacronismo nas HQs apresentadas. Sendo que o anacronismo mais apontado foi a transformação de Dom Pedro II em um “super-herói”. Sendo que 23 alunos identificaram esse anacronismo na “Fonte 4”:

Na fonte 3 não, mas a fonte 4 sim, quando coloca o “super Dom Pedro”.
(Cassandra -17 anos)

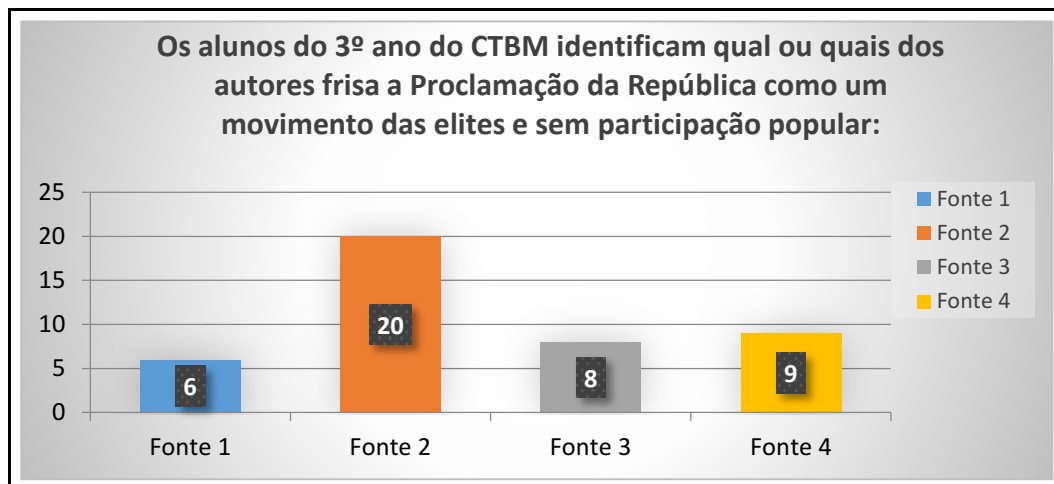
Na fonte 4. Quando Dom Pedro II aparece como super-herói, algo que está ligado com a nossa realidade e não daquela época. (Graça – 16 anos)

Somente a fonte 4. Pois na época não existia aglomerados de grandes construções e muito menos heróis. (Ronaldo – 18 anos)

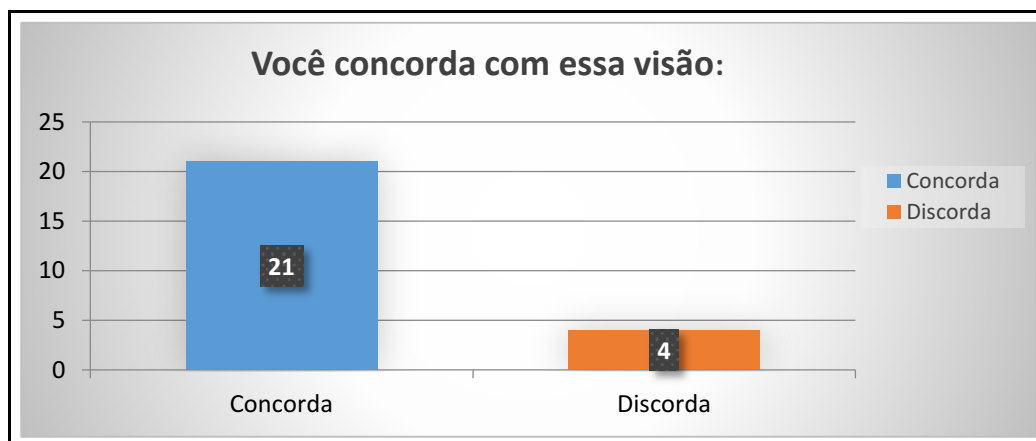
Realmente os alunos do 3º ano do ensino médio do CTBM de Pelotas conseguiram entender o que é anacronismo.

Seguindo com a investigação, achei oportuno questionar se os alunos conseguiam identificar qual(is) dos autores frisa a Proclamação da República como um movimento das elites e sem participação popular. Acrescendo se os alunos concordavam com essa opinião.

E) Em sua opinião, qual ou quais dos autores frisa a Proclamação da República como um movimento das elites e sem participação popular? Você concorda com essa visão? Justifique a tua resposta.



Na primeira parte dessa resposta a maioria dos alunos considerou a “Fonte 2” do jornalista Laurentino Gomes como sendo aquela que mais se aproximou com a afirmação de que a Proclamação da República foi um movimento das elites e sem participação popular.



Sobre se os alunos concordam ou discordam, o total de 21 alunos concordaram que a Proclamação da República foi um movimento das elites e sem participação popular. Algumas justificativas dos que concordaram foram as seguintes:

Concordo com eles, pois foi realmente um movimento de elites, onde os militares tomaram a frente, fazendo suas vontades, apoiados pela igreja e

pelos ex-proprietários de escravos, na fonte 4 o imperador cita aqueles que estão à frente da república, que são a elite. (Lívia, 16 anos)

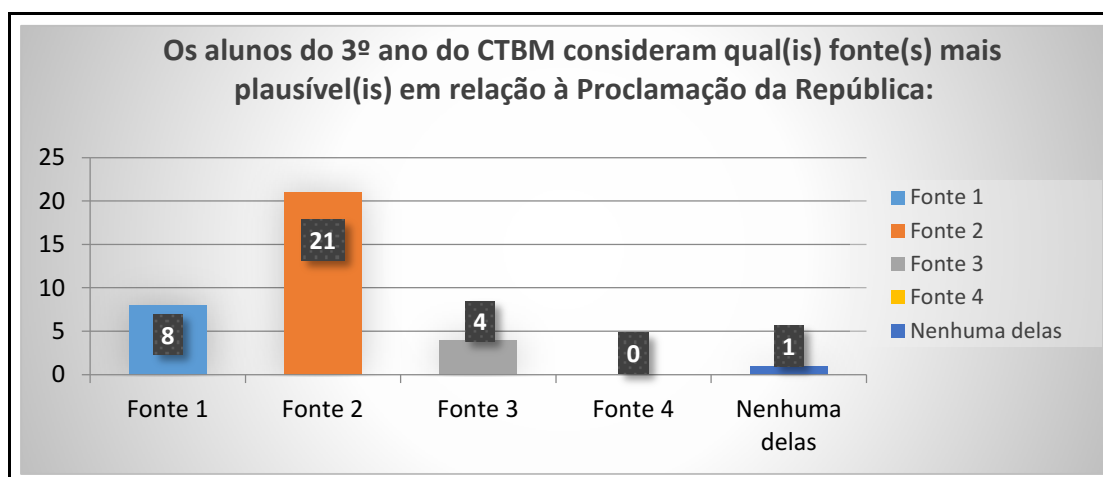
O autor do texto 2 frisa que a proclamação da república serviu para beneficiar e dar poder a uma elite (...). Não concordo com uma movimentação que preze pela elite, pois é evidente que a população sustenta o sistema e que é a base para uma sociedade justa (...). (Vinícius – 16 anos)

Praticamente todos os autores abordam este ponto de vista em que concordo, pois, a população não era relevante na política como o exército, igreja e a aristocracia escravocrata. (Kátia -16 anos)

Os alunos demonstram terem entendido e identificado ao ponto de vistas dos autores sobre a Proclamação da República ser um movimento das elites e sem participação popular. A aluna Lívia utiliza de duas fontes para justificar a sua resposta, isso é muito importante, pois a aluna demonstra que já sabe fazer comparações e inferências. Já Vinícius justifica a sua resposta e aproveita para dar sua opinião com sustentação nas fontes. Kátia utiliza todas as fontes para inferir que a população não participou do movimento e que houve apoio do exército, igreja e a aristocracia escravocrata.

O objetivo dessa questão investigativa era conseguir observar se os alunos consideram as HQs como sendo fontes históricas plausíveis.

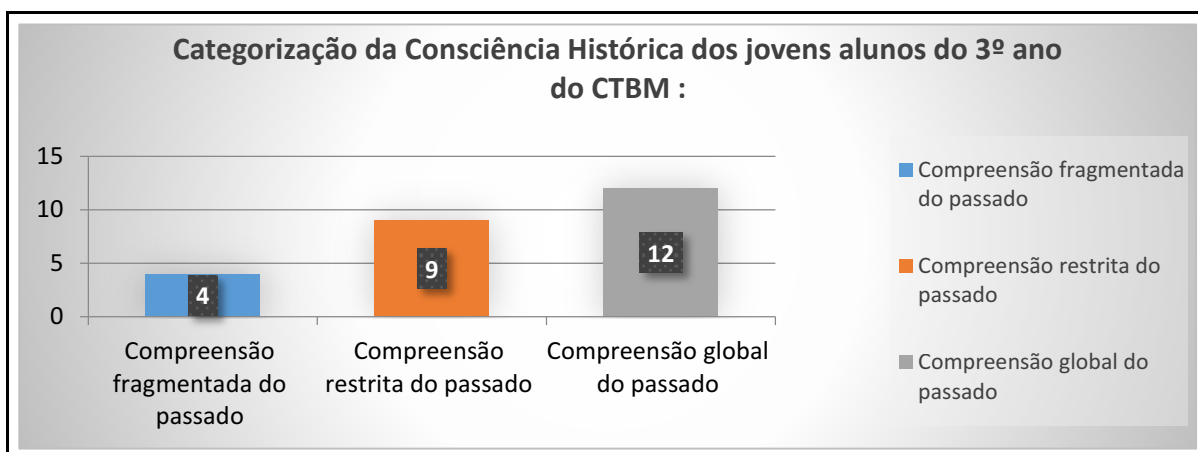
F) Qual(is) narrativa(s) você considera mais plausível(is) em relação à Proclamação da República? Justifique a tua resposta.



Comprova-se que para a maioria dos alunos as fontes escritas são mais plausíveis em relação à Proclamação da República. Entendo que esses resultados demonstram que os alunos tendem a confiar mais nas fontes escritas do que nas HQs. Acredito que o fato de se utilizar humor nas HQs leve a certa desconfiança por parte dos alunos.

Por fim, procurei investigar se os alunos depois de todas essas informações conseguiram transformar tudo isso em conhecimento.

G) Que relação você pode fazer com esses fatos do passado e o teu presente.



Após todos esses questionamentos, comparações, inferências e conclusões, chegou a hora de analisar as respostas dos alunos utilizando como aporte as experiências com narrativas em sala de aula realizadas por Isabel Barca e Marília Gago (2004, p.38-39), onde elas dividem as narrativas dos alunos em três grupos:

Exemplos de como alunos podem organizar suas narrativas
1. Compreensão fragmentada do passado: quando as ideias dos alunos são dispersas e mostram falhas na reformulação ou expressão escrita da mensagem veiculada nas fontes ou textos utilizados em situações de aprendizado.
2. Compreensão restrita do passado: quando os alunos revelam um entendimento global das mensagens e tentam reformular as informações contidas nos textos e fontes, mas centram-se em um único indicador, utilizando também muitas expressões contidas nos próprios textos e nas fontes.
3. Compreensão global do passado – quando os alunos conseguem identificar diferenças contidas nas fontes e nos textos, fazem interpretações das diferenças entre passado e presente e reformulam as informações de forma pessoal.

(SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M.. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004, p. 68.)

Um total de quatro alunos apresentaram respostas que classifico a partir do quadro como sendo do tipo compreensão fragmentada do passado.

A república foi de extrema importância para um início de democracia no país. (Cassandra -17 anos)

A resposta de Cassandra mostra que apesar de todas as informações das fontes ela ainda relaciona o conceito república com o conceito democracia, considerando como o oposto a monarquia. Tal erro ocorre devido à confusão que alguns alunos fazem entre os conceitos de monarquia absolutista e monarquia constitucional.

Mais nove alunos evidenciaram em suas respostas terem narrativas do tipo compreensão restrita do passado.

Podemos compreender que os interesses capitalistas regem a política assim como nos tempos passados onde os interesses das classes detentoras de maior capital e maior influência social. (Felisbela – 16 anos)

Já Felisbela considera o capitalismo como responsável por todos os males, nesse caso a política elitista, ampliando demais seu entendimento, mas ficando longe de uma compreensão global do passado.

Um total de doze alunos manifestou em suas narrativas o tipo compreensão global do passado.

De que ainda hoje nós somos governados por uma elite a única coisa e que mudou são os militares que saíram do poder, os fatos também são importantes para refletirmos sobre a importância de estudar história uma vez que hoje muitas pessoas apoiam a “ditadura” que foi meio que o período vivido após a proclamação da república e um mesmo regime uma vez censura a imprensa, ocorrem fuzilamentos e etc, como o que foi retratado mais detalhadamente na fonte 2. (Estevão – 16 anos)

Assim como aconteceu com o Dom Pedro II, atualmente há uma movimentação por reformas políticas no Brasil, podemos destacar, dessa forma, o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. É possível comparar ambos com um golpe contra o sistema vigente. (Vinícius – 16 anos)

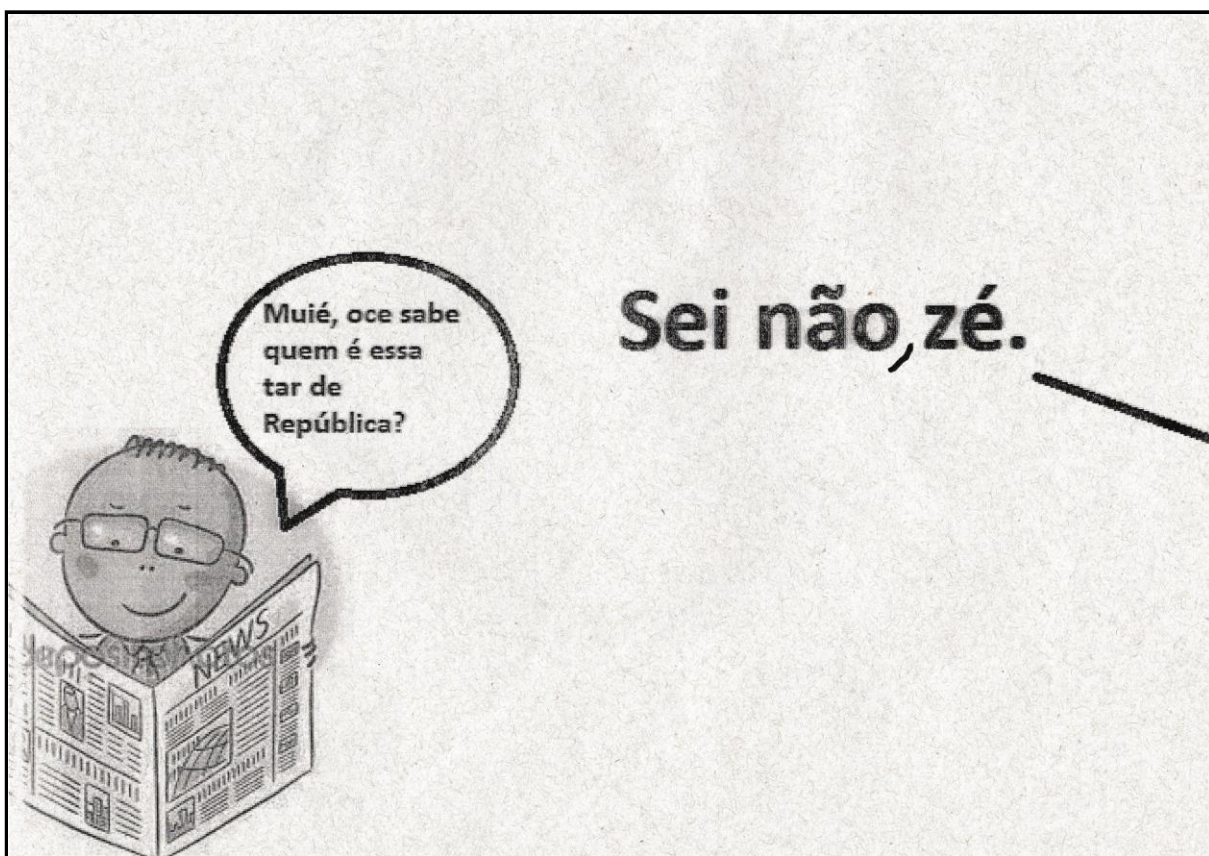
As narrativas de Estevão e de Vinícius conseguem identificar diferenças entre o passado e presente, além de formular novos conceitos acerca do que acontece no presente.

A seguir apresentarei as análises das HQs confeccionadas pelos alunos do 3º ano do ensino médio do CTBM – Pelotas.

3.6. Analisando as HQs dos alunos – relações entre História e aprendizagem histórica.

Dentro do nosso processo de investigação em Educação Histórica que começou com o levantamento de ideias tácitas e se desenvolveu com as investigações em sala de aula, encerrando nesse capítulo com uma atividade de reflexão metacognitiva, no nosso caso a confecção de uma HQ pelos alunos do 3º ano do ensino médio do CTBM – Pelotas. Essa HQ poderia ser feita individual ou em grupo, lembrando que os alunos foram “alfabetizados em HQ” e utilizei o modelo de cronograma produzido por Flávio Calazans (descrito no capítulo 2). Os alunos preferiram fazer em grupos, pois muitos alegaram não saber desenhar. Ao todo foram feitos sete grupos e um aluno optou por fazer sozinho. A maioria dos alunos produziu charges.

Na HQ 1 percebe-se que a charge foi feita com um processo de colagem, pois o aluno que optou por fazer sozinho informou que não sabia desenhar, é mostra com muito bom humor que a República era algo desconhecido para a maioria da população.



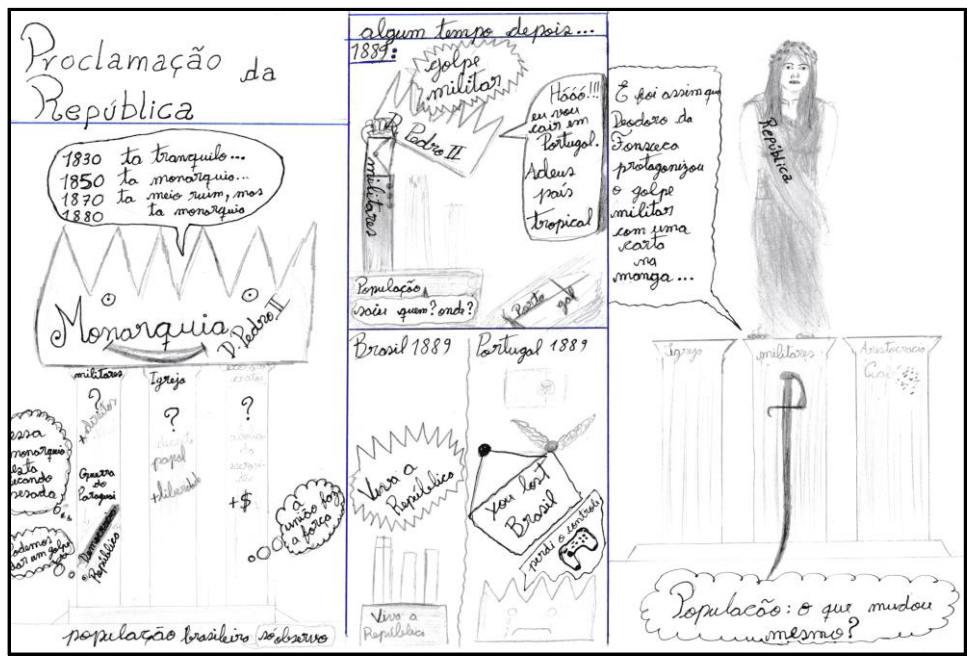
HQ 1

Vemos na HQ 2 uma charge sensacional que mostra o Mal. Deodoro da Fonseca como árbitro de futebol, expulsando Dom Pedro II, visto como jogador (com o número 01 nas costas). A bola aparece com os dizeres “povo” e sob o domínio de Deodoro. Ao fundo nas placas publicitárias aparece “O Paíz”, jornal de onde foi retirada a “Fonte 1” empregada pelos alunos no processo de investigação.



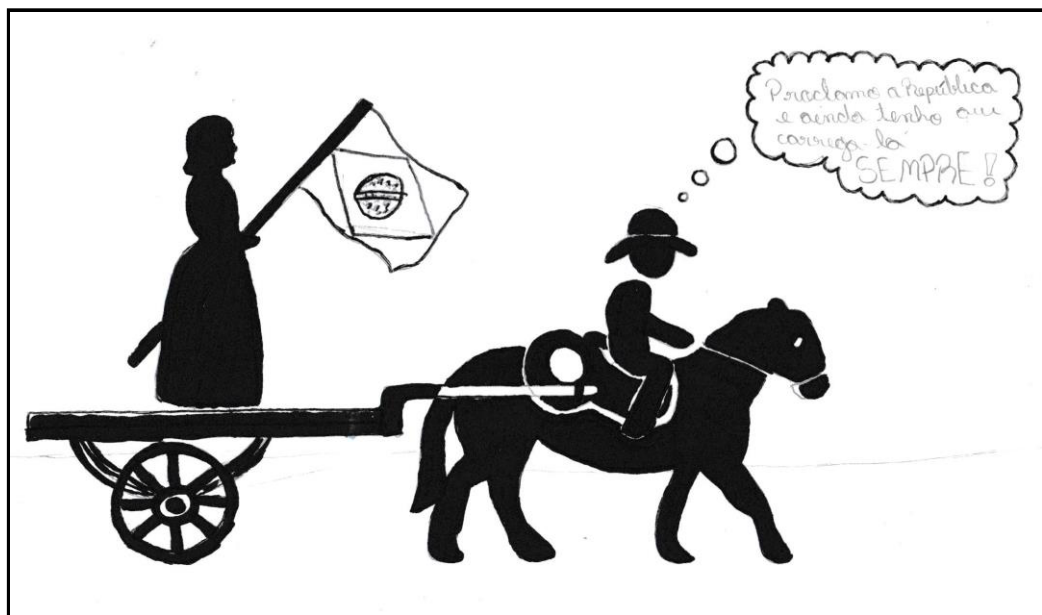
HQ 2

Uma tirinha foi feita pelo grupo que criou a HQ 3. Com o título de Proclamação da República os alunos satirizaram esse fato histórico. Mostram uma monarquia que ao som de um funk permanece “tranquila e favorável” no poder mantida pelos militares, igreja e aristocracia. Em seguida mostram o golpe militar sem a participação popular, com um detalhe importante que os alunos fazem a relação de Dom Pedro II com Portugal, apesar dele ter nascido em Portugal. Finalizando com a expressão “População: o que mudou mesmo?”.



HQ 3

A charge HQ 4 mostra um cavaleiro que se pode supor pela frase que diz “*Proclamo a república e ainda tenho que carregá-la SEMPRE!*”, ser o Marechal. Deodoro da Fonseca. Ele está montado em um cavalo e puxa uma carroça com uma figura feminina representando a República. Acho que essa charge ficaria mais completa se aparecesse algo indicado o cavalo como sendo o povo brasileiro, ou seja, quem realmente carrega todo esse sistema.



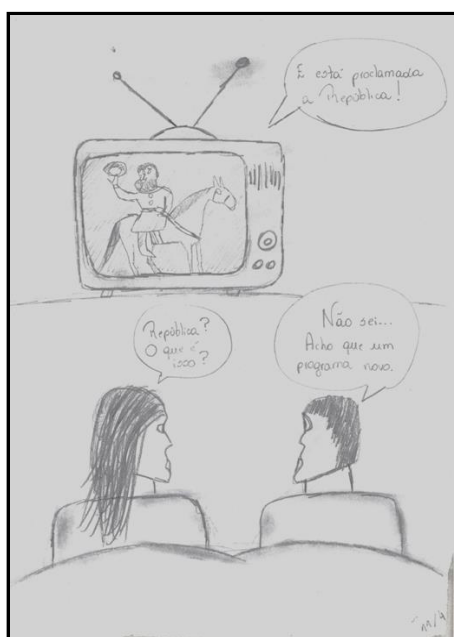
HQ 4

Temos na HQ 5 um diálogo entre o Marechal Deodoro da Fonseca e um escravo (poderia ser Zumbi dos Palmares), onde o primeiro afirma que a República é proclamada e o segundo responde que a consciência negra também, só faltando colocar tudo em prática.



HQ 5

Os alunos desse grupo criaram a charge HQ 6 que aborda o desconhecimento da população brasileira a respeito da Proclamação da República. O anacronismo foi usado pelos alunos com perfeição, conseguindo o estranhamento e por consequência o humor no quadrinho. Portanto podemos perceber o domínio desse conceito de segunda ordem, o anacronismo, pelos alunos.



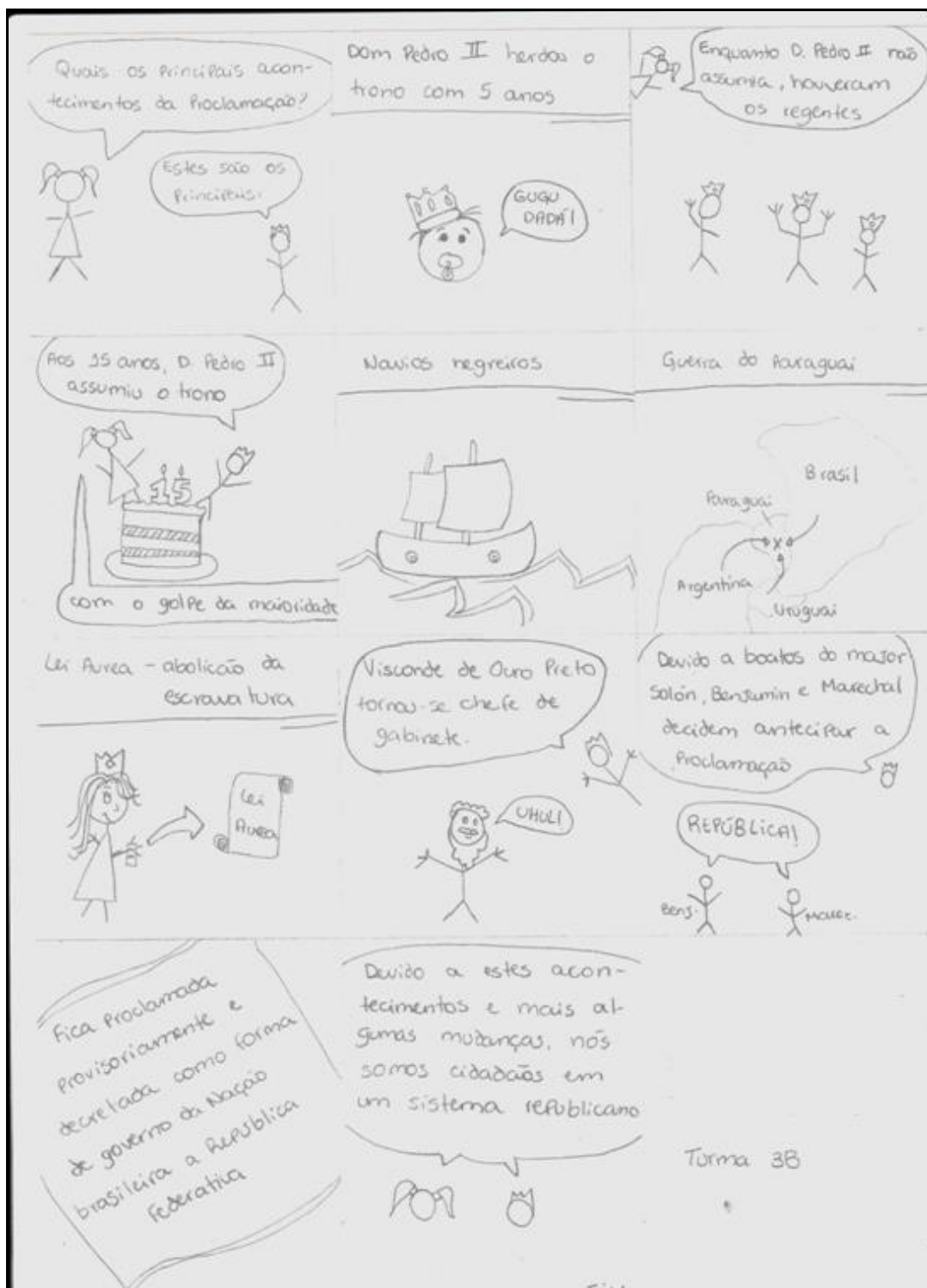
HQ 6

Na HQ 7 os alunos se referem a falta de interesse da população durante o processo da Proclamação da República no Brasil. Nota-se a utilização do conceito de segunda ordem anacronismo com perfeição.



HQ 7

O último quadrinho a ser analisando foi o HQ 8, onde o grupo formado por cinco alunos fez uma HQ mostrando o desenrolar que antecederam a Proclamação da República chegando até os nossos dias. Pelas informações históricas contidas na “tirinha” pode se perceber que a leitura das HQs feitas por eles na fase anterior da oficina surtiu efeito.



HQ 8

Em vista dos resultados apresentados após a metacognição, considero muito positivo os resultados obtidos pelos alunos, a partir da análise das narrativas escritas e gráficas produzidos por eles. Pude observar que os alunos em sua grande maioria conseguiram adquirir informações através das HQs e que em seguida transformaram em conhecimento.

CONCLUSÃO

No primeiro capítulo dessa pesquisa foi feita uma discussão teórica sobre a Educação Histórica. Onde apresentei um breve histórico de como surgiu esse novo (não tão novo assim) campo de pesquisa e de sua difusão para outros países até sua chegada ao Brasil. Além disso

No capítulo dois houve um debate teórico-metodológico sobre as HQs. De sua origem até aos dias atuais. Foi abordado seu emprego como recurso didático nas aulas de História.

No terceiro capítulo foram apresentados os resultados obtidos com a investigação das ideias prévias dos alunos e algumas informações sobre meu público-alvo. Na continuação desse capítulo podemos constatar que os resultados obtidos mostram que as HQs apesar de não serem tão lidas pelos alunos, ainda fazem parte de sua cultura. Além disso, percebe-se que os conceitos substantivos devem ser mais bem explicados pelos professores para não causar confusão entre os alunos. Nota-se que muitos professores ainda valorizam demais as datas históricas e os heróis nacionais em suas aulas. O conceito de segunda ordem temporalidade, no meu caso o anacronismo, não é do conhecimento dos alunos e que por isso deve ser integrado às aulas de História. As HQs podem, e devem ser utilizadas como uma eficiente ferramenta de apoio na disciplina de História. Pois é dever do professor proporcionar os meios necessários para que os alunos consigam obter uma aprendizagem satisfatória. Por isso as aulas devem ser feitas visando atrair a atenção dos alunos. Aulas essas que ofereceram elementos de sua cultura juvenil, no meu caso específico foi a utilização de HQs, mas poderiam ter sido utilizados jogos eletrônicos, RPG (*role-playing game*), cartas de *Magic*, jogos de tabuleiro ou qualquer outra atividade lúdica. Essas atividades lúdicas se bem utilizadas se tornam um grande aliado no ensino de História. Pois de aulas chatas os alunos estão cheios.

Sempre objetivando o desenvolvimento de uma consciência crítica e criativa por parte dos jovens alunos, através do ensino de História. Pois para que servem somente a acumulação de fatos e datas? Para nada. Por isso a disciplina de História tem que se preocupar em formar a consciência históricas dos alunos, para conseguirmos formar jovens com senso crítico e que realmente possam fazer uma mudança na realidade de nossa cidade, estado, país e também do mundo.

Pode-se concluir depois desta pesquisa que as investigações no campo da Educação Histórica estão abrindo um leque muito amplo de lacunas que se apresentam como temas, tanto substantivos como de segunda ordem, a serem pesquisadas junto a nossos jovens,

especialmente pelos professores que estão envolvidos com o ensino da educação básica na disciplina de História. Dentro da perspectiva de melhorar a formação da consciência histórica dos alunos e aprofundar os estudos teóricos em Educação Histórica, tudo isso objetivado uma melhor qualificação das práticas pedagógicas em aulas de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, Gustavo Cunha; COSTA, Mauricio Alves; COSTA, Evânio Bezerra. **As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso Didático-Pedagógico**. Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes. Uberlândia, n. 2, p. 26-27. Julho/dezembro 2008.

AZAMBUJA, Luciano. **Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2013.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: idéias acerca dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga (PT): Universidade do Minho, 2000.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. **Usos da narrativa em História**. In: MELO, Maria do Céu/LOPES, José Manuel. Narrativas históricas e ficcionais. Recepção e produção para professores e alunos. Actas do Centro de Investigação em educação. Instituto de educação e psicologia. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 29-39.

BARCA, Isabel. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. In: SCHMIDT, M. A., GARCIA, T.B. (org.). Educar em Revista. Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial, p.93-110.

BARCA, Isabel. **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 2004. p. 147-159.

BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

BONIFÁCIO, Selma de Fátima. **História e(m) quadrinhos: análises sobre a História ensinada na arte sequencial**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Saberes, Culturas e Práticas Escolares. Trabalho efetuado sobre a orientação do Professor Doutor Luis Fernando Cerri, 2005.

CIRNE, Moacy. **BUM! A explosão criativa dos quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CIRNE, Moacy. **Para ler quadrinhos: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada**. Petrópolis: Vozes, 1972.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: perspectiva de aprendizagem da história no ensino fundamental**. In. Educar em Revista. Curitiba: EdUFPR; p.57-73.2006.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

EGUTI, C. A.. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos**. São Paulo: dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2001.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas**. São Paulo: Devir, 2005.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **A conquista dos direitos da mulher e seu significado para os alunos e suas famílias**. Trabalho apresentado nas VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Curitiba: Agosto de 2006 e no X Encontro Regional da ANPUH – PR: Maringá: ANPUH, 2006.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **Patrimônio Cultural e Saber Histórico Escolar**. Curitiba, 2004. Dissertação de Mestrado, UFPR.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História (Anos iniciais)**. 1. ed. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

FRONZA, Marcelo. **A presença das histórias em quadrinhos nos livros didáticos de História utilizados pelos sujeitos do universo escolar**. In: SIMAN, Lana Mara de Castro

(org.). VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH): novos problemas, novas abordagens. Belo Horizonte: UFMG/FAE/LABEPEH, 2006. (GT 3: Educação Histórica).

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio.** Curitiba, 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

GAGO, Marília. **Concepções dos alunos acerca da variância da narrativa histórica: um estudo com os alunos em anos iniciais do 2º e 3º ciclos do ensino Básico.** Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História. Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Barca, 2001.

GERMINARI, Geysa. **“A cognição histórica situada: expectativas curriculares e metodologias de ensino.”** *Antíteses* 5.10 (2012): 741-760.

GONÇALO JUNIOR. **A guerra dos gibis: A formação do Mercado Editorial brasileiro e a Censura aos quadrinhos, 1933 – 64.** São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em História.** In: BARCA, Isabel (org.). Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica, realizadas na Universidade do Minho, nos dias 15 e 16 de junho 2000. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** In: SCHMIDT, M. A., GARCIA, T.B. (org.). Educar em revista. Dossiê: Educação Histórica. Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial. p.131-150.

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

MCCLOUD, Scott. **Reinventando os quadrinhos.** São Paulo: Makron Books, 2006.

MOYA, Á. de. **História da história em quadrinhos.** Porto Alegre: L&PM, 1986.

MOYA, Á. de. **Shazan.** São Paulo: Perspectiva, 1977.

MOYA, Á. de. **O mundo de Disney.** São Paulo: Geração Editorial, 1996.

MOYA, Á. de. **Vapt-Vupt**. São Paulo: Clemente & Gramani, 2003.

RAMOS, Paulo Roberto. **A Leitura dos Quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história; fundamentos da ciência histórica/ Jörn Rüsen**; tradução Estevão de Rezende Martins. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: forma e funções do conhecimento histórico / Jörn Rüsen**; tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado/Jörn Rüsen**; tradução de Asta-Rose Alcaide.- Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil. História e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. Revista Tempos Históricos**. Cascavel: Editora Unioeste, v.12, n.1, ano X, 2008, p.81-96.

SCHMIDT, M. A. **Formas do saber histórico em sala de aula: algumas reflexões. XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz**. Londrina: ANPUH, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Apresentação. In: _____. (org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHOPENHAUER, A. **A arte de escrever**. Tradução Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2005.

SOBANSKI, Adriane de Quadros; BERTOLINI, João Luis da Silva; FRONZA, Marcelo; CHAVES, Edílson Aparecido. **Ensinar e aprender História: Histórias em quadrinhos e canções**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro (Org.); RAMA, Angela (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed., 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

VERGUEIRO, Waldomiro (Org.); RAMOS, Paulo Eduardo (Org.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. – 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS (FONTE)

ANGELI; SCHWARCZ L. M. **Cai o Império: República vou ver!** São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROSSATO, Edson. **História do Brasil em Quadrinhos: Proclamação da República / Edson Rossato: com ilustrações de Laudo e Omar Viñoles**. São Paulo. Ed. Europa. 2009.

SCHWARCZ, L. M.; SPACCA. **As Barbas do Imperador. D. Pedro II, a História de um monarca em quadrinhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOUZA, Mauricio de. **Historia do Brasil / Mauricio de Souza**. Barueri, SP: Panini Brasil, 2011. (Saiba mais! Com a turma da Mônica)

ANEXOS

ANEXO 1 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Pelotas, 19 de outubro de 2015

Senhor Diretor do Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Pelotas

Eu, Rogério Victor Maas Brasil, pesquisador do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/FURG), no âmbito da dissertação, proponho-me a realizar uma investigação sobre a aprendizagem histórica dos alunos em relação às histórias em quadrinhos e temporalidade. Neste contexto, solicito ao senhor, autorização para efetuar uma aula-oficina com os alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio.

Desde já garanto confidencialidade e anonimato dos elementos intervenientes, bem como forneço a este estabelecimento de ensino os resultados do estudo.

Com os melhores cumprimentos.

Rogério Victor Maas Brasil
Professor/Pesquisador

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou convidando seu filho (a) para participar de uma pesquisa a ser realizada no CTBM - Pelotas sobre a aprendizagem histórica dos alunos em relação às histórias em quadrinhos e temporalidade. Para tanto, necessito do seu consentimento.

A pesquisa tem como objetivo compreender como se dá a aprendizagem histórica dos jovens alunos. Será utilizado como instrumento de coleta de dados as narrativas escritas dos alunos. A pesquisa será realizada nas dependências da escola durante o respectivo horário de aula da disciplina.

A identidade de seu filho(a) será preservada, pois cada indivíduo será identificado por nomes fictícios.

A pessoa que realizará a pesquisa será o próprio professor da disciplina de História do CTBM – Pelotas e pesquisador do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/FURG). Por isso solicito a sua autorização para a realização da investigação que faz parte de minha dissertação. Caso aceite assine ao final deste documento e envie de volta pelo aluno. Em caso de recusa o aluno não será penalizado(a) de forma alguma.

Agradeço desde já sua atenção e colaboração!

Rogério Victor Maas Brasil
Professor/Pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG/CPF _____
, abaixo assinado, concordo que meu filho(a) participe do estudo como sujeito. Fui informado sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Pelotas, de outubro de 2015.

Nome do responsável: _____

ANEXO 3 - PESQUISA COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DO CTBM DE PELOTAS

PROFESSOR/PESQUISADOR ROGÉRIO BRASIL

Sou mestrando do PROFHISTÓRIA, programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de História, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com polo na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Pesquisei sobre como se dá a aprendizagem histórica dos jovens alunos a partir da utilização de histórias em quadrinhos. Para o desenvolvimento de minha dissertação, preciso de sua colaboração respondendo às questões abaixo indicadas. Desde já, agradeço a sua colaboração.

“O conteúdo deste questionário é absolutamente confidencial. Qualquer informação identificando o respondente não será divulgada sob quaisquer circunstâncias.”

DADOS DO (A) ALUNO (A)

1. Nome:

2. Idade: _____

Local de residência:

Bairro _____ Cidade _____

3. Sexo:

Masculino Feminino

4. De acordo com as categorias de cor/raça do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), você se declara:

Branco Pardo Preto Amarelo (de origem asiática) Indígena

5. Dados do seu pai e/ou responsável masculino:

Escolaridade do seu pai e/ou responsável masculino:

Nunca estudou Até 5º ano do Ens. Fund. Ensino Fundamental incompleto

Ensino Fundamental completo Ensino Médio incompleto Ensino Médio completo

Superior incompleto Superior completo ou mais

Dados da sua mãe e/ou responsável feminino:

Escolaridade da sua mãe e/ou responsável feminino:

Nunca estudou Até 5º ano do Ens. Fund. Ensino Fundamental incompleto

Ensino Fundamental completo Ensino Médio incompleto Ensino Médio completo

Superior incompleto Superior completo ou mais

6. Quais são suas atividades de lazer?

Cinema Ler livros e revistas Internet Música Leitura de HQs
 TV Esporte Games Teatro Outros (Qual?) _____

7. Como fez seus estudos no Ensino Fundamental (1º Grau)?

Integralmente na rede pública. Integralmente na rede privada.
 a maior parte na rede pública (mais que 50%). a maior parte na rede privada (mais que 50%).

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs)

8. Você costuma ler HQs? Se sim, quais são as suas preferidas?

9. Com que frequência você lê HQs?

nenhuma
 Anualmente
 Semestralmente
 Mensalmente
 Semanalmente
 Diariamente

10. Suponhamos que existam uma HQ e um livro que tratem do mesmo assunto, qual deles você escolheria para ler?

a HQ
 o Livro
 Tanto faz

11. As HQs estão presentes no seu cotidiano escolar? Em quais momentos?

12. Você acha que as HQs têm valor para o aprendizado em geral? Por quê?

13. Você acha que é possível aprender conteúdos históricos por meio de HQs? Por quê?

14. Você sabe o que é anacronismo? Se a resposta for afirmativa explique.

ANEXO 4 - IDEIAS HISTÓRICAS PRÉVIAS

Nome: _____ Turma: _____

**ESCREVA TUDO O QUE VOCÊ SABE SOBRE A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA
NO BRASIL.**

ANEXO 5 – FONTES E FERRAMENTA DE INVESTIGAÇÃO

FONTE 1

“Zé Povinho ainda está de boca aberta.

Andaram a dizer-lhes há umas dúzias de anos que a república era uma coisa medonha, um bicho danado, com olhos cor de sangue, com baionetas em vez de unhas e punhais em vez de dentes... e o pobre Zé Povinho, o empulhado e sempre crédulo, chegou a ficar com medo, andou escabreado e olhando para os republicanos de soslaio.

Um belo dia – zaz! A república põe a cabeça de fora, e com a cabeça vem todo o corpo... e sai a passeio, e sorri para todos, e espalha flores em vez de derramar sangue... e Zé Povinho fica absorto três dias depois de cair das nuvens, apercebendo-se que a coisa era totalmente diversa do que lhe andaram dizendo tanto tempo. (...) E é por isso que tu andas por essas ruas, há três dias com ares de cético, fazendo considerações mentalmente sobre essa calma absoluta que não traduz absolutamente a transformação radical porque passou a pátria. (...) É por isso que ainda duvidas talvez da realidade das coisas (...) ouvistes dar vivas à república e tocar a Marselhesa, e vistes desfaldar umas bandeiras que não conhecias e arrancar da exposição pública os símbolos monárquicos, e soubestes que se retirou a família imperial e que foram apeados do poder ministros e chefes.... e tudo isso te faz crer num sonho, porque não se parece em nada com o que te contavam.”

O Paiz, Rio de Janeiro, 19/11/1889. P.1

FONTE 2

“(...) O Manifesto Republicano de 1870 afirmava que a Monarquia brasileira era incompatível com soberania nacional. O poder, segundo seus autores, deveria se basear na vontade popular. O que se viu nos dez anos seguintes à implantação da República foi o oposto disso. ‘Os militares (...) julgaram-se donos e salvadores da República, com o direito de intervir assim que lhes parecesse conveniente’, notou José Murilo de Carvalho.

Um decreto de 23 de dezembro de 1889, portanto cinco semanas após a troca de regime, ameaçava jornalistas de oposição com ‘as penas dos artigos de guerra, arcabuzamento inclusive’. A expressão ‘arcabuzamento’ significava execução por arcabuz, arma típica do século XIX, ou seja, fuzilamento. Em março de 1890, um novo decreto previa punições a todas as pessoas acusadas de pôr em circulação, pela imprensa, pelo telégrafo ou por qualquer outro meio, ‘falsas notícias e boatos alarmantes, dentro ou fora do país, (...) que se referissem à indisciplina do Exército, à estabilidade das instituições ou à ordem pública’. Na prática, era uma censura à imprensa, onde essas notícias e rumores frequentemente apareciam.”

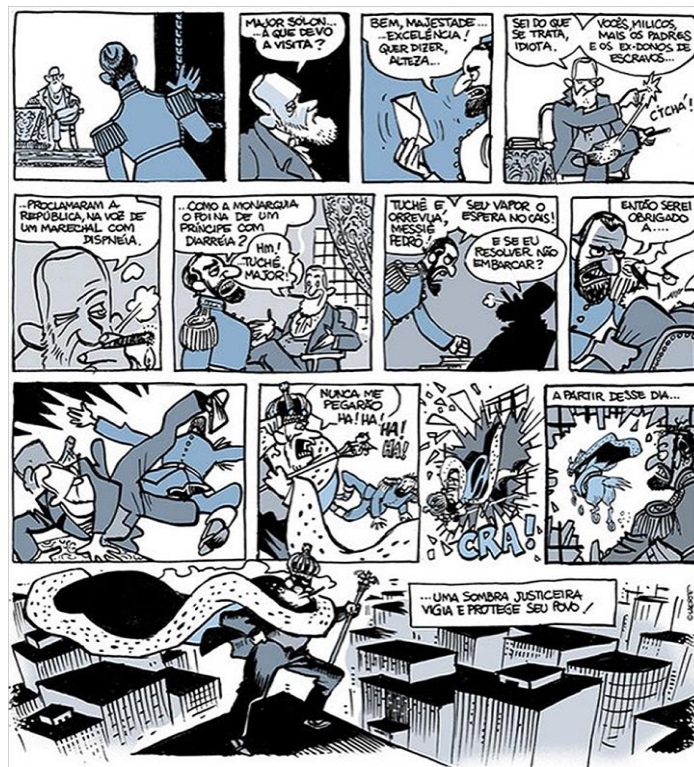
Laurentino Gomes, 1889. P. 312.

FONTE 3



Cai o Império! República Vou Ver! – Angeli & Lilia Moritz Schwarz

FONTE 4



Laerte – Folha de São Paulo

Nome: _____

Turma: _____

Responda as seguintes questões sobre a Proclamação da República a partir das fontes:

- a) Explique com suas palavras, o sentido de cada fonte apresentada.
- b) Os autores das fontes 1 e 2 concordam ou discordam quanto ao regime republicano ser democrático e pacífico? Justifique a tua resposta.
- c) Os autores das fontes 3 e 4 se complementam ou defendem ideias completamente diferentes? Justifique a tua resposta.
- d) As fontes 3 e 4 se utilizam do anacronismo? Justifique a tua resposta.
- e) Em sua opinião, qual ou quais dos autores frisa a Proclamação da República como um movimento das elites e sem participação popular? Você concorda com essa visão? Justifique a tua resposta.
- f) Qual(is) narrativa (ou narrativas) você considera mais plausível(is) em relação à Proclamação da República? Justifique a tua resposta.
- g) Que relação você pode fazer com esses fatos do passado e o teu presente.
- h) faça um roteiro e depois desenhe uma HQ, tirinha ou charge sobre a Proclamação da República. (em grupo ou individual)