



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

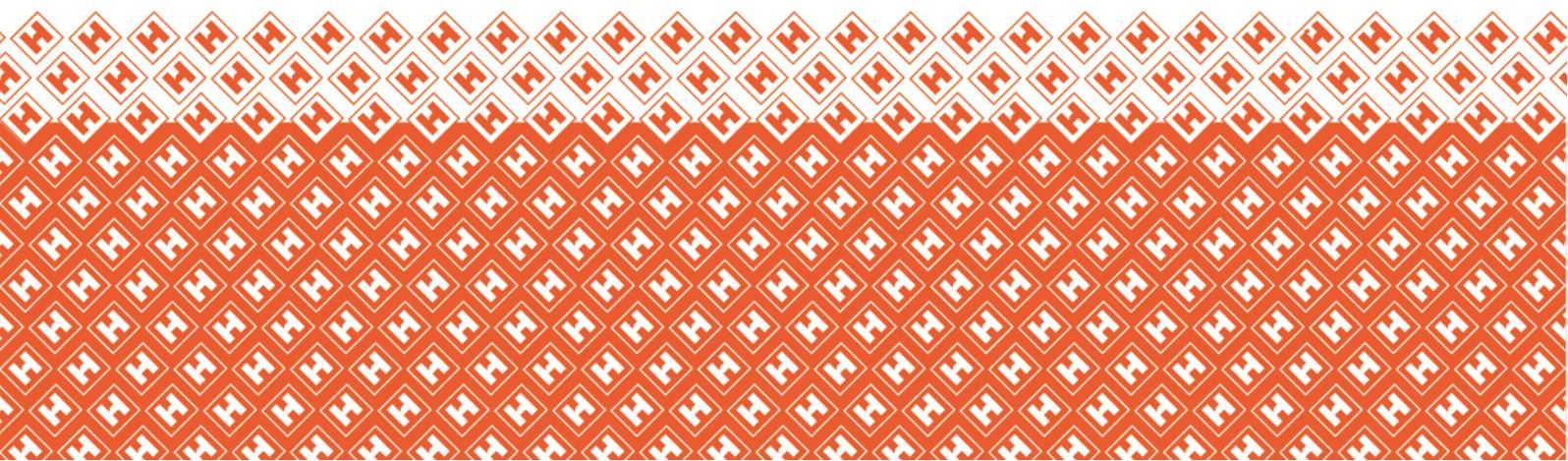
---

MATEUS BERTOLINO

**Das HQs à imaginação histórica:  
reflexões para o Ensino de História**

Universidade Federal Fluminense

Outubro / 2018



**MATEUS BERTOLINO**

**DAS HQS À IMAGINAÇÃO HISTÓRICA:  
REFLEXÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de História da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.**

**Orientador:**

**Prof. Dr. Paulo Knauss de Mendonça**

**Niterói (RJ)**

**2018**

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG

B546h Bertolino, Mateus  
Das HQs à imaginação histórica: reflexões para o Ensino de História / Mateus Bertolino ; Paulo Knauss de Mendonça, orientador. Niterói, 2018.  
102 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PEH.2018.mp.12619530709>

1. Narrativa. 2. História em quadrinhos. 3. Ensino de história. 4. Imaginação (Filosofia). 5. Produção intelectual. I. Título II. Knauss de Mendonça, Paulo, orientador. III. Universidade Federal Fluminense. Instituto de História.

CDD -

**MATEUS BERTOLINO**

**DAS HQS À IMAGINAÇÃO HISTÓRICA:  
REFLEXÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de História da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.**

**Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof. Dr. Paulo Knauss de Mendonça - UFF**  
**Orientador**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Maria Eyler – PUC-RIO**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Larissa Viana - UFF**



*Handwritten signature*  
2018

## **AGRADECIMENTOS**

A minha mãe, Míriam, primeira professora da minha vida, revisora-môr e quem me comprou os primeiros quadrinhos na banca de jornal em frente de nossa casa, me ensinando que com amor e imaginação nunca se está sozinho.

A minha avó, Georgette, uma saudade para sempre.

A minha tia Silvana, pelos livros emprestados (e ainda não devolvidos) e por ter me aberto a primeira sala de aula.

Aos colegas que conheci no Mestrado Profissional e que permitiram que as aulas nunca acabassem, como também aos professores Marcia Gonçalves, Daniel Pinha, Everardo Paiva, Marcos Barreto, Larissa Viana e Flávia Eyler, pelo carinho, atenção e a valiosa contribuição intelectual. Um agradecimento especial ao professor Paulo Knauss, pela orientação, os cafezinhos no MHN e principalmente por me fazer perceber, como diria Alberto Caeiro, que sou do tamanho do que vejo e não do tamanho de minha altura – e não foram poucas as vezes em que cheguei às reuniões me sentindo pequenino.

Aos amigos da vida e de trabalho, pessoas incríveis com quem dividi histórias, ideias e umas cervejas. Não poderia esquecer de Tereza, Leandro, Monique, Cecília, Alex, Diego, Fred, Gustavo, André e Vanderson muito menos de Zé Conceição, companheiro de aventuras literárias, sempre a postos a uma divagação fora de hora e a uma palavra de incentivo no momento certo.

A Mariana, Adriana, João, Mano e Tamiris, de tempos mais antigos, quando a Universidade se fazia casa e as ruas percorridas davam voltas no globo.

Aos estudantes com quem divido afetos e histórias. Ainda não sei ao certo quem ensina e quem aprende – e penso que assim será –, este trabalho nasceu deles e é para eles.

A Elisa, meu amor, por estar. Obrigado por me deixar seguir seus passos (e por seguir os meus também).

O passado é um imenso pedregal que muitos gostariam de percorrer como se de uma auto-estrada se tratasse, enquanto outros, pacientemente, vão de pedra em pedra, e as levantam, porque precisam de saber o que há por baixo delas.

*A viagem do elefante* – José Saramago

## RESUMO

O trabalho visa a uma nova proposta metodológica que venha a contribuir ao Ensino de História a partir dos conceitos de identidade, narrativa, obra aberta e, principalmente, imaginação histórica, seguindo o referencial de autores como Paul Ricoeur, Ivor Goodson, Umberto Eco, Hayden White e R. G. Collingwood. Trata-se de uma análise sobre a utilização de histórias em quadrinhos (HQs) de super-heróis nas aulas de História, em que as tramas do *Superman* são contempladas como referência para a proposição de temas e diálogos a serem desenvolvidos com os alunos. A ideia é criar um meio de, a partir de um texto ficcional excepcional (os quadrinhos), se abrir um campo de possibilidades a uma experiência de aula menos circunscrita à lógica da prescrição curricular e mais atenta às sensibilidades dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em relação àquilo que se é estudado. O público-alvo da proposta são os professores de História apaixonados por quadrinhos que gostariam de incrementar sua prática docente com o uso das referidas fontes alternativas, caracterizadas por um perfil mais lúdico e dinâmico.

**Palavras-chave:** Produção e difusão de narrativas históricas; Cultura visual, mídias e linguagens; Histórias em quadrinhos; Imagem histórica; Narrativa; Ensino de História.

## **ABSTRACT**

The work aims at a new methodological proposal that will contribute to the Teaching of History from the concepts of identity, narrative, open work and, mainly, historical imagination, following the reference of authors like Paul Ricoeur, Ivor Goodson, Umberto Eco, Hayden White and R. G. Collingwood. This is an analysis of the use of superhero comics in History classes, in which Superman's plots are contemplated as a reference for proposing themes and dialogues to be developed with students. The idea is to create a way, from an exceptional fictional text (comics), to open a field of possibilities to a classroom experience less circumscribed to the logic of curricular prescription and more attentive to the sensibilities of those involved in the teaching-learning in relation to what is being studied. The target audience of the proposal is the History teachers who are passionate about comics and interested improving their teaching practice with the use of these alternative sources, characterized by a more playful and dynamic profile.

**Key words:** Production and diffusion of historical narratives; Visual culture, medias and languages; Comic books; Historical imagination; Narrative; Teaching of History.

## LISTA DE IMAGENS

- Figura 01: Trecho de “Sandman: anfitriões imperfeitos”, de Neil Gaiman, Mike Dringenberg e Sam Kieth – Fevereiro de 1989 – p. 21
- Figura 02: Da série “Wonder Women of History”, de Alice Marble, anexo à *Wonder Woman #1* – 1942 – p. 40
- Figura 03. Tirinha do *The Yellow Kid* – Janeiro de 1898 – p. 47
- Figura 04. Trecho de *Batman #13* – 1942 – p. 50
- Figura 05. Tirinha de *Hagar, o Horrível*, de Dik Browne – p. 52
- Figura 06. Capa da HQ *O alienista*, adaptação de Fábio Moon e Gabriel Bá, da obra de Machado de Assis – p. 56
- Figura 07. Trecho da HQ *Grandes Astros: Superman*, de Grant Morrison e Frank Quitely – 2011 – p. 58
- Figura 08. Capa da *Action Comics #1* – Junho de 1938 – p. 61
- Figura 09. Primeira página da *Action Comics #1* – Junho de 1938 – p. 64
- Figura 10. Capa da *Action Comics #44* – Janeiro de 1942 – p.66
- Figura 11. Trecho da história *How Superman would end the war*, de Joe Shuster e Jerry Siegel, publicada originalmente na *Look Magazine* – Fevereiro de 1940 – p. 66
- Figura 12. Introdução da HQ *Super-Homem: o homem que tinha tudo*, de Alan Moore e Dave Gibbons – 1985 – p.70
- Figura 13. Trecho da HQ *Super-Homem: o homem que tinha tudo* – 1985 – p. 71
- Figura 14. Trecho da HQ *Superman – Entre a Foice e o Martelo*, Vol. 1 – 2003 – p. 75
- Figura 15. Trecho da HQ *Superman – Entre a Foice e o Martelo*, Vol. 1 – 2003 – p. 77
- Figura 16. Trecho da HQ *Superman – Entre a Foice e o Martelo*, Vol. 3 – 2003 – p. 78
- Figura 17. Trecho da HQ *Super-Homem: Paz na Terra*, ilustração de Alex Ross, cena nas ruas de Metropolis (I) – 1998 – p. 82
- Figura 18. Trecho da HQ *Super-Homem: Paz na Terra*, ilustração de Alex Ross, cena nas ruas de Metropolis (II) – 1998 – p. 83
- Figura 19. Trecho da HQ *Super-Homem: Paz na Terra*, ilustração de Alex Ross, cena no Congresso – 1998 – p. 84
- Figura 20. Trecho da HQ *Super-Homem: Paz na Terra*, ilustração de Alex Ross, cena da chegada ao Rio de Janeiro – 1998 – p. 86
- Figura 21. Trecho da HQ *Super-Homem: Paz na Terra*, ilustração de Alex Ross, cena da favela (I) – 1998 – p. 87
- Figura 22. Trecho da HQ *Super-Homem: Paz na Terra*, ilustração de Alex Ross, cena da favela (II) – 1998 – p. 88

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Por que HQs?.....	12
Para além das HQs.....	13
Os quadrinhos como fontes históricas.....	17
Capítulo 1: A IMAGINAÇÃO HISTÓRICA.....	21
A narrativa e os sujeitos.....	24
O currículo e os sujeitos.....	27
As identidades e imaginação histórica.....	31
As HQs e minha prática docente.....	36
Capítulo 2: AS HQS E O ENSINO.....	40
Os novos deuses.....	43
Na hora do recreio: o rechaço das HQs.....	44
Na hora da aula: o resgate dos quadrinhos.....	52
Capítulo 3: SUPERMAN NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	58
A gênese do herói.....	60
<i>Superman</i> e os usos da História.....	67
HQ e Guerra Fria, da ficção à realidade.....	72
O Homem de Aço visita o Rio de Janeiro.....	80
Voar com <i>Superman</i> .....	90
CARTA AO COLEGA PROFESSOR.....	93
BIBLIOGRAFIA.....	96

## INTRODUÇÃO

“Antes de ser uma Bomba, a Bomba era uma Ideia.

*Superman*, contudo, era uma Ideia Melhor, Mais Rápida, Mais Forte.

Não é que precisasse que *Superman* fosse ‘real’, só precisava que ele fosse mais real que a Ideia da Bomba responsável por atormentar meus sonhos.”<sup>1</sup>

Grant Morrison

Acordei, são 5h12. O som do despertador crescia junto à trilha original do antigo seriado do *Batman*, de Adam West. Mais um dia de trabalho. Vesti minha camisa já surrada com a logo da *DC Comics* e arrumei meu material. No ônibus, meninas com os novos tênis *Converse All Star* da Mulher Maravilha, mochilas dos Vingadores, reproduzindo o cartaz do filme de 2012. Na escola, três estudantes liam a série recém-lançada dos *Guardiões da Galáxia*, a espera por mais um dia de aula. Na sala, dúvidas: haviam acabado de assistir a um DVD do longa-metragem que contava a origem do Capitão América e queriam saber se os nazistas possuíam as manias de grandeza suscitadas no filme. A pergunta era extremamente pertinente.

Minhas experiências sempre estiveram atreladas a de meus alunos nas aulas de História que ministro já faz sete anos. O retrato traçado acima faz parte do meu cotidiano. Iniciei minha prática docente ainda como estudante de graduação e vi minha idade e o universo de entretenimento que consumia como aliados no momento de mobilizar certos saberes em sala de aula, conteúdos por vezes “truncados” ou reflexões que exigissem maior capacidade de abstração. Foi de modo orgânico que surgiram as histórias em quadrinhos (HQs). Leio-as desde pequeno, especialmente as narrativas de super-heróis, e a percepção de que são excelentes fontes para se pensar a História veio timidamente, em exemplos pontuais utilizados para facilitar conteúdos do currículo prescritivo.

Em uma aula para o 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino de Niterói (RJ), por exemplo, a fim de se criar um debate sobre as noções de “liberdade” e “segurança” segundo os pressupostos do movimento da Ilustração europeia, a rusga entre o Capitão América e o Homem de Ferro em “Guerra Civil”, de Mark Millar e Steve McNiven, apareceu como um caminho de se materializar

---

<sup>1</sup> MORRISON, Grant. *Superdeuses*. São Paulo: Seoman, 2012, p. 13.

uma discussão que poderia ter permanecido nebulosa aos estudantes. A simples menção às HQs e personagens eternizados dentro do gênero criou um clima novo, mais amigável e produtivo, que instigava a associação de ideias, participação e inserção de afinidades extramuros no espaço escolar. A partir de casos como o descrito, comecei a elaborar de forma mais minuciosa aulas que girassem em torno do universo ficcional dos quadrinhos, explorando suas potencialidades e até escapando das prescrições curriculares.

Reparei que a análise dos personagens evocava o tema da construção de identidades, sejam elas pessoais ou sociais, pois os super-heróis utilizados eram representantes de algo e, independente do que simbolizassem, eram todos frutos de uma época e espaço específico – históricos, em suma. Grant Morrison, citado na epígrafe, quadrinista escocês de sucesso (e, antes disso, criança durante a Guerra Fria), teve sua vida salva diversas vezes pelo Homem de Aço – e não há dúvidas, sua identidade teve esta marca indelével. Nossos primeiros sonhos, aos menos os meus, antes de passarem pelo crivo do mundo do trabalho – dos clássicos desejos de ser astronauta, bombeiro, médico, etc. – não raras vezes envolviam algum elemento deste universo do entretenimento. Penso como a maioria de nós abandona este flerte com as irrealidades, as quais nos levam a lugares menos convencionais.

Contar uma história, portanto, que não se fechasse aos temas tradicionais, mas que abarcasse também a problematização das próprias fontes, no caso, as HQs, transformou minha maneira de trabalhar. Nesta perspectiva, o *Superman*, para além do divertimento que a leitura de suas aventuras provoque, é uma boa maneira de se pensar o contexto da Grande Depressão nos Estados Unidos, quando o herói é criado, mas também o é para repararmos como suas reinterpretações ao longo do tempo mostram uma sociedade em movimento e a chance de escolher qual delas melhor nos representa enquanto indivíduos.

No entanto, a correria do dia a dia dificultava uma reflexão mais consistente sobre as vantagens de tal fazer pedagógico. O Mestrado Profissional tornou-se então o meio de racionalizar práticas que já executava como professor, mas que precisavam ser mais bem planejadas. Por outro lado, criei novos mecanismos de diálogo com meus alunos, fruto dos cursos que iniciei no ProfHistória, mas, principalmente, do contato com as pessoas que conheci. Logo, pude recortar uma questão, que é o como utilizar as HQs de super-heróis em aulas de História, dividir esta experiência com colegas da área

e investigar no plano teórico como estas fontes viabilizam uma história mais ativa, capaz de gerar identificação com as experiências passadas em tempos de “presentismo”, onde tais experiências são questionadas quanto a sua grandeza pedagógica <sup>2</sup>.

Com isso, elaborei alguns objetivos que serão os elementos norteadores deste trabalho. O primeiro e mais imediato é provar o quão proveitoso pode ser a utilização das HQs como fontes históricas no espaço escolar, de modo a estimular a leitura e exercícios de “imaginação histórica”, em que a análise do material permita uma construção de conhecimento mais ativa, posto que aberta à sensibilidade dos alunos e não apenas à rigidez dos currículos escolares tradicionais. Desta maneira, pretendo trabalhar conceitos e temas caros aos estudos históricos a partir de narrativas de super-heróis em quadrinhos, o que viabiliza uma releitura daqueles por uma fonte ainda pouco usual na *práxis* do professor de História, ainda que mais recorrente em trabalhos acadêmicos. O *Superman* foi o personagem eleito, conforme será mais bem detalhado no capítulo 3.

Por fim, a proposta é incentivar o aluno a perceber as relações entre a história e a ficção, habilitando-o a reflexões críticas sobre os materiais artísticos que consome. Em outras palavras, capacitá-lo a perceber a HQ como fonte histórica, mas também a refletir a partir das representações de passado que ela opera, o que abre possibilidades a uma inteligência que não se fecha a sua face mais criativa e intuitiva.

## **Por que HQs?**

As HQs são um fenômeno do mundo contemporâneo, de grande difusão desde suas origens. A maioria de nós se aproximou delas ainda pequenos, seja pelas cores chamativas ou por encontrá-las perdidas em alguma estante na casa dos amigos. Talvez nem soubéssemos ler. As tramas envolvendo personagens sobre-humanos estão nas bancas de jornal há quase um século, custando num primeiro momento dez centavos de dólar nos Estados Unidos e hoje transcendendo o suporte original, com alcance no cinema, na TV e, principalmente, na internet. Criaram-se franquias que valem milhões.

---

<sup>2</sup> Ver GUMBRECHT, Hans Ulrich. “Depois de ‘Depois aprender com a história’, o que fazer com o passado agora?”. In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda e ARAÚJO, Valdei Lopes de. *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: FGV, 2011 e HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismos e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Personagens como *Superman* estão na nossa consciência coletiva, inclusive para os que não liam ou sequer gostassem de suas páginas repletas de ação e seres estranhos. Eles, em alguma medida, nos formaram.

Os quadrinhos tornam-se assim bons recursos didáticos pelas oportunidades engendradas de seus temas e pelo envolvimento que possuímos com seus protagonistas, além de representarem outra modalidade comunicativa que não a oral ou a escrita tradicional. A forma como texto e imagem se completam em seus quadros é o mais próximo do cinema que vemos em mídias impressas, nos exigindo outro tipo de atenção ao considerarmos seu encadeamento narrativo distinto. Tendem a motivar a leitura, sendo muitas das vezes uma introdução lúdica a um universo mais amplo da literatura, da qual fazem parte em suas especificidades. São acessíveis, se considerarmos sua distribuição e o formato digital, e veem-se transcendidas a outros suportes. Nas aulas de História, simbolizam um convite à reflexão sobre tempo, memória, identidade, fornecem aspectos da vida social e servem como pontos de ignição para discussões conceituais.

Porém, como pensá-las de forma a aproveitar algumas opções dentro deste universo de tamanhas possibilidades? Como uma visão de Educação que supere certos tradicionalismos se faz importante a fim inseri-las na prática docente?

### **Para além das HQs**

Meus pais diziam – e não raras vezes, os pais dos meus alunos – que aula de História significava ler sobre o grito do Ipiranga, decorar as etapas da Revolução Francesa, lembrar das datas, tantas, que compuseram os momentos mais marcantes da Era Vargas. Em seguida, um trabalho aqui e acolá e prova(s) como culminância. Não pelos temas apontados em si, mas a estrutura tradicional do ensino de História, que faz parte do imaginário coletivo de muitos, pode ser, em método e avaliação, tediosa, posto que fechada a estruturas de aprendizado eminentemente lógicas e descoladas não apenas da realidade ordinária, mas das nossas paixões. Procurei por ajuda, por uma base teórica que auxiliasse os super-heróis a entrarem triunfantes em sala de aula para enfrentarem velhas amarras e, ainda que muitos autores a quem recorri não tratassem deles em

específico, me permitiram melhor compreender a dinâmica da Educação formal hoje e pensar sobre novos caminhos.

Uma vereda apontada neste sertão de prescrições e conhecimentos engessados é o *currículo narrativo*, de Ivor Goodson. Ele se diferencia por pensar o ato de aprender como algo que deva estar em comunhão com o contexto de vida dos envolvidos no processo de aprendizagem, tanto em seus aspectos individuais (as trajetórias pessoais) quanto coletivos (inserção na sociedade). Podemos refletir sobre as capacidades de tal proposta no espaço escolar, em especial na colaboração das aulas de História, que conectariam os anseios dos sujeitos ao estudo das temporalidades<sup>3</sup>. As identidades dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem despontariam não apenas por se situarem num ambiente de maior envolvimento, como também ofereceriam mais poder e agência aos estudantes e professores. Olhares mais sensíveis e solidários em prol de outras oportunidades de futuro.

Contudo, Goodson utiliza este conceito para interrogar uma formação intelectual alternativa à escola e quando pensa na inserção das trajetórias de vida dos estudantes na prática de ensino, o faz a partir de experiências materiais (rotina, trabalho, etc.). Penso que tal conceito pode também ser um referencial interessante no sentido de trazer as experiências dos estudantes a partir de narrativas de ficção das HQs. Sendo elas fontes históricas e carregadas de representações, se mudaria apenas o enfoque e o método de se agregar significados aos temas estudados, sem que para isto precisemos de espaços necessariamente alheios à escola. Goodson, tendo as pesquisas de Bauman por base, chama a atenção para o momento em que estamos inseridos na economia global, sob a ordem do trabalho flexível. Currículos prescritivos fechados em um modelo de educação estritamente racional não atendem às novas exigências de um mundo operado por nichos, em que o próprio mercado de trabalho parece se transformar ininterruptamente, com exigências das mais variadas. Apesar das demandas deste mesmo mercado por um ensino mais técnico e profissionalizante – basta olhar para as recentes propostas de mudança para o Ensino Médio no Brasil –, talvez seja o momento ideal para que se proponha algo novo, que humanize as relações no espaço escolar.

Paul Ricoeur e sua proposta hermenêutica da consciência histórica podem auxiliar nesta linha de raciocínio para se propor um campo de possibilidades. Acima de tudo, graças ao conceito de *identidade narrativa*, que evidencia a importância das

---

<sup>3</sup> GOODSON, Ivor F. “Ensino, currículo, narrativa e futuro social”. In: *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 143-144.

narrativas histórica e ficcional em nossa composição enquanto sujeitos. O filósofo atenta ao fato de que o discurso da verdade histórica não é o suficiente para darmos sentido à vida, remontando o passado e organizando-o. A ficção, por suas múltiplas capacidades, tem seu valor no momento em que a realidade nos parece não bastar. Perceberíamos o mundo no limiar entre as duas noções, que ora se aproximam, ora se distanciam<sup>4</sup>. Por que não levar esta perspectiva ao espaço escolar? Por que não repensar o modo como encaramos nossas próprias experiências? A identidade narrativa parece enriquecer a proposta de se utilizar a HQ como um meio de se perceber as proximidades entre a história e a fantasia e notar a importância destes campos na nossa constituição enquanto sujeitos, alunos e professores. Seria um interessante complemento à sugestão de mudança curricular de Goodson, que pensa a identidade pelo prisma das narrativas pessoais. Mesclar as duas perspectivas me parece um novo passo no ensino de História. Por outro lado, não se trata, vale dizer, de supervalorizar os quadrinhos na nossa apreensão da vida, mas concebê-los como um caminho para percebê-la de maneira ao mesmo tempo crítica e criativa, numa espécie de “imaginação histórica”.

Hayden White, no clássico “Meta-história”, diz se preocupar com a *imaginação histórica* do século XIX, sendo a primeira vez que me deparei com a expressão que acabo de destacar e que já me utilizei algumas vezes. No entanto, o teórico utiliza o termo de modo livre, sem uma clara conceituação, por vezes o substituindo por “consciência histórica”, “sensibilidade histórica” ou até “dinâmica dos processos de pensamento”<sup>5</sup>, revelando, através de seu emprego, o interesse em notar como certos autores oitocentistas pensavam a história e sua escrita. Inspirado na referência, mas não me limitando a ela, proponho a imaginação histórica como uma modalidade de construção e interpretação do conhecimento histórico em que se valorize não só os aspectos cognitivos de tal processo, mas também os intuitivos, sensíveis, tendo as HQs como catalisadoras. Esta opção visa a um ensino de História que auxilie os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a se reconhecerem como sujeitos capazes de refletir e criar e, como apontam estudos como os de Goodson e Ricoeur, cada qual no seu campo de atuação, a narrativa possui um papel importante neste caminho.

---

<sup>4</sup> RICOEUR, Paul. “O si e a identidade narrativa”. In: *O si mesmo como outro*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014, p. 156 e p.174.

<sup>5</sup> WHITE, Hayden. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995, p. 65-66, p. 433 e p. 440. Ainda que o utilize desta maneira, o autor diz se basear nos estudos anteriores de R. G. Collingwood.

A percepção dos quadrinhos, peças artísticas originais, como fontes de época e ao mesmo tempo como produtoras de representações do passado, permite uma fruição por parte dos leitores que não pode ser diminuída à apreciação estética. Tal apreciação se alia a noções de temporalidades históricas presentes na obra que dão licença ao leitor para produzir um juízo sobre elas e se identificar. Ler uma narrativa da Mulher Maravilha, por exemplo, é ao mesmo tempo se abrir à capacidade literária do *como se fosse*, criando, como leitores, imagens de um universo ficcional em que nos lançamos, deixando-nos seduzir pela absurdidade de seus poderes ou pelo espetáculo de seus significados, e refletir sobre quais perfis de mulher esta personagem criada nos anos de 1940 representa. A imaginação histórica, assim, não é avessa ao pensamento ou ao conhecimento em sua acepção racional, mas uma maneira de dialogá-lo de modo global com a nossa capacidade de perceber o mundo de forma fruitiva, logo, como dito anteriormente, crítica e criativa, aberta às sensibilidades dos que leem a obra, se inserem nela, e a sua imbricação com a compreensão geral da mesma – o que em alguma medida quer dizer compreender a nós mesmos.

Todavia, para que as HQs não sejam meros acessórios nesta proposta, facilmente substituíveis por outros elementos da indústria cultural, é preciso que se observe a sua originalidade narrativa. Peça artística ímpar, que une texto e imagem no papel – talvez apenas o cinema, que pertence a outra estrutura, se aproxime deste tipo de encadeamento narrativo, baseado no movimento. Apesar dos quadrinhos de super-heróis existirem há quase um século, estes carregam alguns elementos que pouco se modificaram com o tempo, mesmo os enredos sendo frutos de sua época. O *Batman* existe desde 1939, e, em que pese tantas aventuras contadas e desenhadas das mais diversas maneiras, ressoa algo que nos permite identificar o personagem independente da data de criação, como a essência do traje e um dado código de conduta moral. São questões como estas que trazem certa atemporalidade às obras artísticas. Não se deve perder de vista que a HQ possui uma identidade visual que mescla a liberdade criativa dos autores a “essências”, que mesmo quando quebradas, como ao se transformar os heróis em vilões ou mesmo trocar seus uniformes, possuem um referencial na tradição – e espera-se que o leitor tenha um mínimo de contato com ela, a um só tempo escrita e visual.

Nenhuma outra forma de arte vive esta questão de modo tão intenso como os quadrinhos. Para auxiliar nesta reflexão, Umberto Eco, com a noção de “obra aberta” no campo da estética, tem trazido boas divagações para se vislumbrar este caráter

“ininterrupto” da produção de HQs, que interage com seus leitores, o mercado, e se modifica a partir do retorno deles. O interessante da abordagem de Eco é que a “obra aberta” não foi exatamente pensada enquanto um conceito fechado, estando mais próxima de um campo de possibilidades interpretativas, já que o cunhou de forma ensaística para compreender as novas capacidades de fruição artística que a arte contemporânea trouxe em meados do século passado.

Os quadrinhos permitem uma gama muito grande de “impulsos imaginativos”, termo que Eco opera para destacar em outras manifestações artísticas as infinitas interpretações que podemos perpetrar, derivadas de nossas sensações mais imediatas, mas ainda das associações hiper e intertextuais sugeridas pela leitura da obra <sup>6</sup>. Não se pode menosprezar, pois, o caráter aberto das HQs, uma oportunidade de nos encontrarmos com nossos desejos mais pueris e, concomitantemente, refletir sobre a sociedade que nos cerca, navegando nos limites entre a realidade e a ficção. A mera exposição de informações dificilmente vai produzir este efeito, pois não se preocupa diretamente com a formação de nossas subjetividades.

A imaginação histórica, inspirada na obra dos autores alavancados, retorna à nossa discussão, pois sua viabilidade depende da união de perspectivas de áreas das mais distintas com seus respectivos conceitos, caso contrário, ficaria prejudicada a compreensão de uma fonte tão rica e sua utilização e efeito como recurso didático. Seria inconsequente, portanto, pensar a HQ desconsiderando sua excepcionalidade como peça literária/visual e, ao mesmo tempo, desprestigiar o que ela pode produzir como alternativa pedagógica, em choque com os tradicionalismos no campo da Educação e do ensino de História.

Uma questão permanece: como trabalhar as HQs em sala de aula de forma a aproveitar seu máximo potencial? Existe uma única maneira de fazê-lo ou o professor pode se cercar de vários métodos?

### **Os quadrinhos como fontes históricas**

Ao assumir as HQs como fontes, o professor deve atentar ao método de análise. Elas, como o senso comum também opera em relação à literatura tradicional, parecem

---

<sup>6</sup> ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1968, p. 175-177.

vestir-se de certa atemporalidade, já que tratam de temas universais e estão muito enraizadas no mercado global. Encará-las como algo totalmente fora do tempo em que foram produzidas é um perigo a ser evitado. Em uma abordagem que se pretende histórica, tem-se que avaliar a autoria (no caso, roteirista e ilustrador, quando não letrista, editor, etc.), local e época da produção, valores e visões de mundo presentes na sua composição, inspirações, finalidades (lembrando que uma delas, quase invariavelmente, é a venda), a relação entre texto e imagem e os anacronismos, deliberados ou não <sup>7</sup>.

Em que pesem as várias histórias e interpretações já contadas sobre tantos heróis, existe uma espécie de ética do personagem que, seja em 1938 ou 2018, nos permite ver o *Superman*, por exemplo, e identificá-lo como tal, tornando as fontes em questão, como dito em tópico anterior, originais. Logo, posso recortá-las melhor. Entre tantas HQs a serem utilizadas, pretendo me apropriar daquelas do famoso Homem de Aço produzidas pela *DC Comics*, visto que, em âmbito global, é uma das editoras responsáveis pela popularização da cultura dos super-heróis, criando inclusive os grupos mais conhecidos, como a Liga da Justiça. Tal escolha é facilitada pelo acesso às fontes na *internet* e por viabilizarem um diálogo mais produtivo tanto com os conceitos alavancados, quanto, e mais importante, com projetos pedagógicos que chegarão aos alunos, consumidores diretos ou indiretos da referida cultura.

O método de análise do historiador deve, portanto, estar presente na sala de aula, tendo por base as variáveis e o recorte acima mencionados. No entanto, dependendo da proposta, várias são as formas de se utilizar as HQs. Pode-se:

- 1- Antes de tudo, defini-las como fontes históricas que operam com representações do passado. Uma HQ dos anos de 1960 do *Thor*, escrita por Stan Lee e desenhada por Jack Kirby, pode, ao mesmo tempo, informar sobre características do período em que foi produzida – como a estética que remonta a elementos da psicodelia de então, cores vibrantes, cabelos longos – mas ainda fazer certo uso da mitologia e das sociedades nórdicas, sendo um convite a se estudar tanto o século XX como o X;
- 2- Validar os quadrinhos como fontes que permitem um exercício de imaginação histórica – conforme ressaltado anteriormente. Sendo eles fontes de época que podem

---

<sup>7</sup> VILELA, Túlio. “Os quadrinhos na aula de história”. In: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela e VERGUEIRO, Waldomiro. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 107.

remontar a outros períodos da história que não o da sua produção, muitas são as sensações e analogias que permitem produzir um conhecimento histórico que não está necessariamente fechado aos conceitos pré-estabelecidos pelos currículos tradicionais (tais quais Estado, Nação, Absolutismo, etc.). Ou seja, podemos ler uma HQ do *Batman* a começar pelas nossas impressões sobre o clima obscuro da trama, dos trajes, das personalidades e a partir daí construir uma relação com o mundo do crime, da máfia, do medo nos grandes centros urbanos dos Estados Unidos do entreguerras, mas também do meio onde vivemos, no Rio de Janeiro atual, trabalhando questões do cotidiano no jogo entre o ontem e o hoje. Tal perspectiva, como deve ser a boa leitura, nos fornece elementos para pensarmos em nós mesmos e na nossa relação com o mundo, já que a ficção pode ser um convite para se pensar a realidade;

3- Trabalhar conceitos caros ao Ensino de História, como os de tempo e memória. A HQ permite muito mais do que ilustrar ou dar corpo a contextos específicos, ela pode ser um modo de refletir sobre a própria História. No aclamado *Ponto de ignição*, de 2011, o personagem ultrarrápido *Flash* volta com o auxílio de seus poderes no tempo e, por conta de uma interferência no curso original dos eventos, transforma os destinos de todos os seus conhecidos. Na versão alternativa da HQ, os super-heróis famosos ao público estão diferentes também, com novas roupas ou até novas identidades. O absurdo da ficção abre, no entanto, questões interessantes, como: é possível mudar o passado? Como o acessamos em realidade? Ele informa algo sobre como somos hoje?

4- Analisar a construção visual e a trajetória de um personagem ou de um grupo deles em perspectiva diacrônica, utilizando-o(s) como um meio de se deslindar temáticas variadas. Aqui uma faceta dos quadrinhos ganha destaque, a da longevidade de seus protagonistas. Mesmo que o *Hulk* represente originalmente o contexto da Era Atômica no decurso da Guerra Fria, sendo um personagem que surgiu de um acidente com radiação, hoje ele se torna uma boa oportunidade de se discutir a questão do poder e como controlá-lo, tal qual na HQ *Old Man Logan*, de 2009, onde o gigante verde, superforte, torna-se espécie de tirano, mudança esta que também se espelha no modo como é desenhado.

Entre outros usos, que podem ser materializados em aula com a ajuda de projetores ou cópias de materiais impressos. Pretendo esquadrihar os usos sugeridos, pois são um referencial metodológico de suma importância, visando assim colaborar com colegas da área que tenham (ou almejam ter) afinidade com a produção dos

quadrinistas, indicando abordagens e temas de discussão. Cabe, pois, uma breve explanação de como se dará este desenho no trabalho que se segue.

O primeiro capítulo será voltado para a elaboração do conceito de imaginação histórica, proposta que levo a frente a partir de uma análise teórica em torno da questão da narrativa, suas características, e seu uso na sala de aula a partir das HQs. Os conceitos já comentados foram as maiores inspirações para tal elaboração. O segundo, por sua vez, se preocupará com as fontes, as HQs. Pensar como elas, desde sua criação, aparecem no ensino de História no Brasil, passando por momentos onde foram mais e menos aceitas, até o momento atual, em que trabalhos acadêmicos têm se debruçado melhor sobre suas possibilidades na Educação.

O terceiro capítulo, enfim, compreenderá a descrição e análise da minha experiência com narrativas quadrinescas em sala de aula. Nele, com base nas várias opções metodológicas aqui expostas, se apresentarão sugestões do uso de HQs de super-heróis, nomeadamente as do *Superman*, como recursos didáticos, sem resumi-los a meras ilustrações de conteúdos prontos, mas inserindo-os como iniciativas de debates sobre temas para aulas de História, sem perder de vista a realidade dos alunos. Deste modo, o trabalho tem como principal alvo outros professores, preocupados com a sua formação e interessados em criar novas perspectivas de ensino-aprendizagem. Vale frisar que não seriam planos de atividades para séries específicas e avaliações fechadas, já que estas são muito subjetivas e marcam a particularidade de cada professor em sua relação com os alunos. As sugestões ganham mais vida caso sejam menos parecidas com um manual e mais próximas a um mapa de opções.

O público-alvo das experiências indicadas compreende meninos e meninas entre 13 e 18 anos, da rede privada da cidade de Niterói, nos bairros de São Francisco e Pendotiba, onde exerço minha profissão com turmas do 8º Ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio. De modo geral, são jovens que possuem certo poder aquisitivo, muitos deles consumidores de HQs ou de outros suportes midiáticos que se utilizam da cultura dos super-heróis. Logo, pretendo aplicar sobre um dado conjunto de quadrinhos a proposta metodológica esboçada anteriormente, averiguando em algumas obras do *Superman* suas qualidades como fontes históricas e como detentoras de representações do passado, viabilizando um processo de ensino-aprendizagem que valorize a construção do conhecimento por meio da imaginação histórica.

## Capítulo 1

### A IMAGINAÇÃO HISTÓRICA



Figura 01. Trecho de “Sandman: anfitriões imperfeitos”, de Neil Gaiman, Mike Dringenberg e Sam Kieth.

Quando menor, gostava de desenhar nas aulas de História. Protegido pela muralha de colegas à minha frente, tentava visualizar os cenários, os personagens, as emoções daqueles que protagonizavam as tramas contadas pela professora. Isto me ajudava a aprender. Não entendia muito bem por que gostava de ouvir tudo aquilo, mas sempre desconfieei que possuísse estreita ligação com a prática de materializar tantas histórias no papel. E desenhava. Era uma sensação incrível, como se estivesse criando vida por simplesmente ver os traços se compondo uns sobre os outros. Às vezes não sabia como esboçar as ideias, os fatos, então inventava, preocupado se “era daquele jeito mesmo” que as pessoas se comportavam, se vestiam, viviam, enfim.

Cresci, sou professor, e já não desenho muito. No entanto, me pergunto se a preocupação original, aquela que tinha quando pintava uma múmia do Egito ou o chapéu de Napoleão ao lado das atividades, no rodapé dos livros, se esvaiu ou cresceu. Talvez, como narradores em sala de aula, eu e meus alunos criemos outro tipo de desenho, que não necessariamente ganhe vida no papel, mas que alguma vida guarda. Afinal, narrar uma história na aula de História evoca imagens, sugestões de um passado que pode nos significar algo. Ruas, roupas, pessoas, personalidades, experiências. A narrativa é mais do que um instrumento neste universo, é o formato por excelência do processo de (re)construção do conhecimento histórico, contudo, não é exclusiva do mesmo.

A história e a ficção se aproximam num fazer narrativo que não pode ser menosprezado. É sob tal fazer que se opera nossa constituição enquanto sujeitos, buscando referências seja em um paradigma vinculado à noção de verdade, ou em outro, mais livre de compromissos, a fim de atribuímos sentido às nossas ações<sup>8</sup>. Pensar a importância deste processo que, através do discurso narrativo, nos forma, e na aula de História como um espaço em que, seja estudante ou professor, se vive esta experiência, é uma tarefa das mais importantes e justamente por isso necessita ser mais bem pormenorizada. Comecei a refletir sobre ela de modo mais profundo com base no uso de uma fonte histórica ainda pouco usual no espaço da aula e que carrego comigo desde os tempos de minhas pequenas memórias, as histórias em quadrinhos (HQs).

---

<sup>8</sup> RICOEUR, Paul. “O si e a identidade narrativa”. In: *O si-mesmo como outro*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014, p. 156 e p.174.

A epígrafe/imagem que abre este capítulo pertence a uma de minhas séries de quadrinhos favoritas, intitulada *Sandman*, idealizada por Neil Gaiman, escritor inglês contemporâneo extremamente versátil. Nela, vemos o protagonista da trama, de cabelos negros, Morpheus, figura personificada do próprio ato de sonhar, retornando ao seu reino depois de um tempo ausente, fato que levou a humanidade a parar de produzir sonhos. Seu bibliotecário, Lucien, conta que o acervo de fantasias, na falta de seu mestre, se transformou numa série de livros em branco e que a própria biblioteca em que ficavam se perdeu. Uma imagem triste. Felizmente ela não é real, apesar da HQ, com seu jogo entre texto e imagem, nos fazer como leitores nos teletransportar para esta possibilidade. Apesar da sua irrealidade, a situação me perturba com indagações plausíveis: como a História pode nos ajudar a sonhar, a reconstruir a biblioteca? Ela pode fazer isso sozinha?

As páginas que se seguem, portanto, se lançarão ao desafio de refletir sobre uma proposta que dialoga com os campos da história e da ficção e sua relação com a aula de História, levando-se em consideração as subjetividades daqueles que com ela se encontram envolvidos. A menção às histórias em quadrinhos também não foi ingênua, posto que serão pensadas como catalisadoras do processo. Para isso, sugiro o conceito de *imaginação histórica* como um caminho que pretende viabilizar esta abordagem, fazendo um uso especial dos trabalhos de Paul Ricoeur e Ivor Goodson, já que ambos os intelectuais, cada qual em sua área de atuação, se inquietaram com a questão da narrativa e dos sujeitos. Em outro momento, com o auxílio da concepção de *obra aberta*, de Umberto Eco, originária de seus ensaios publicados em fins dos anos de 1950, pretendo destacar a excepcionalidade das HQs dentro do referido debate como fontes a serem utilizadas em sala de aula, seja pelas características que possuem referentes ao período em que foram produzidas ou por suas capacidades atrativas, sendo peças artísticas por excelência.

A natureza desta discussão exige uma abordagem interdisciplinar. Assim, antes de sugerir uma conceituação geral do que compreendo por tal *imaginação histórica*, que possui uma inspiração no clássico *Meta-história*, de Hayden White, e em artigo acerca da obra de R. G. Collingwood, uma reflexão prévia, a partir dos autores alavancados, sobre o potencial da narrativa merece lugar. Por que ainda narramos, sejam nossas experiências pessoais, ou até mesmo nossos sonhos mais estranhos – a mistura dos dois (por que não?) – e de que maneira fazemos isso?

## A narrativa e os sujeitos

“Contamos histórias porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas.”<sup>9</sup>

Paul Ricoeur

Não possuía uma ideia clara do que fazia como professor de História até ler Paul Ricoeur. O filósofo, como declara em sua obra-prima, *Tempo e Narrativa*, está interessado em compreender como “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e na narrativa alcança sua significação plenária”<sup>10</sup>. Em outras palavras, enseja refletir sobre como organizamos nossas experiências na relação entre tempo e narrativa, sendo esta muito mais do que um mero acessório para se atribuir sentido àquele, posto que existem articuladas. No fundo, penso ser este o norte do professor de História quando se propõe à tarefa de apresentar e construir conhecimento histórico com seus alunos. Apesar de ser uma tarefa árdua, por que nos remontaríamos ao passado senão para buscar uma forma de compreendermos a nós mesmos, sujeitos atuantes, e o contexto no qual estamos inseridos?

Ricoeur, baseado numa interpretação da *Poética* de Aristóteles e nas clássicas aporias de Santo Agostinho, sugere que o jogo entre tempo e narrativa se dá através de uma tripla *mimesis*, termo que do grego significa literalmente *representação*. A *mimesis* I pertence ao plano da ação, da vida em si, referente às nossas ações sincrônicas que se dão em um nível pré-compreensivo. Tal nível é reflexo do fato de que a vida humana, estruturada em sociedade, cria uma série de símbolos com os quais nos habituamos e que fazem com que nosso estar no mundo seja cravejado de significações. Estas formas simbólicas são, portanto, resultado de processos culturais, que se situam em dados contextos históricos<sup>11</sup>. Qualifica um campo chamado de prefiguração, posto que circunscrita à compreensão de que nossas ações possuem espécies de mediações simbólicas, por isso muitas das vezes se revelam como objetos recorrentes da Sociologia e da Antropologia.

---

<sup>9</sup> RICOEUR, Paul. “Tempo e narrativa: a tripla *mimesis*”. In: *Tempo e Narrativa*, Vol. I. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 129.

<sup>10</sup> *Idem*, p. 93.

<sup>11</sup> *Idem*, p. 101-102. Aqui, a contribuição da antropologia de Clifford Geertz é notória, cooperação esta que nos permite dizer que a obra de Ricoeur se torna um excelente meio para se pensar a Educação, já que sua filosofia se mostra mais “antropológica” do que ontológica.

A *mimesis* II, por sua vez, se confunde com o ato de registrar. Ela configura aquilo que vivemos, estabelecendo uma ordem diacrônica. Assim, nós, seres mortais, se insistimos na eternidade, é por meio desta etapa mimética. O filósofo chama a atenção para o fato de que a *mimesis* II possui uma íntima ligação com o que na ficção se denomina *intriga*, o universo do *como se fosse*, que estabelece a relação dos personagens entre si, com o tempo, o espaço, determina temas e de certa forma imita a vida, sem se confundir com ela. Porém, no plano da História, que mais me interessa num primeiro momento <sup>12</sup>, a *intriga* também aparece como aquela que promove a “mediação entre acontecimentos e a história narrada”, ou seja, promove uma “síntese do heterogêneo”, reunindo eventos, excluindo outros e deste modo criando um nexos entre eles <sup>13</sup>. Este processo não é previsível, não possui uma conclusão definitiva e nem depende exclusivamente da vontade dos indivíduos que narram suas vidas, visto que o ato de registrar envolve múltiplas camadas.

Uma destas camadas merece atenção. Se a *mimesis* II se caracteriza como um plano de configurações da experiência, vale notar seu caráter eminentemente linguístico. Não conseguimos nos perceber como sujeitos sem os signos linguísticos. A linguagem, que não deve ser diminuída a uma ferramenta segundo a qual o homem se comunica, é parte de nosso ser, uma vez que não é possível nos percebermos fora dela <sup>14</sup>. Da mesma forma, só podemos evocar um *eu* no discurso se ele possuir um *tu* como interlocutor, pois o sentimento de quem somos só é assimilável por contraste, em ato comunicativo <sup>15</sup>. Portanto, parece impossível deslocar o homem da humanidade, de forma que registramos nosso estar no mundo de maneira intersubjetiva. A ruptura deste princípio seria um diagnóstico de uma crise na comunicação e na própria história, pois somos seres sociais. Esta perspectiva é muito importante e será retomada mais adiante, já que traz à tona uma concepção de sujeito que não se confunde com o eu individual cartesiano.

Já a *mimesis* III compreenderia o espaço da refiguração, do exercício de leitura, que nos motivaria a não apenas ler e interpretar os registros que produzimos, sejam eles quais forem, de modo a agirmos como sujeitos, mas a nos identificarmos ou não com

---

<sup>12</sup> Em outro momento, pretendo comentar melhor o papel das narrativas ficcionais.

<sup>13</sup> RICOEUR, Paul. “Tempo e narrativa: a tripla *mimesis*”. In..., p. 114-115.

<sup>14</sup> BENVENISTE, Émile. “Da subjetividade na linguagem”. In: *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 285.

<sup>15</sup> *Idem*. “A linguagem e a experiência humana”. In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 77-78.

eles. Ricoeur argumenta que o que “um leitor recebe é não só o sentido da obra, mas, através de seu sentido, sua referência, isto é, a experiência que ela traz para a linguagem e, em última instância, o mundo e sua temporalidade que ela estende diante de si”<sup>16</sup>. Assim, completa-se o chamado arco hermenêutico, explicitando a conexão entre o tempo, e como nossas experiências nele se desenrolam, e a narrativa, que as oferece liga, argamassa para uma casa que não cessa de ser construída (e demolida).

Contudo, para que a história ganhe sentido como uma entre outras possibilidades de organizarmos nossas ações de forma narrativa é preciso que sejamos tocados por ela, que o passado ensine, oriente<sup>17</sup>. Como define o historiador Reinhart Koselleck, se faz necessário que o nosso *espaço de experiência*, compreendido como o amálgama de nossas experiências, pessoais ou coletivas, não se afaste em demasia de nosso *horizonte de expectativas*, que diz respeito às nossas opções de futuro. Se um fosso profundo se criar entre estas duas premissas, poderemos cair sobre um presente tirânico, que, por não reconhecer possibilidade de aprender com o passado, se vê dificultado de lidar com o que está por vir<sup>18</sup>. A ansiedade crônica, tão comum nesta nova geração, pode ser um sintoma. François Hartog denominou tal tirania de *presentismo*<sup>19</sup>, o que penso que poderia imbricar não apenas num colapso da função da História como forma de perceber a vida, mas como disciplina escolar. Retomando a análise do sujeito a partir dos aspectos linguísticos da *mimesis* II, é como se nossa aptidão pela comunicação rachasse.

Logo, a partir do exposto, e tomando como base que nossa constituição como sujeitos se dá de maneira narrativa e que a História é uma forma de nos apreendermos como tal, me causa por um lado receio e por outro otimismo quando a sala de aula entra em cena. Se ela é parte importante da vida de muitos de nós, será que auxilia ou prejudica na edificação de um mundo mais solidário, em que nos comunicamos seja com os outros, seja com nós mesmos? O professor não deveria confundir vida com trabalho, se tornando um autômato do mesmo, nem o estudante deveria sentir a escola como um microcosmo que representa tudo, menos a si próprio, e esta realidade tem se

---

<sup>16</sup> RICOEUR, Paul. “Tempo e narrativa: a tripla *mimesis*”. In..., p. 134.

<sup>17</sup> *Idem*. “Para uma hermenêutica da consciência histórica”. In: *Tempo e Narrativa*, Vol. III. São Paulo: Martins Fontes, p. 363.

<sup>18</sup> KOSELLECK, Reinhart. “‘Espaço de experiência’ e ‘horizonte de expectativas’: duas categorias históricas”. In: *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/ Ed. PUC-Rio, 2006, p. 305-309.

<sup>19</sup> Ver HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismos e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

mostrado constante na rotina de quem trabalha com a Educação Básica. Muitas salas se tornaram terrenos áridos.

Na condição de professor de História, acredito que uma análise do currículo da disciplina, como costuma ser abordado e como pode ser transformado, se faz urgente, a fim de que possamos investigar a aula de História como um espaço de combate à aridez, aos conhecimentos engessados que já perderam sua ligação imediata com o presente. A narrativa pode ser uma chave.

## **O currículo e os sujeitos**

“[...] considerar o aprendizado como sendo localizado na história de vida é compreender que o aprendizado é situado contextualmente e que ele também tem uma história [...]”<sup>20</sup>

Ivor Goodson

Vários são os problemas enfrentados por docentes e discentes no dia a dia de uma escola, especialmente se considerarmos as diferenças entre o ensino público e o privado no Brasil. No entanto, não pretendo esquadrihar os motivos que levam estudantes e professores a considerarem o espaço escolar um ambiente distante de seus reais desejos e aspirações – tal trabalho demandaria outra pesquisa. Neste momento, gostaria de focar numa escala menor, porém não menos valiosa, que seriam os laços que o currículo de história possui com os sujeitos presentes na sala de aula, definindo alguns percalços e possíveis soluções para que a disciplina História não se deixe definir como um mero conjunto de assuntos velhos e acabados.

Ivor Goodson, estudioso da História dos Currículos Escolares, os define como um “artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”<sup>21</sup>, apesar de o senso comum tratá-los como um dado, atemporal em sua

---

<sup>20</sup> GOODSON, Ivor F. “Ensino, currículo, narrativa e futuro social”. In: *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 155.

<sup>21</sup> *Idem*. “A história social das disciplinas escolares”. In: *A construção social do currículo*. Rio de Janeiro: Educa, 1997, p. 17.

essência. Esta sensação não é inocente, deriva segundo o pesquisador de uma resistência institucional a reformas educacionais – que evidenciam as relações de poder por trás da Educação. Apesar de se referir ao contexto inglês, outras análises reforçam esta concepção de que o currículo costuma ser tratado como um instrumento de poder, a partir de sua faceta prescritiva e generalizante, que simplesmente lista conteúdos e métodos para atender a uma disciplina escolar específica. Abordagens bem elucidativas, tais quais a de André Chervel<sup>22</sup>, para o caso francês, e Carmen Teresa Gabriel, no Brasil<sup>23</sup>, ratificam este ponto.

Portanto, o currículo como prescrição “foi inventado basicamente como um conceito para direcionar e controlar a autonomia do professor e sua liberdade potencial na sala de aula”<sup>24</sup>. Ele se relaciona aos Oitocentos, quando a escola se organiza como instituição responsável por formar cidadãos e futuros trabalhadores para o mercado, sob a égide da formação dos Estados Nacionais e no contexto da expansão capitalista no Ocidente. Assim, as disciplinas escolares atenderiam a um modelo a ser seguido, por determinação do Estado, de modo a selecionar temáticas que o engrandeceriam. Nas aulas de História, a preocupação giraria em torno dos grandes nomes e das batalhas mais apoteóticas, excluindo-se especificidades regionais, grupos derrotados e, principalmente, as demandas dos próprios estudantes. O conhecimento, sob o prisma deste projeto herdeiro do iluminismo, seria como uma escada rumo ao progresso, e o jovem que construiria este futuro deveria estar devidamente disciplinado e orientado. Não penso em imagem melhor para ilustrar esta situação do que o clássico verso *all in all, you're just another brick in the wall* (“em suma, você é apenas mais um tijolo no muro”), da banda de rock britânica *Pink Floyd*, retratando o sentimento do seu autor, o baixista Roger Waters, ao recordar seus tempos de estudante numa escola tradicional em Cambridge.

Não estamos mais sob a mesma ordem mundial. Como o próprio Goodson afirma, se espelhando nos estudos de Bauman sobre a “modernidade líquida”, os currículos, entendidos como artefatos sociais, se modificaram ao longo do tempo, atendendo por vezes a desígnios que nem sempre nasceram do Estado Nacional, mas

---

<sup>22</sup> Ver CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. In: *Teoria e Educação*, n.2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

<sup>23</sup> Ver GABRIEL, Carmen Teresa. “Quando ‘nacional’ e ‘comum’ adjetivam o currículo da escola pública”. In: *Revista Retratos da Escola*, V.9, n.17. Brasília, jul/dez de 2015.

<sup>24</sup> GOODSON, Ivor F. “Ensino, currículo, narrativa e futuro social”. In ..., p. 143.

que vieram do mercado, por exemplo, cada vez mais exigente quanto a uma formação profissional que se opera em nichos ultraespecializados. Ainda assim, um instável equilíbrio de forças se faz no momento de definir os currículos, visto que se revelam verdadeiros “artifícios para a exclusão”<sup>25</sup>, atendendo aos interesses de grupos sociais que têm o poder para controlá-los. Um fator que ajuda a manutenção deste caráter excludente é o formato que a prescrição oferece quando não associada aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os conteúdos, ainda que lentamente mudem com o tempo, precisam acompanhar uma transformação metodológica, que não se limite à realização de exames fechados que “provem” todo conhecimento adquirido por um aluno num dado curso de tempo. Um exemplo brasileiro e atual é a inclusão do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira a partir da lei 10639/2003. Em que pese a vitória dos movimentos negros que lutaram para ter um espaço de reconhecimento no ensino de História, tornando-o de fato mais democrático, para muitos professores e estudantes, incorrendo o risco de se criar um efeito contrário ao da proposta, a História da África se tornou apenas mais um conteúdo, com um capítulo a mais no livro e um tema a mais na prova final do semestre. A metodologia de trabalho faria toda a diferença para que uma conquista como essa não se tornasse em muitas realidades escolares apenas um dia comemorativo para se dedicar ao tema ou qualquer coisa do gênero, reduzindo-o ao folclore ou a um exotismo da cultura brasileira<sup>26</sup>.

A proposta de Goodson que parece caber para causar um efeito transformador é o chamado *currículo narrativo*. Diferente de seu antagonista, a prescrição pura, o currículo como narração configura, por sua vez, “um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida ou identidade”<sup>27</sup>. Ele não se preocuparia simplesmente em atender a certa grade de temas pré-selecionados, pois se propõe a prestar atenção nos sonhos dos estudantes ou ainda buscar em eventos da vida dos mesmos a base necessária para a produção de conhecimento. No fundo, o que se está frisando é a necessidade de se criar um clima de envolvimento com aquilo a que nos dedicamos. Pensando no ensino de História, me baseio no que Hans Gumbrecht alertou em ensaio sobre o fato de que quando a

---

<sup>25</sup> *Idem*, p. 145.

<sup>26</sup> PEREIRA, Júnia Sales e ROZA, Luciano Magela. “O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história”. In: *Revista História*, vol. 1, n.1, 2012, p. 93-94.

<sup>27</sup> GOODSON, Ivor F. “Ensino, currículo, narrativa e futuro social”. In ..., p. 152.

disciplina em questão se torna eminentemente lógica e racional, os corpos dos sujeitos que “aprendem” são deixados de lado <sup>28</sup>, presos a carteiras desconfortáveis, e o referido envolvimento se torna frágil, substituído por um discurso baseado na exposição de informações.

Não obstante utilizem termos distintos em situações distintas, “corpos”, “envolvimento”, acredito que os autores citados estão, cada qual em seu campo, defendendo a importância de não diminuirmos o que Aristóteles, em seus estudos sobre a retórica, chamou de *pathos* (as “paixões”). O filósofo grego as definiu como tudo aquilo que, por causar modificações nas pessoas, levam-nas a mudar seus julgamentos – daí sua preocupação em encará-las como uma maneira de se pensar a boa retórica. Logo, as paixões seriam muitas, o ódio, o amor, a compaixão, a calma, a vergonha, entre outras. O pensamento aristotélico deixava claro sua visão de que o *logos* (a razão) deveria domar as paixões, mas, diferente de Platão e outros, assumia o peso de sua importância no que hoje entenderíamos como as bases para a formação de identidades e o dado de que as construímos coletivamente por domarmos ou não nossos afetos no convívio social <sup>29</sup>. Nossas virtudes, este sim um termo presente na obra de Aristóteles, teriam sua origem na ligação entre o *logos* e o *pathos*, e não poderiam nascer senão do diálogo entre os homens.

A proposta de *currículo narrativo* me serve de inspiração como professor no instante em que percebo esta ligação possível com a valorização das paixões. Embora reconheça seu potencial e os problemas do currículo prescritivo – que de modo geral ignora os afetos –, não me sinto capaz de enfrentá-lo sozinho. Contudo, a sugestão à narratividade une todos os pressupostos teóricos alavancados até o presente momento e, como dito, esta pode ser uma chave. A narrativa enquanto uma forma de se quebrar a rigidez de um ensino de História centrado em um currículo que apenas lista conteúdos, uma vez que narrar pode gerar empatia, logo o envolvimento necessário à produção de conhecimento, que nos faça olhar para o passado a fim de notar seu potencial pedagógico. Este mecanismo se relaciona diretamente com a formação de identidades, produzidas num caldo intersubjetivo que não se produz somente por premissas lógico-racionais.

---

<sup>28</sup> GUMBRECHT, Hans Ulrich. “Depois de ‘Depois aprender com a história’, o que fazer com o passado agora?”. In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda e ARAÚJO, Valdeci Lopes de. *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: FGV, 2011, p. 40-42.

<sup>29</sup> ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 5.

Se um ensino preocupado com o lugar do sujeito na construção de conhecimento é um caminho, como trazer a narrativa enquanto maneira de viabilizá-lo?

## As identidades e a imaginação histórica

“De fato, ninguém pretende o que é manifestamente impossível.”<sup>30</sup>

Aristóteles

As palavras acima foram proferidas pelo filósofo ao tratar do sentimento de emulação. Como as demais paixões que possuímos e demonstramos, sua grandeza só pode ser medida quando encarada sob as lentes da sociedade. Tratando do contexto grego, Aristóteles pensava nos limites entre emular e desprezar a partir dos padrões de valores e riquezas que existiram em sua época. Um homem virtuoso, por exemplo, poderia excitar a emulação de outra pessoa virtuosa por seus amigos ou cargos, visto que esta também poderia conquistar os bens daquela. Uma janela se abre. A partir da paixão em questão, poderíamos refletir sobre os limites dos nossos sonhos e como a História, sendo ela uma estrada para se pensar o tempo e como lidamos com ele, nos auxiliaria no ato de sonhar.

Os escritos de Paul Ricoeur voltam a adquirir sua relevância. Refletir sobre nossas capacidades de atuação no mundo, tratando-a como um conjunto de possibilidades e o meio de superá-las, requer uma percepção de si mesmo. Contudo, tal percepção não surge de uma simples tomada de consciência, pela máxima do *cogito ergo sum*, ou ainda pela morte do indivíduo, resumindo-o a uma modalidade de discurso. Como indicado anteriormente, o sujeito se encontra no *outro*, em ato comunicativo, e sua transformação ao longo de uma vida se dá sob a lógica do arco hermenêutico, da tripla *mimesis*, quando nos relemos por reler o mundo a nossa volta. Nosso *eu*, em vista disso, surge das experiências coletivas.

---

<sup>30</sup> *Idem*, p. 71.

Conforme em dado percurso de tempo nos identificamos com certas características que se mostram com certa constância, assumimos uma identidade *idem*, a *mesmidade*. Porém, esta mesmidade se choca com a *alteridade*, o flerte com o diverso, que se dá no trato com outros sujeitos, compondo uma identidade *ipse*, a *ipseidade*<sup>31</sup>, marcada pela transformação, já que, através da linguagem podemos nos (re)pensar e nos (re)fazer a partir da experiência dos outros. De maneira geral, assumimos nossa *identidade pessoal* como um reflexo da mesmidade, enquanto o mais produtivo seríamos partir da dialética entre ela e a ipseidade, que pelo caráter histórico do processo, imbricaria na perspectiva de um *eu* que nunca estaria pronto e acabado. Ricoeur denomina este jogo dialético de *identidade narrativa*, já que, diferente de visões tradicionais de indivíduo, como a de Locke, ela efetua uma união dinâmica entre identidade e diversidade<sup>32</sup>.

No que tange ao *outro*, não precisamos necessariamente encará-lo como um interlocutor ativo, pois, graças à *mimesis* II, temos acesso aos registros de pessoas de tempos idos e nos relacionamos com eles também. Não me parece exagero, assim, inferir que literalmente conversamos com a História, dado seu caráter narrativo, e Ricoeur argumenta que com este diálogo podemos “tornar nossas expectativas mais determinadas e nossa experiência mais indeterminada”<sup>33</sup>, dando vida à tradição, inclusive para superá-la. Em outras palavras, “significa que a distância temporal que nos separa do passado não é um intervalo morto, mas uma transmissão geradora de sentido”<sup>34</sup>, a narrativa histórica faz parte do que somos, agimos e sofremos a partir dela.

No entanto, em que pese nossa capacidade de nos vermos como sujeitos com base nas experiências históricas, de modo a termos sonhos possíveis, também é correto dizer que elas não bastam. A narrativa ficcional nos lança a possibilidades que a História, por estar atrelada a um paradigma de veracidade, não é autorizada a fazer. A identidade narrativa, neste sentido, também lida com novas referências de *outro*, como quando nos dispomos a ler um romance e este, ao irrealizar o real, realiza o imaginário, que por sua vez, na obra ricoeuriana, não se opõe ao pensamento – é antes parte dele. Somos feitos assim desta matéria frutiva, que possui seu alicerce nas artes em geral, o que qualifica outro tipo de experiência, já que ler um livro é como viver na ordem do

---

<sup>31</sup> RICOEUR, Paul. “A questão da *ipseidade*”. In: *O si-mesmo...*, p. XXXII-XXXIII.

<sup>32</sup> *Idem*. “O si e a identidade narrativa”. In: *O si-mesmo...*, p. 148.

<sup>33</sup> *Idem*. “Para uma hermenêutica da consciência histórica”. In: *Tempo ...*, p. 368.

<sup>34</sup> *Idem*, p. 377.

como se fosse, voar com *Superman*, sem nunca sair do chão. Caso admitamos esta possibilidade de aprendizado, a vida se revestirá de mais opções e, com elas, temos força para transformar as instituições que a compreendem – o que inclui a escola ou, como no presente estudo, ao menos repensar as aulas de História.

Podemos então estudar História com imaginação, de forma a construirmos uma identidade narrativa? Ou melhor, a História qualifica uma imaginação específica, que a caracteriza? R. G. Collingwood foi provavelmente o primeiro a esboçar a noção de uma *imaginação histórica*, há quase um século. Para ele, as fontes não revelam um passado em si e necessitam da interpretação do historiador para ganharem validade, sendo este processo interpretativo também imaginativo, já que embasado em um método de reconstrução histórica. Apesar da produção collingwoodiana afirmar que este fazer historiográfico é uma forma de ciência, admite que a reconstituição de um dado período guarda semelhança com o trabalho do romancista. Nisto percebemos que, como na abordagem de Ricoeur, não há uma polaridade radical entre os atos de pensar e imaginar e que este, se sujeito a um paradigma de historicidade, é crítico, pois, diferente do artista, produz narrativas a partir de uma “preferência relacional” entre as fontes e não simplesmente por um gosto pessoal <sup>35</sup>.

Hayden White retoma o termo *imaginação histórica*, porém vai um pouco além. Em seu estudo clássico, se propõe a pensar sobre formas de escrita da História, daí a definição de seu método como formalista. O pensador aponta que tal escrita é indissociável de uma perspectiva filosófica da própria História, logo, compreender como é produzida nos habilitaria a reconhecer a “dinâmica dos processos de pensamento” de seus autores <sup>36</sup>. A contribuição de White está atrelada então ao fato de que precisamos olhar para o caráter linguístico da historiografia, já que dele apreenderíamos a “imaginação histórica” suscitada por uma obra. A crítica que realizou aos historiadores de seu tempo foi a de negligenciarem esta face e argumentou que a origem disto reside no processo de legitimação que a História passou como ciência, trazendo espécie de mal-estar epistemológico em relação à escrita narrativa, da qual os historiadores sempre fizeram uso, mas teriam deixado de teorizar. O resgate desta

---

<sup>35</sup> ARRAIS, Cristiano Alencar. “Imaginação histórica e pensamento mediado na obra de R. G. Collingwood”. In: *ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História*. Fortaleza, 2009, p. 3-4. Isto não quer dizer que a literatura não possa ser crítica, apenas que opera com padrões de produção mais livres de compromissos sociais.

<sup>36</sup> WHITE, Hayden. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995, p. 433-434.

reflexão, a partir dos anos de 1970, talvez venha de críticas externas, no contexto do chamado *giro linguístico*. Mais uma vez, e em oposição a certo uso dos princípios iluministas, nos deparamos com a ideia de que razão e imaginação não deveriam ser lançadas em campos diametralmente opostos.

Logo, proponho que a imaginação histórica deveria estar presente de forma clara nas aulas de história, mas não exatamente como aparece nas palavras de Collingwood e White. Em relação ao primeiro, me baseio antes de tudo na ideia de que dialogar fontes históricas é um procedimento que reconstrói o passado de modo imaginativo, pois precisamos preencher as lacunas com base na nossa interpretação do referido diálogo. Esta tarefa só é possível se admitirmos que “só se pode conhecer a atividade mental de outra pessoa a partir da suposição de que essa atividade pode ser reconstituída em sua própria mente”<sup>37</sup>. O historiador coloca esta função nas mãos de seus pares do *métier*, porém, se a deslocarmos para uma aula de História na Educação Básica, um professor pode conduzir seus alunos a analisarem criticamente um conjunto de fontes de forma a permitir-lhes que remontem um contexto com *imaginação histórica*, evitando anacronismos ou conclusões infundadas. O diferencial a de uma abordagem tradicionalista é que se deslocaria o foco da mera repetição de fatos e se edificaria uma aula mais lúdica e mais apta à geração de envolvimento com o que é estudado. Acredito que isto se deva às semelhanças existentes entre a narrativa histórica e a literária, ou melhor, à ativação do caráter literário que a escrita da história possui quando vinculada a um método construtivo e imaginativo. Parafraseando o poeta Capinam, em “Navegação didática”, seria como voar com consciência de muros.

Já a inspiração que extraio de Hayden White gira em torno da noção de que é no texto, por excelência, que se trabalha a imaginação histórica. Contudo, em *Meta-história*, o pensador estava mais atento à composição da escrita no que se refere aos seus aspectos estruturais e ideológicos como maneira de se vislumbrar a filosofia da História que existia enquanto concepção de autores clássicos, como Michelet ou mesmo Marx. Tal fato também deriva do trabalho de White que se centra na própria historiografia oitocentista e não em outro corpo de fontes sobre a mesma época na qual se dedicou. Mais uma vez pensando no contexto da sala de aula, creio que a imaginação histórica pode caminhar para além da análise de qual conceito de História permeia um dado autor. Ela nos faria, alunos e professores, independente da fonte utilizada, buscar

---

<sup>37</sup> COLLINGWOOD, R. G. *apud* ARRAIS, Cristiano Alencar. “Imaginação histórica e...”, p. 6-7.

reflexões que não necessariamente se prendam aos interesses materiais dos agentes históricos, mas tentar captar as emoções que marcaram os mesmos em contextos passados e como reagimos a elas. Recuperando Collingwood, tentaríamos pensar o pensamento dos outros, mas atentos a como isso incide em nós em termos de paixões, intuitivamente, nos conectando como sujeitos, hábeis à comunicação.

Em suma, a imaginação histórica pode ser uma perspectiva norteadora em uma aula da disciplina em questão. Ela coloca em cena a narrativa, seu caráter organizacional, que modela o tempo e, atuando sobre os meandros da memória, elenca fatos e personalidades, estruturando temas e reconstituindo, no mundo do texto, uma experiência. Esta, por sua vez, não se iguala ao momento em que foi produzida, mas ressoa algo dela que só pode ser acessado por nós enquanto leitores, capazes de nos afetarmos com o *outro* e agirmos sobre o mundo, construindo nossas identidades de releitura em releitura. Na sala de aula, a imaginação quebra o tradicionalismo da prescrição que só está preocupada com os fatos em si e sua memorização, nos autorizando a sentir a história pela conexão com os sujeitos, sejam alunos, professores e mesmo personagens do passado. O método resgata a arte que existe na ciência histórica e o discurso poético, segundo Ricoeur, possibilita “trazer à linguagem modos de ser que a visão ordinária obscurece ou até reprime”<sup>38</sup>.

Relembro assim dos meus primeiros anos na escola e dos desenhos que fazia nas beiradas dos cadernos, a imaginação também é evocar imagens e mesmo que não a registremos no papel, com linhas e traços, o processo insiste em nossas mentes. Nos termos aristotélicos, é como unir o *logos* e o *pathos*, sem hierarquizá-los com o mesmo rigor do filósofo, pois, ainda que a razão oriente nossas escolhas, ela é indissociável dos afetos, seja para agregá-los ou para rechaçá-los.

Uma dúvida, no entanto, persiste para aqueles que pretendem lançar luz a uma nova perspectiva de Educação: sob quais alicerces se trabalharia a imaginação histórica na sala de aula?

---

<sup>38</sup> Ricoeur, Paul. “Metáfora e símbolo”. In: *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, p. 72.

## As HQs e minha prática docente

“De uma forma estranha e assustadora, Batman era fundamental.”<sup>39</sup>

Neil Gaiman

Descobri as HQs ainda pequeno. Havia uma banca de jornal perto da casa onde morava e uma vez vi uma revista do *Batman* em destaque, numa prateleira baixa, onde minha vista alcançava. Era fã do desenho animado que passava na televisão e rapidamente agarrei aquela revista. Foi minha iniciação àquele universo, ao menos a memória mais distante. Os anos se passaram e investi no assunto. As histórias de super-heróis sempre foram as que mais me chamaram a atenção, apesar de gostar de quando, ainda pequeno, comprava o material escolar entre um ano letivo e outro e folheava os livros de Língua Portuguesa apenas para caçar as tirinhas do *Calvin*, da Mafalda ou do Recruta Zero. Durante o início da vida adulta, deixei meus amigos de capa e máscara um pouco de lado, até que meu dia a dia como professor os despertou de um longo sono em alguma caverna perdida.

Foi na dinâmica da sala de aula que os super-heróis renasceram em mim. Depois de experiências isoladas com exercícios de interpretação de quadrinhos que se propunham a retratar determinada realidade histórica, especialmente os de *Asterix e Obelix*, de René Goscinny e Albert Uderzo, o tema de fato ressurgiu com a mão levantada de um aluno de 8º Ano do Ensino Fundamental, solicitando a fala. Era uma aula sobre o movimento da Ilustração europeia, discutindo questões como a relação entre os conceitos de liberdade e segurança no mundo do Antigo Regime a partir das obras dos filósofos de então. O aluno, ao ser atendido, citou o filme, ainda nos cinemas, do *Capitão América: Guerra Civil* (2016) e argumentou que aquele debate sobre liberdade e segurança se parecia com o que motivou a luta entre o Capitão América e o Homem de Ferro na referida película. O comentário se transformou na aula, levando outros estudantes a participarem e compararem o que estava sendo estudado com percepções do longa-metragem e de outras situações de suas vidas. Nunca imaginei que Voltaire estaria lado a lado com os Vingadores.

---

<sup>39</sup> GAIMAN, Neil *apud* CAMPBELL, Hayley. *A arte de Neil Gaiman*. São Paulo: Mythos Editora, p. 24.

A partir de então, de forma incipiente, comecei a resgatar minha gaveta abandonada, com *X-Men* mais amarelados que a cor natural de seus uniformes. Pesquisei na internet títulos novos, clássicos de várias décadas, fazendo o *download* de uns, comprando outros, e assim reestruturando algumas aulas de forma a incluir a presença daquelas figuras ilustres. O ingresso no Mestrado Profissional me possibilitou ainda ler novidades, notadamente no campo da Teoria da História, e participar de discussões que auxiliaram o resgate daquele material de forma cada vez mais crítica. Comecei a notar o potencial que as HQs possuíam quando vinculadas à aula de História, pois chamavam a atenção dos estudantes e os incitavam a debater, relacionando suas impressões com as problemáticas propostas e, talvez o principal, trazendo outras demandas.

O curioso é que a experiência de se trabalhar com peças artísticas como os quadrinhos de super-heróis insuflava a fala não das experiências no sentido usual do termo, como vivências, mas das interpretações textuais. Goodson afirmava que o conhecimento atrelado às trajetórias de vida se caracterizava por um envolvimento mais intenso no processo de ensino-aprendizagem, mas acredito que quando tal conhecimento está associado às nossas leituras de mundo, em especial a de obras de arte, também se nota o mesmo efeito. O resgate que o cinema e a *internet*, em especial, fizeram das HQs, favoreceu este contexto de valorização das mesmas, sem se cair em críticas genéricas. O envolvimento, por sua vez, colocava a identidade daqueles que estão na sala de aula em cena, nos termos que Paul Ricoeur propôs a identidade narrativa, e a disciplina História passou a significar algo além de um conjunto de artefatos antigos e imutáveis.

As HQs, por sua estrutura narrativa única que mescla texto e imagem, inspiravam associações, rememoravam gostos da infância, geravam admiração ou revolta. As paixões dos alunos ganhavam destaque e eram importantes em momentos em que tentávamos analisar algumas fontes. Em uma turma do 1º Ano do Ensino Médio, líamos algumas páginas das primeiras publicações do *Thor*, de Stan Lee e Jack Kirby, como forma de estudarmos a cultura nórdica. Depois de examinar o visual dos personagens e dos ambientes no qual se passava a trama, percebemos que o *Odin* e o *Thor* das HQs se parecem mais com os *hippies* dos anos de 1960 do que com a provável imagem que os *vikings* de fato, há mil anos, tinham de seus deuses. Muitos ligavam a cabeleira do deus do trovão a de seus pais em fotos antigas e uma menina chegou a

dizer que a lembrava dos músicos do *Led Zepellin* – um ótimo comentário. Estávamos, assim, operando com a imaginação histórica e atestando que os quadrinhos são, além de objetos de arte voltados para o entretenimento, fontes de época que lidam com certas representações de passado.

A imaginação, portanto, está presente em uma aula que utiliza quadrinhos desde sua apresentação, quando temos as primeiras impressões da capa, até sua conclusão, ao constatarmos possíveis influências da disciplina História em seu enredo e momentos de maior divagação literária. Esta possibilidade interpretativa de construção do conhecimento histórico se deve ao caráter “aberto” das HQs. O termo *obra aberta* foi desenvolvido por Umberto Eco em ensaios que começaram a ser escritos há mais de cinquenta anos. O intelectual estava interessado em entender, na realidade, a produção artística da contemporaneidade, muito distinta da do início do século, mas principalmente de tempos mais antigos. Seja na música, na pintura ou até na escultura, ele destacava que muitos dos artistas de seu tempo estavam produzindo obras em que a interpretação dos receptores não possuía uma clara condução dos autores, possibilitando uma fruição que tendia ao infinito <sup>40</sup>.

Eco argumentava que a vantagem de se analisar a abertura de uma obra é que “o resultado não é uma revelação acerca da natureza das coisas”, mas a capacidade de se refletir “acerca de uma situação cultural em processo na qual se desenham conexões, a serem aprofundadas, entre os vários ramos do saber e as várias atividades humanas” <sup>41</sup>. Ainda que não tenha se baseado nos quadrinhos para chegar a esta conclusão preliminar, podemos nos inspirar em seus escritos como forma de nos aproveitarmos da “abertura” de uma HQ. Esta pode ser vista como uma obra aberta pela instigação frutiva que gera em seu leitor, transportando-o para o espaço da trama, já que “cada fruição é [...] uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original” <sup>42</sup>. Por outro lado, também o é por sua estrutura de produção e venda. De maneira geral, os quadrinhos são distribuídos nas bancas por todo o mundo – fenômeno que no caso das tramas envolvendo super-heróis já possui quase cem anos de

---

<sup>40</sup> ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1968, p. 29.

<sup>41</sup> *Idem*, p. 31.

<sup>42</sup> *Idem*, p. 40.

idade – semanal ou mensalmente, concluindo muitos enredos a partir da resposta que seus leitores oferecem ou pelas decisões do mercado <sup>43</sup>.

Logo, seja pela abertura suscitada na trama, na imagética ou até na estrutura editorial, os quadrinhos se revelam um material muito rico para ser explorado em uma aula de História, visto que, com base no exposto, notamos sua possibilidade de gerar uma dinâmica mais lúdica e construtiva entre alunos e professor. Além disso, favorecem um ensino interdisciplinar, que permite com que várias áreas andem juntas para explorar o máximo potencial de tais fontes históricas. No entanto, optei por focar na exposição de como a imaginação histórica pode ser mobilizada através deles, reunindo aspectos que considero valiosos para a execução de uma boa aula, capaz de produzir pensamento crítico, porém com uma dose de aventura.

“*Batman* é fundamental”, disse Neil Gaiman lembrando de sua infância, no entanto, uma proposta mais detalhada de trabalho com as HQs será o tema do terceiro capítulo, com o foco em *Superman*. Agora, nos cabe observar diacronicamente como os quadrinhos e o ensino de História caminharam na Educação brasileira. Nossos mocinhos de botas, luvas e cintos de utilidade nem sempre foram vistos com bons olhos.

---

<sup>43</sup> Ver JUNIOR, Gonçalo. *A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-1964*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

## Capítulo 2

### AS HQs E O ENSINO



Figura 02. Da série "Wonder Women of History", de Alice Marble, anexo à *Wonder Woman #1*, 1942.

Falar em processo de ensino-aprendizagem com HQs no Brasil dos anos de 2010 pode soar como algo um tanto estranho. Afinal, as páginas da *Turma da Mônica*, legado maior de Mauricio de Sousa, dão corpo a várias bibliotecas de classe e auxiliam a alfabetização de brasileiros há muitos anos – cenário no qual me incluo. Lançando o olhar para além da tradição de Mônica e Cebolinha, os quadrinhos hoje já compõem parte dos acervos de bibliotecas públicas, inspirando até grupos de leitura, e o próprio Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>44</sup> dispôs de títulos do gênero desde 2006, como informa o portal virtual do Ministério da Cultura e Educação, apesar de não adquirir títulos novos desde 2014<sup>45</sup>. O contexto atual se apresenta otimista para a inclusão e popularização das HQs na Educação Básica, mas algumas barreiras persistem, ainda que valha ressaltar que outras, aparentemente intransponíveis, tenham ruído (e se reerguido).

Muito se pode dizer sobre as relações entre quadrinhos e ensino, desde seu surgimento no século XIX. Apesar do reconhecimento atual de certa credibilidade cultural, que se nota pela atuação de programas como o citado PNBE, e pela profusão de trabalhos acadêmicos sobre a temática, a história destas relações não pode ser contada em linha reta, tendo a origem das HQs como marco zero e o respaldo institucional como conclusão definitiva. Professores, autores e editores do ramo e mesmo a sociedade como um todo oscilaram por diversas vezes na sua visão sobre o potencial pedagógico dos quadrinhos, ora os valorizando, ora os verdadeiramente demonizando.

A epígrafe/imagem deste capítulo apresenta um exemplo claro. Poucos se recordam que as primeiras edições da Mulher Maravilha na década de 1940 incluíam uma série intitulada “As Mulheres-Maravilhas da história”, destacando, na linguagem quadrinhística, a trajetória de personalidades como Olympe de Gouges, Susan B. Anthony e Florence Nightingale<sup>46</sup>. A iniciativa, fruto do feminismo do criador da amazona, o psicólogo William Marston, e com a parceria de editores como Max Gaines e colaboradoras como a famosa tenista Alice Marble, buscava introduzir figuras

---

<sup>44</sup> O PNBE, posto em prática em 1996, tinha por objetivo “distribuir livros não didáticos às bibliotecas públicas de todo o Brasil”. Ver BAHIA, Marcio. “A legitimação cultural dos quadrinhos e o Programa Nacional Biblioteca da Escola: uma história inacabada”. In: *Educação*, Porto Alegre, v.35, n.3, set./dez. 2012, p. 346.

<sup>45</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=281:desde-quando-ha-livros-em-quadrinhos-no-programa-nacional-biblioteca-da-escola> (Acesso em 31/03/2018).

<sup>46</sup> LEPORE, Jill. *A história secreta da Mulher-Maravilha*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017, p. 26.

femininas reais no imaginário do público leitor, recorrendo inclusive a escolas para auxiliar na divulgação do projeto. Com a morte prematura do autor e uma equipe editorial responsável pelas publicações da revista temerosa com as vendas de uma personagem tão engajada, a série não durou muito tempo. A própria Mulher Maravilha só voltaria aos seus dias de luta política vinte anos depois, com uma nova pujança dos movimentos pelos direitos da mulher. Algumas escolas americanas perderam assim um raro material.

O voo das HQs no que tange à educação formal perpetrou uma série de *loops*, contornando céus de verão e tempestades poderosas. Este capítulo será passageiro neste jato invisível. A proposta se baseará no histórico dos quadrinhos com a escola e a sociedade de maneira geral, elencando momentos em que certos projetos editoriais foram mais ou menos aceitos, refletindo o interesse de grupos e agentes individuais e o perfil de HQ atacado ou defendido. A publicação de pesquisas acadêmicas sobre o tema ao longo da segunda metade do século XX também foi fator determinante para as oscilações da imagem pública das HQs e alguns trabalhos merecem atenção especial, como o clássico *The Seduction of the Innocent*, do Dr. Fredric Wertham, de 1954. Sempre que possível, se dará atenção especial aos enredos que giram em torno da figura dos super-heróis, objeto de destaque da pesquisa, e detalhes da história dos Estados Unidos da América, país que produziu os personagens mais famosos, por vezes se mesclarão a aspectos da realidade brasileira, consumidor dos mesmos desde a estreia de *Superman*, em 1938<sup>47</sup>. Historicamente – e acima de tudo tendo as mídias impressas como espaço –, a produção original de quadrinhos e a discussão por parte de escritores de literatura, jornalistas e políticos sobre as vantagens e “perigos” dos mesmos foi muito similar no caso dos dois países citados.

Num primeiro momento, contudo, cabe uma reflexão mais específica: os quadrinhos de super-heróis têm algo a ensinar?

---

<sup>47</sup> Os quadrinhos de super-heróis, a partir da criação do *Superman*, são consumidos no Brasil desde 1939 graças às primeiras iniciativas editoriais com a literatura do gênero de Adolfo Aizen, futuro fundador da EBAL e responsável por revistas pioneiras como *O Suplemento Juvenil* (1934) e a *Mirim* (1937), e Roberto Marinho, seu concorrente, que esteve por trás de *O Globo Juvenil* (1937) e *O Gibi* (1939). Muitas delas nasceram associadas a jornais de grande circulação e depois adquiriram independência. Ver JUNIOR, Gonçalo. *A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-1964*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 69-73.

## Os novos deuses

“Com um relâmpago, a centelha de inspiração divina botou fogo no papel-jornal e o super-herói nasceu numa explosão de ação e cor. Desde o princípio, o ur-deus e seu gêmeo malvado apresentaram o mundo através de uma moldura pela qual nossos impulsos, bons e maus, poderiam ser personificados numa batalha em uma tela bidimensional de proporções épicas [...]”<sup>48</sup>

Grant Morrison

Quando criança, não queria ser professor, preferia ser o Homem-Aranha. Era muito difícil para mim, pequeno e rodeado de histórias de super-heróis, escolher algo tão mundano e ordinário como uma possibilidade de futuro – concepção temporal que também não me dizia muita coisa. Não entendia bem, mas, ao escolher meus personagens preferidos, estava já traçando um retrato de mim mesmo, linhas morais, exemplos de força e inteligência e determinados gostos estéticos, construindo uma identidade narrativa<sup>49</sup>. Admirava o senso de humor do “cabeça de teia”, a inteligência investigativa do *Batman* e o código de conduta do *Superman*. Não me dava por estas questões, apenas me divertia com as aventuras coloridas e repletas de ação e feitos fantásticos.

Hoje, vejo que os heróis de capa contemporâneos são arquétipos, ou seja, compõem espécie de “imagem primordial que faz parte do inconsciente humano”<sup>50</sup>, representando valores, visões de mundo e até mesmo personagens enraizados na cultura ocidental, que ecoam desde tempos mais antigos. O jornalista Paulo Ricardo de Oliveira argumenta que “os super-heróis, assim como os deuses e heróis clássicos, são projeções do potencial e da grandeza humana”, logo, várias são as semelhanças entre os enredos deste gênero de HQ e a mitologia greco-latina, por exemplo. Alguns personagens são claras releituras. No caso dos membros da famosa Liga da Justiça, o Olimpo é revivido nos pares *Superman-Zeus*, *Batman-Hades*, *Mulher Maravilha-Hera*, *Aquaman-Netuno*, *Flash-Hermes*, e assim por diante.

Na Grécia Antiga, as histórias de deuses, semideuses e heróis revelavam uma função da religiosidade vivida que abraçava um caráter eminentemente educativo, visto que aquelas personalidades tomavam atitudes que eram exemplares. Ao mesmo tempo em que possuíam qualidades e atributos sobre-humanos e residiam em lugares etéreos e

---

<sup>48</sup> MORRISON, Grant. *Superdeuses*. São Paulo: Seoman, 2012, p. 19.

<sup>49</sup> A relação entre leituras e formação de identidades foi mais bem pormenorizada no capítulo 1, a partir do trabalho de Paulo Ricoeur.

<sup>50</sup> OLIVEIRA, Paulo Ricardo de. “Do Olimpo à Liga da Justiça: arquétipos mitológicos nos quadrinhos de super-heróis da DC Comics”. In: *Imaginário!*, n.12, Paraíba, jun. 2017, p. 81.

inalcançáveis, também experimentavam histórias de origem traumáticas, abarrotadas de eventos dramáticos e do ensejo por superar as dificuldades. Na vida real, não resolvemos os problemas em lutas épicas de duas páginas, mas podemos ensaiar este prazer catártico nos embates dos quadrinhos, ou mais antigamente ainda com as narrativas sobre a queda do Leão de Nemeia.

Todo o exposto não quer dizer simplesmente que os super-heróis contemporâneos façam parte de um novo panteão cultuado por crianças de todo o mundo – ao menos não como uma teologia. Os novos deuses têm a nossa atenção, no lugar da devoção religiosa, por serem arquétipos de figuras admiráveis, capazes de aprender e crescer, funcionando como mitos modernos <sup>51</sup>. Esta universalidade no que diz respeito à composição dos personagens é reforçada por outra, a capacidade do mercado exportar os enredos de super-heróis para o mundo inteiro, seja nas próprias HQs ou através de outras mídias, internacionalizando suas trajetórias e aquilo que podemos extrair delas.

### **Na hora do recreio: o rechaço das HQs**

“Na verdade, até um pedagogo se surpreenderia com a diversidade de disciplinas envolvidas na realização de uma história em quadrinhos média.” <sup>52</sup>

Will Eisner

Os quadrinhos, antes de possuírem uma relação direta com a escola, já pertenciam a um processo mais global de aprendizagem. No entanto, uma digressão maior poderia ser feita. Os textos que mesclam escrita e imagem, desde as velhas pinturas do Egito Antigo, são dotados de um alcance muito maior no que diz respeito à capacidade de comunicar a um grande número de pessoas, pois em diversas sociedades em que poucos dominam o registro escrito é a imagem que mais auxilia na compreensão das mensagens. Por outro lado, o conteúdo das paredes dos templos egípcios não são HQs, ainda que algumas pinturas representem formas de arte sequencial. Buscar aqui a origem dos quadrinhos seria uma mudança de rumo, pois a intenção é perceber o seu potencial pedagógico.

---

<sup>51</sup> *Idem*, p.101-102.

<sup>52</sup> EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 144.

Logo, a virada do século XIX para o XX se apresenta como um período mais interessante de se investir na abordagem proposta e isto se deve por dois motivos: o aperfeiçoamento da imprensa e a ampliação do ensino público nos países ocidentais. As primeiras impressões coloridas e a maior capacidade de se reproduzir detalhes e desenhos permitiu o *boom* das tirinhas de jornal, normalmente cômicas (daí a expressão *comics* na língua inglesa para se referir aos quadrinhos de forma geral), atraindo um grande público leitor para os periódicos vendidos em bancas de jornal e tipografias. O sucesso deste gênero impulsionou por sua vez a produção das primeiras revistas exclusivas, muitas das vezes reunindo tirinhas de várias edições anteriores de jornal ou mesmo produzindo tramas originais. Vale destacar as histórias de *Ally Sloper* (1867), de Charles Ross e Marie Du Val, na Grã-Bretanha, *As aventuras de Nhô-Quim* (1869)<sup>53</sup>, de Angelo Agostini, no Brasil, e *The Yellow Kid* (1895), de Richard Outcault, nos Estados Unidos. Em que pese as pequenas diferenças estruturais destas publicações, encontramos em obras como estas características marcantes da estética dos quadrinhos, como os balões de fala, as onomatopeias e texto e imagem se completando em dada sequência narrativa<sup>54</sup>.

Todos os exemplos acima possuem uma interseção no que concerne ao enredo, posto que seus protagonistas, humanos ou antropozoomórficos, representavam figuras como imigrantes, crianças, operários, bêbados, pessoas comuns vivendo situações comuns e na maioria das vezes de forma bem humorada e escrachada. Não era estranho que a abordagem fosse até preconceituosa no que tange a estes personagens, associando-os a um contexto de vadiagem e pequenas trapaças, porém, a popularidade deles era notória, fato iluminado pelo crescimento exponencial da vendagem de jornais que publicavam tais tirinhas e das seções de cartas dos leitores as comentando. Não se via nestes primeiros anos do século XX uma política sistemática de utilização de HQs na escola, apesar de podermos inferir que, principalmente entre os imigrantes que se destinavam a países como o Brasil e os Estados Unidos, os quadrinhos se tornaram um meio de se introduzir noções básicas de cada idioma, em frases rápidas que se relacionavam a imagens gráficas. Talvez estas histórias entrassem nas escolas no fundo

---

<sup>53</sup> Tal publicação inspirou a criação do *Dia do Quadrinho Nacional* (30/01), em 1984. Ver a coletânea AGOSTINI, Angelo. *As aventuras de Nhô-Quim e Zé Caipora: os primeiros quadrinhos brasileiros, 1869-1883*. Pesquisa, organização e introdução de Athos Eichler Cardoso. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2013, p. 23.

<sup>54</sup> VILELA, Marco Túlio Rodrigues. *A utilização dos quadrinhos no ensino de História: avanços, desafios e limites*. Dissertação do Curso de Mestrado em Educação apresentada na Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012, p. 68-70.

das mochilas, vendo a luz apenas no horário do recreio, no chão dos corredores ou embaixo de uma árvore, junto à merenda.

O historiador Marco Túlio Rodrigues Vilela aponta que, com a publicação de revistas exclusivamente voltadas para as HQs a partir da década de 1930 nos Estados Unidos e em outros países, como o Brasil, o público infanto-juvenil cresceu, configurando um nicho de mercado específico, enquanto os adultos continuavam entretidos com os suplementos dominicais dos grandes periódicos. Atentos ao fenômeno, três visões passam a disputar a narrativa sobre os quadrinhos entre os educadores. Uma aponta a leitura deles como “perniciosa”, destacando a violência das tramas e os classificando como uma barreira à compreensão dos verdadeiros valores morais e cívicos que devem compor todo homem e mulher comprometidos com o engrandecimento da sua nação. Outra, a coloca como “coisa de criança”, tão logo, inofensiva, pois apenas serviria para a diversão nas horas vagas. A terceira já os encara como uma forma de estimular o hábito da leitura, tendo assim uma utilidade no desenvolvimento intelectual de seus leitores e servindo como espécie de introdução a um universo literário mais abrangente<sup>55</sup>.

Devido ao purismo de muitos acadêmicos e pedagogos, vendo apenas na literatura tradicional a “literatura de verdade” – e por isso a única edificante –, predominou no espaço escolar, também tradicional, tanto no território norte-americano como no brasileiro, a visão de que as HQs são um empecilho ao raciocínio lógico e às ideias abstratas. Esta perspectiva derivava da interpretação de que os quadrinhos operariam com uma fantasia desmedida, personagens esdrúxulos e de índole duvidosa e abandonariam, enquanto texto, o padrão culto da língua<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> *Idem*, p. 77-79.

<sup>56</sup> BONIFACIO, Selma de Fatima. *História e(m) quadrinhos: análises sobre a História ensinada na arte sequencial*. Dissertação do Curso de Mestrado em Educação apresentada na Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005, p. 22.

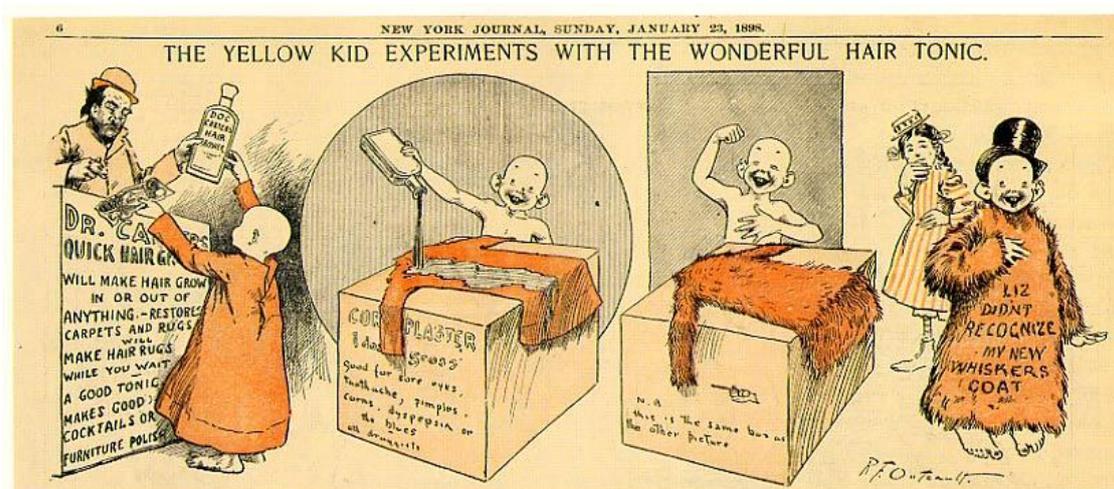


Figura 03. Esta tirinha do "The Yellow Kid" é um exemplo do perfil de HQ nos seus primórdios. De grande popularidade entre a crescente população imigrante urbana nos Estados Unidos, era criticado por certa elite intelectual como uma obra de "humor barato", um retrato grosseiro das camadas populares<sup>57</sup>.

Foram em casos isolados que as HQs conheceram neste início de século, ou até nos Oitocentos, a sala de aula como morada. Talvez os primeiros felizardos tenham sido os estudantes de Rodolphe Töpffer (1799-1846), escritor, artista e professor suíço considerado pelos especialistas em HQs como um dos fundadores do gênero, conhecido por suas *histories en images*. Chegou a ser traduzido no Brasil, sendo uma possível influência para Angelo Angostini. Os desenhos do suíço eram por ele mesmo classificados como um material mais atraente ao ensino de crianças do que a prosa literária convencional<sup>58</sup>. Muitos dos seus trabalhos, como *Historie de M. Jabot* e *Le Docteur Festus*, foram publicados no formato de livro entre os anos de 1833 e 1845, auxiliando na elaboração de um padrão europeu de HQ – diferente do modelo norte-americano em que predominavam as tirinhas de jornais e posteriormente as revistas especializadas (*comic books*).

Apesar da notoriedade de Töpffer, reverenciado por nomes como Goethe, suas tramas costumavam se ambientar nos meandros das relações sociais da época, em especial no trato da aristocracia decadente e da emergente sociedade burguesa. Seu uso pedagógico girava em torno de lições sobre moral e comportamento e não tiveram a atenção dos Estados Nacionais no momento de organizarem seu incipiente ensino

<sup>57</sup> Outcault, R. F. "The Yellow Kid Experiments with the Wonderful Hair Tonic." *The Yellow Kid*. *New York Journal*. 23 Jan. 1898. In: MARSCHALL, Richard. *America's Great Comic-Strip Artists*. New York: Abbeville Press, 1989, p. 31.

<sup>58</sup> VILELA, Marco Túlio Rodrigues. *Op. Cit.*, p.72-74.

público universal, perdendo terreno para os clássicos das artes e literatura de cada país. No entanto, a preocupação das editoras e educadores com o uso dos quadrinhos em sala de aula vai ganhar mais terreno um século depois às primeiras iniciativas das *histories en images*.

No Brasil, temos um exemplo bem representativo. Nos anos de 1930 e 1940, com a entrada maciça das HQs de super-heróis norte-americanas no mercado brasileiro, muitos intelectuais e políticos, tal qual nos Estados Unidos, começaram a se posicionar publicamente sobre aquilo que entendiam como os malefícios da leitura de quadrinhos por jovens brasileiros – ainda que as primeiras críticas remontem a manifestos da Associação Brasileira de Educadores (ABE), já nos anos de 1920<sup>59</sup>. Uma série de artigos críticos do padre e educador Arlindo Vieira na década de 1930, denúncias como as da vereadora carioca e crítica literária Lia Correa Dutra no decênio seguinte e até declarações polêmicas como as do jornalista Carlos Lacerda em ocasião do Primeiro Congresso Brasileiro de Escritores, ocorrido no Teatro Municipal de São Paulo, em 1946, fortaleceram a imagem dos quadrinhos como algo nocivo ao desenvolvimento intelectual de crianças por sua leitura “fácil” – Lacerda ainda acrescentaria o “perigo vermelho” rondando os escritores de “revistinhas”<sup>60</sup>.

Algumas destas críticas se basearam nos estudos divulgados em 1944 pelo Instituto Nacional dos Estudos Pedagógicos (INEP), responsável por uma série de publicações em periódicos que destacavam o caráter imoral, apologético de ações violentas e até antinacional de obras como *O Fantasma* e *Flash Gordon*<sup>61</sup>, afastando o leitor dos verdadeiros “heróis pátrios”. Esta opinião foi reforçada por muitos escritores de ficção, como Dinah Silveira de Queiroz, também colunista pelo jornal *A Manhã*, que considerava as HQs uma imposição da cultura americana. Queixavam-se ainda da elevada dose de estrangeirismos na linguagem destas peças e taxavam como culpados por essa avalanche editorial no país os gananciosos empresários do ramo<sup>62</sup>. Logo, a fim

---

<sup>59</sup> SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. “Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática”. In: *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n.27, jan./abr. 2012, p. 82.

<sup>60</sup> JUNIOR, Gonçalo. *A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-1964*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p.121.

<sup>61</sup> Personagens fictícios das chamadas revistas *pulp*, espécie de mães das HQs modernas, que gradativamente as substituíram na dinâmica do mercado. Eram produções de baixo orçamento que mesclavam texto e ilustrações, conhecidas pelo papel barato, temáticas fantasiosas, que poderiam girar em torno dos faroestes às ficções científicas, e personagens arrojados, de grande sucesso entre os jovens do início do século XX.

<sup>62</sup> JUNIOR, Gonçalo. *Op. Cit.*, p. 114-121.

de mudar tal imagem frente à opinião pública, são os mesmos editores ávidos por lucro que lançam os primeiros empreendimentos “redentores” do universo da arte sequencial.

Desde os tempos do *Suplemento Juvenil*, publicado junto ao jornal *A Nação* e com grande variedade de quadrinhos, e, principalmente, com o lançamento do álbum em dois volumes de *Grandes Figuras do Brasil*, entre 1939 e 1940, o empresário Adolfo Aizen, mais conhecido por ser fundador da Editora Brasil-América Limitada (EBAL), em 1945, buscou associar HQs e aprendizagem escolar. A ideia era quebrar os argumentos dos críticos que relutavam em assumir um potencial pedagógico dos quadrinhos e mostrar que estes materiais poderiam compor uma linha educativa de muito sucesso e alta vendagem, não substituindo os clássicos literários, mas estimulando sua leitura posterior. Com a *Edição Maravilhosa*, de 1949, inspirada nas contemporâneas *Classic Comics* e *Classics Illustrated* estadunidenses <sup>63</sup>, Aizen publicou versões quadrinizadas de obras da literatura estrangeira, como o *Retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde, e *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas.

A produção específica de adaptações de obras brasileiras de ficção veio por sugestão do sociólogo Gilberto Freyre, criando-se, a partir de então, HQs baseadas na produção de romancistas como Jorge Amado, José Lins do Rego, Graça Aranha, Júlio Dinis, Bernardo Guimarães, entre outros <sup>64</sup>. A princípio resistentes, autores como Jorge Amado depois assumiram a importância destas versões para a popularização de seus títulos originais, cumprindo um dos objetivos propostos por Aizen. Por outro lado, nitidamente se observa que o próprio mercado nacional não reconhecia nas HQs convencionais, em especial as originárias dos Estados Unidos, um produto cultural a ser diretamente envolvido na prática de docentes, buscando quadrinizar certos cânones como um meio de se conquistar legitimidade perante um público tão avassalador em suas críticas.

A inquietação da opinião pública com a moralidade por trás dos quadrinhos cresce após a publicação nos Estados Unidos de *Seduction of the Innocent* (1954), do psiquiatra Fredric Wertham, que já aticava um movimento anti-quadrinhos desde suas palestras para a Associação para o Avanço da Psicoterapia, em 1948 <sup>65</sup>. A obra, hoje duramente criticada pelos especialistas em HQs, tanto por sua proposta quanto por sua

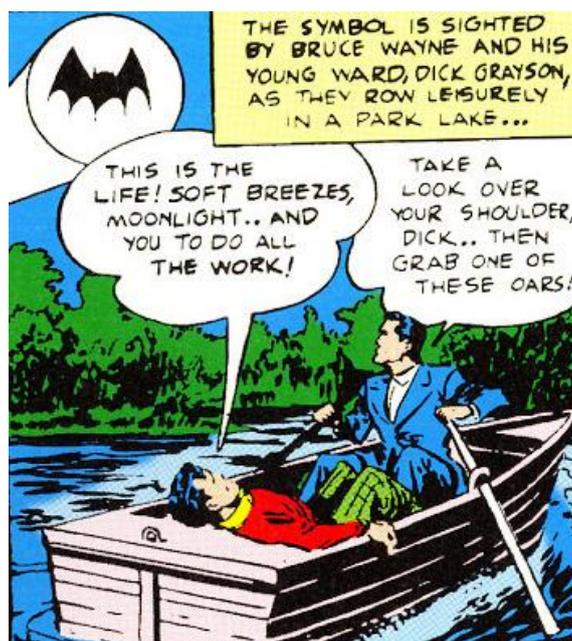
---

<sup>63</sup> SILVA-REIS, Dennys e LUCATELLI, Bárbara Guimarães. “Dos Classics Illustrated à Edição Maravilhosa: Victor Hugo entre textos e paratextos (1949-1959)”. In: *TradTerm*, São Paulo, v. 27, Setembro/2016, p. 250.

<sup>64</sup> *Idem*, p. 123.

<sup>65</sup> WELDON, Glen. *A biografia não autorizada do Superman*. São Paulo: Leya, 2016, p. 108.

metodologia, amalgamou uma série de condenações muito comumente perpetradas. No Brasil, parte do livro foi logo publicada na revista *Seleções* sob o nome *Histórias em quadrinhos – Roteiro para a delinquência*<sup>66</sup>. Os nomes, independente das versões citadas, já revelam a proposta geral de Wertham, a de que a leitura de quadrinhos é uma porta de entrada para uma vida de delitos e desvios psicológicos, uma sedução barata aos vícios e à violência. O psiquiatra trabalhou com vários estudos de caso e, por constatar que certos jovens infratores liam quadrinhos de ação e aventura, especialmente os de super-heróis, imediatamente os culpou pela índole violenta de seus pacientes. Analisando personagens como *Superman*, *Batman* e *Mulher Maravilha*, os vinculou a comportamentos agressivos e até à homossexualidade, vista pelo autor do polêmico livro como algo patológico e sugestionado pelos personagens fantasiados. O Dr. Wertham, inspirado até mesmo por certos estudos da Escola de Frankfurt, partia do princípio de que os leitores recebiam as “mensagens maldosas” das HQs de modo passivo, não se abrindo a uma cultura mais elevada e erudita<sup>67</sup>.



**Figura 04. Os alter egos de Batman e Robin encontravam-se num momento de relaxamento até o "bat-sinal" indicar que precisavam voltar ao trabalho neste trecho da HQ *Batman* #13, de 1942. Cenas como esta, um recurso muito comum dos autores de quadrinhos para mostrar de modo ágil como o chamado para a aventura acontecia a qualquer hora, foram interpretadas pelo Dr. Wertham como um claro indício de homossexualidade, logo, nocivo aos jovens leitores.**

<sup>66</sup> VILELA, Marco Túlio Rodrigues. *Op. Cit.*, p. 83-84.

<sup>67</sup> BAHIA, Marcio. *Op. Cit.*, p. 343.

A reação da indústria do ramo foi ligeira e tão logo se aprofundaram as denúncias, criou-se nos Estados Unidos a Associação de Editores de Quadrinhos, órgão responsável por uma espécie de autocensura, evitando temáticas violentas ou relacionadas a sexo e terror. O tema chegou a ser debatido nos círculos políticos e a magistratura de Nova Iorque propôs o *Comics Code Authority* (CCA), respaldado pela “ciência” do Dr. Wertham e funcionando na prática como um selo que indicava que uma dada publicação seguia padrões aceitáveis para a moral e os bons costumes, o que deveria acalmar os zelosos pais de todo o país. Apesar de não ser destinada apenas aos quadrinhos de super-heróis, estes foram as maiores vítimas do selo, marcando uma era de maior vazio criativo e fogueiras coletivas – literalmente. É sob a CCA que o *Superman*, por exemplo, se transformou no cidadão “superescoteiro”, ou, nas palavras de Glen Weldon: “Ele pode ter começado a vida como um democrata *New Deal*, mas em doze anos o ardor reformista esfriou e se transformou em um republicanismo normativo de Eisenhower, uma fúria pálida pela ordem”<sup>68</sup>. A força da censura foi tão intensa que chegou a outros suportes, modificando até mesmo os enredos de sucesso da série radiofônica do Homem de Aço, substituindo a violência das lutas por tramas amorosas com Lois Lane, seu par romântico.

No Brasil e no restante da América Latina, as associações de pais e mestres também viam com desconfiança os quadrinhos de super-heróis ou, de modo mais abrangente, as produções norte-americanas que abarrotavam as bancas de jornal com revistas de todos os formatos. Os anos de 1960 e 1970 foram interessantes neste sentido, com destaque à produção acadêmica chilena *Para Leer al Pato Donald: Comunicación de masa y colonialismo* (1972), de Ariel Dorfman e Armand Mattelart. Ou seja, além das críticas mais correntes que resumiam os quadrinhos a uma literatura menor, estrangeira, imoral e alienante, agora se reforçava mais um elemento pejorativo aos olhos latino-americanos, pois seria fruto de um claro imperialismo cultural. Focada nos personagens da *Disney*, a obra dos sociólogos em questão liga as publicações da empresa com valores e costumes típicos da sociedade de consumo, do *American way of life*, mas também aos estereótipos que os Estados Unidos produziam sobre os países menos desenvolvidos e a evidentes propagandas anticomunistas, já que os tempos eram de Guerra Fria<sup>69</sup>. A proposta foi abraçada por intelectuais de todo o continente, avessos à política externa estadunidense. As HQs, ainda que resistentes, viam seus exemplares

---

<sup>68</sup> WELDON, Glen. *Op. Cit.*, p. 110-111.

<sup>69</sup> BAHIA, Marcio. *Op. Cit.*, p. 343-344.

sobrarem nas prateleiras, diminuídas a um *status* de inferioridade e tendo seus roteiros adaptados a tramas mais leves, além de concorrerem diretamente com uma forma de entretenimento popular em franca ascensão: o cinema.

Curiosamente, são nas mesmas décadas que um movimento de releitura dos quadrinhos como objeto cultural digno e rico ganha força, reformulando concepções engessadas, elitistas, avessas ao que era entendido como “popular” e, por conta disto, dando um novo impulso à própria produção quadrinhística. Se nas vendagens ela continuava perdendo na disputa com as luzes do cinema, na Academia novos ventos traziam tesouros, que por sua vez reluziriam em salas de aula. Tais ventos não foram soprados por uma pequena oposição intelectual, mas por um grande movimento de ressignificação, nas artes, ciências e sociedade, daquilo que chamamos de cultura. Como a lemos, relemos, produzimos, desconstruímos, modificamos, segundo quais interesses e com quais objetivos? A semiótica, o giro linguístico, a história cultural, o marxismo britânico, a *Pop Art*, o movimento hippie e o *rock'n'roll* foram algumas maneiras de questionarmos tudo o que estava estabelecido e propor novos parâmetros.

### Na hora da aula: o resgate dos quadrinhos



Disse em algum momento que gostava de folhear os livros didáticos e procurar os quadrinhos, como o do exemplo acima. Minha mãe também fazia isto, mas meus avós não tiveram a mesma sorte. Eles não encontrariam. A valorização das HQs nos espaços de ensino é historicamente recente, em grande medida reflexo das transformações pelas quais os estudos sobre cultura passaram na segunda metade do

<sup>70</sup> Extraído de [exercicios.mundoeducacao.bol.uol.com.br](http://exercicios.mundoeducacao.bol.uol.com.br). (Acesso em 22/04/2018)

século passado. Logo, se antes as revistas entravam nas escolas pelos corredores – e deles não saíam –, agora a sala de aula pode se abrir como um novo ambiente de leitura, interpretação e mesmo diversão a partir das referidas fontes. A área que vai capitanear a inserção delas nos materiais didáticos é a Língua Portuguesa, explorando acima de tudo as características em torno da linguagem quadrinesca, no entanto, outras disciplinas, como as Ciências e a História também estão neste barco, ainda que timidamente (remos na mão!). Cabe uma visita a este momento de renovação para se compreender ainda quais HQs estão entrando na Educação Básica e como.

Um marco no mundo acadêmico foi a publicação de *Apocalípticos e Integrados* (1965), de Umberto Eco, obra que repercutiu sobre vários campos de pensamento. Nela, o intelectual italiano observa nos quadrinhos não uma forma de baixa cultura, um mero objeto alienante, mas uma mídia capaz de criar “mitos modernos”, repletos de significação e de grande poder de alcance. A própria figura do *Superman*, personagem criado por Joe Shuster e Jerry Siegel, tem a atenção de Eco em sua análise, buscando, com base num estudo semiótico, compreender o que leva o leitor a se identificar com o Homem de Aço e acompanhar suas aventuras. Conclui que o *alter ego* de *Superman*, Clark Kent, nada “super”, faz com que o americano médio se coloque em seu lugar na narrativa, porém, guardando em si o desejo de nos instantes de crise transformar as vestes civis num uniforme com um grande “S” no peito, sendo capaz de tudo o que almeja e se identificando enfim com o lado heroico de Kent <sup>71</sup>.

Mesmo que de forma incipiente, o trabalho de Eco favoreceu leituras menos insultuosas sobre as HQs, atendendo até às narrativas de super-heróis. Nos Estados Unidos, Will Eisner, artista, inventor do clássico *The Spirit*, e professor da Escola de Artes Visuais de Nova Iorque, foi das bancas à Academia, teorizando sobre a estrutura da produção de quadrinhos e elevando-os ao *status* de arte nos anos de 1970 e 1980. Eisner, que inspirou a criação de um prêmio que leva seu nome, também foi responsável pela popularização das *graphic novels*, HQs publicadas em formato de livro que normalmente se destinam ao público adulto, desmistificando em parte a ideia de que apenas crianças leem este tipo de material. Alan Moore, Art Spiegelman, Frank Miller, Dave McKean, Neil Gaiman, Alex Ross, dentre outros, também foram artistas importantes neste sentido, possibilitando espécie de “nobilitação” dos quadrinhos perante a opinião pública especializada. Não seria incorreto dizer que *Maus*, de

---

<sup>71</sup> ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. Editorial Lumen: Barcelona, 1984, p. 258-259.

Spiegelman, ao retratar os tempos da perseguição nazista na Polônia com os alemães desenhados como gatos e os judeus como ratos, já se tornou um clássico, vencedor inclusive de um *Pulitzer*, premiação que não costuma atender a este tipo de literatura. Contudo, a Academia parece preferir certo tipo de histórias.

No Brasil, duas referências no que concerne ao campo dos estudos sobre HQs são Moacyr Cirne e Waldomiro Vergueiro. Ambos oriundos da área das Ciências da Comunicação, há muitos anos vêm produzindo sobre os quadrinhos e auxiliando numa mudança de perspectiva sobre eles. Esta mudança ainda não é notória no senso comum ou na imprensa de massa, por outro lado, percebe-se que o aumento de trabalhos acadêmicos tem contribuído para o surgimento e manutenção de laboratórios, congressos periódicos e até políticas no âmbito do Estado que visam à divulgação e uso de HQs no ensino. Acerca destas novidades institucionais, poderíamos citar o Núcleo de Pesquisas de Histórias em Quadrinhos (NPHQ) da Escola de Comunicações e Artes da USP, atuantes desde os anos de 1990, ou, mais recentemente, o HQUÊ?, criado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Antes da existência de núcleos de pesquisa como estes, percebia-se a aparição dos quadrinhos de maneira discreta, servindo normalmente como vinhetas de capítulos específicos de livros didáticos, como um modo de ilustrar dado conteúdo<sup>72</sup>. Talvez o trabalho destes autores e a perpetuação de seus laboratórios de pesquisa contribuam com o tempo para a produção de novos olhares, mais amistosos, da mesma maneira que as palavras do Dr. Wertham geraram o efeito contrário sobre a opinião pública tempos antes.

Um marco mais relevante no que tange ao destaque dado às HQs são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997. Os primeiros PCNs, voltados ao Ensino Fundamental, e posteriormente nos anos 2000, com sugestões para o Ensino Médio, ressaltam algumas benesses acerca da introdução de quadrinhos na escola. O destaque veio da área de "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" ao expor que a leitura deles pode servir como uma porta de entrada para outras literaturas e expressões artísticas, por terem em sua estrutura primária a junção de elementos verbais e não verbais. Esta mesma estrutura possuiria um potencial pedagógico por aprimorar nos estudantes sua capacidade interpretativa e de atenção, já que lidariam com áreas do conhecimento das mais diversas, atendendo desde noções básicas de técnicas de arte, como a perspectiva e a profundidade, até um possível conteúdo histórico abarcado na

---

<sup>72</sup> SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. "Histórias em quadrinhos no processo...", p. 83.

trama <sup>73</sup>. Reforçando o pontapé dado pelos PCNs, o PNBE, como um programa de distribuição de livros para bibliotecas de escolas públicas, também contemplava os quadrinhos, levando-os de fato às escolas desde o ano de 2006, ainda que abruptamente interrompido em 2014 – o que representa um grande retrocesso em termos de política de incentivo à leitura.

Um estudo estatístico revela, no entanto, que existiu um "efeito gangorra" na seleção anual do PNBE, ou seja, não havia uma política sistemática de aquisição de HQs por parte do programa, fazendo com que de um ano a outro houvesse muitas flutuações, para mais ou para menos <sup>74</sup>. Por outro lado, uma tendência foi revelada por parte do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), órgão da Universidade Federal de Minas Gerais responsável pela seleção do PNBE. Nos primeiros anos de projeto, contemplavam-se essencialmente títulos de adaptações de clássicos da literatura, como *Os Lusíadas em quadrinhos*, da editora Peirópolis, porém, após os nomes divulgados de 2009 em diante, viu-se uma tendência à valorização de peças originais, autores e obras voltadas de fato à produção de HQs, como *Mutts, os Vira-Latas*, de Patrick McDonnell, ou *10 anos com Mafalda*, uma coletânea do consagrado artista argentino Quino <sup>75</sup>. Percebia-se também o esforço de algumas editoras a terem obras contempladas pelo PNBE, pois isto implica numa alta tiragem, através de títulos como *A Revolta de Canudos*, da Ediouro e parte da coleção *A História do Brasil em Quadrinhos*, que apostou em um conteúdo recorrente no ensino de História como atrativo. Segundo Vergueiro, "pode-se dizer que a resistência de bibliotecários às histórias em quadrinhos [...] foi um reflexo da resistência da própria sociedade em relação a eles, diminuindo à medida que todos estes meios passaram a ser vistos com outros olhos" <sup>76</sup>. Ainda assim, seja nos Estados Unidos ou no Brasil, a Academia e os profissionais da Educação parecem preferir certo tipo de histórias.

Na epígrafe/imagem da presente seção vemos Hagar, o Horrível, personagem criado por Dik Browne, conversando com seu filho, Hamlet. O humor da tirinha reside no fato de Hagar ignorar um dado científico conhecido pelos leitores, baseando-se numa impressão geral da realidade objetiva na qual ele se insere, já que para ele o mundo é,

---

<sup>73</sup> PCN-EM. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental, 2000.

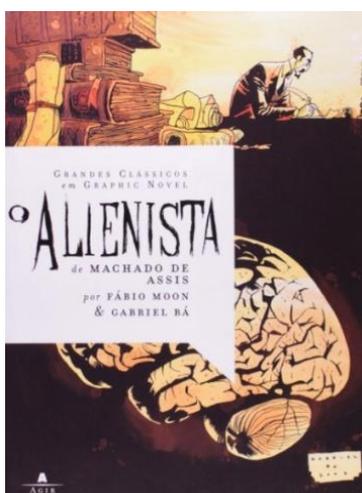
<sup>74</sup> BAHIA, Marcio. *Op. Cit.*, p.347.

<sup>75</sup> Ainda assim, no período 2006-2014, aproximadamente 30% do total de HQs compradas via PNBE correspondiam a adaptações literárias. Ver YAMAGUTI, V. "As adaptações literárias em quadrinhos selecionadas pelo PNBE: soluções e problemas na sala de aula". In: *Olh@res*, v2, n. 1, 2014, p. 447.

<sup>76</sup> VERGUEIRO, Waldomiro. "Histórias em quadrinhos e serviços de informação: um relacionamento em fase de definição". In: *DataGramZero - Revista de Ciência da Informação*, v.6, n.2, abr.2005, p. 4.

numa observação pontual, plano. No que diz respeito ao uso de quadrinhos na Educação Básica e à discussão em torno da temática, o viking e seu filho, no enredo da tirinha, parecem se apresentar como uma ilustração da atual conjuntura. Graças ao esforço institucional suscitado ao longo do capítulo por parte de intelectuais, universidades, editoras e programas do governo, podemos constatar que as HQs se inserem no espaço escolar e que há mais incentivos para sua utilização nas salas de aula, mas não estaríamos olhando para elas como o velho Hagar?

Em que pese toda a trajetória que levou os quadrinhos da marginalidade às escolas, há de se considerar que sua presença nas prateleiras das bibliotecas não é o suficiente. Também não é o suficiente os adotarmos como meros facilitadores de conteúdos pré-determinados ou os resumirmos a um tipo textual que só possui valor nas aulas de Língua Portuguesa, dada sua particularidade estilística em relação à linguagem e à ideia de ser uma “porta de entrada” a Machados e Rosas. Precisamos encontrar a esfericidade das HQs. O fato de títulos novos comporem as bibliotecas de classe merece um zelo diferenciado, pois, se por um lado isto implica numa ampliação da noção básica de literatura no espaço escolar, por outro, constata-se que, com raras exceções, os quadrinhos contemplados tendem a ser aqueles que normalmente não são lidos pelos estudantes fora das instituições de ensino. O encontro com a novidade pode ser altamente vantajoso, no entanto, pode também criar um fosso profundo entre o estudante e o objeto de estudo. Se associada a uma aula estritamente tradicional, é provável que o olhar do jovem leitor sobre aquela peça artística seja o de "mais uma avaliação", ainda que tenha uma aparência diferente.



**Figura 06. Capa da adaptação de conto clássico de Machado de Assis, pela editora Agir. Obras como esta representaram um grande percentual de títulos de quadrinhos comprados pelo PNBE (2006-2014), revelando uma visão, ainda muito forte, de que a HQ "ensina" quando reflete a literatura tradicional.**

Portanto, parece faltar para o melhor uso dos quadrinhos nas escolas a escolha de obras que possam estar mais próximas da vida dos próprios discentes, como as de super-heróis, aliadas a uma metodologia que não só as sintetize enquanto ilustração de uma aula anterior. Certo elitismo ronda o mundo das HQs, nos impedindo de vislumbrá-lo além do alcance.

Colocando numa escola temporal, nota-se, portanto, que um grande entrave à harmonia entre os quadrinhos e a escola é a visão predominante por parte dos envolvidos com a Educação formal e a imprensa com o perfil de histórias publicadas, desde o início do século passado até os dias atuais. Tal visão, pelo lugar institucional que ocupa, parece ter um papel preponderante nas escolhas do mercado. No princípio, atacavam-se acima de tudo os temas mundanos e a linguagem coloquial, enaltecendo-se a arte tradicional. Em seguida, novo baque com a popularização dos super-heróis americanos e o surgimento de revistas específicas do gênero, no Brasil reforça-se a visão da HQ como um produto alienante e até antinacional. No entanto, buscando absorver sua popularidade, editores se preocupam com conteúdos mais “edificantes” e são promovidas adaptações de grandes clássicos. Hoje, com o impulso de trabalhos acadêmicos e a produção de novos artistas, renova-se gradualmente a relação entre quadrinhos e sociedade, refletida na escola com a aquisição de peças originais. O caminho é otimista, mas as bancas de jornal e as telas de celulares e *tablets* poderiam estar mais presentes no espaço da sala de aula. De certa forma, a percepção de Adolfo Aizen nos anos de 1940 conserva uma atualidade, as HQs atraem os profissionais da Educação como adaptações, enaltecendo escritores de renome, personalidades históricas e seus feitos.

Um campo inédito se pode abrir. A proposta não é diminuir os avanços alcançados ou atacar a qualidade de incríveis adaptações já feitas, materiais extraclasses e afins. Grandes trabalhos foram produzidos e podem muito bem ser empregados na prática de ensino nas escolas. Por outro lado, o próximo capítulo se comprometerá a vislumbrar ações pedagógicas para o ensino de História com os olhos firmes nos céus de *Superman*, por enquanto de braços cruzados nas prateleiras.

O que o Homem de Aço teria a nos dizer (ou nós a perguntarmos)?

### Capítulo 3

#### SUPERMAN NAS AULAS DE HISTÓRIA



Figura 07. Trecho da HQ *Grandes Astros: Superman*, de Grant Morrison e Frank Quitely.

Voar de encontro ao Sol sem cair. Uma imagem de fazer inveja ao mitológico Ícaro. Em realidade, *Superman* nem sempre subiu aos céus com tanta facilidade, sua trajetória é marcada por uma árdua luta pela sobrevivência, não graças aos supervilões, mas sim ao megapoderoso mercado editorial. Fato é que se mantém forte, talvez não como antes, mas ainda assim completa seus 80 anos no ano de 2018 com vitalidade. Se as homenagens foram tímidas, como na última *Comic-Con* realizada em San Diego, nos Estados Unidos, a maior feira de quadrinhos e cultura *geek* do mundo, ainda assim o nome daquele que ostenta o título de o primeiro dos super-heróis não foi – nem deveria – ser esquecido. Portanto, há 80 anos que Clark Kent pela primeira vez revelou o grande “S” em seu peito e saltou de prédios para salvar as pessoas em apuros (o primeiro voo oficial em páginas impressas apenas em 1943, por influência das histórias do Homem de Aço produzidas para a rádio americana <sup>77</sup>).

A escolha por utilizar as aventuras de *Superman* no presente capítulo não surgiu apenas como uma forma de homenageá-lo, mas, principalmente, devido a uma série de experiências levadas a cabo nos últimos dois anos em que lecionei com o auxílio do super-herói a fim de discutir algum conceito, conteúdo ou simplesmente suscitar uma reflexão. Tantas outras, já até exemplificadas, poderiam ser aqui pormenorizadas e analisadas, contudo, sendo o recorte em questão metodológico, com o objetivo de estreitar a relação entre HQs e ensino de História nas escolas, a eleição de um personagem visa também à facilitação da exposição. Em diálogo com o arcabouço teórico e cronológico dos capítulos anteriores, as páginas seguintes terão por fim cumprir o citado objetivo e esmiuçar a figura de *Superman* em seu potencial pedagógico, escapando de um uso mais constante dos quadrinhos em sala de aula que seria a das adaptações de obras literárias e de personalidades ou eventos históricos, me aproximando assim de um universo mais lúdico, em que os estudantes tendem a se identificarem mais.

A viabilidade deste trabalho se deve também ao fato de que o *corpus* documental é extremamente acessível, pois todas as edições que serviram de base à organização das aulas foram publicadas em português ou disponibilizadas na *internet*. A forma como podem aparecer aos estudantes varia conforme a escolha do professor – adotá-las como material paradidático caso não estejam esgotadas, produzir fotocópias ou mesmo

---

<sup>77</sup> WELDON, Glen. *A biografia não autorizada do Superman*. São Paulo: Leya, 2016, p. 58.

projetá-las com o auxílio de *datashows*, que utilizo com mais frequência, adaptando trechos quando necessário. Muitas vezes o convite à interdisciplinaridade será notório, recorrendo-se aos colegas de áreas como Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, Artes e Filosofia. Vale frisar que as experiências narradas são um misto de atividades desenvolvidas com os estudantes e a análise das mesmas, e não um modelo fechado de aula, como um manual. A ideia é que sirvam de base para inspirarem outras práticas ou serem relidas conforme a realidade e interesse dos professores de História que pretendem se apropriar de algum aspecto dos quadrinhos de super-heróis, seja por servirem como uma fonte de época, seja por trazerem alguma representação de passado ou conceito que julgam relevantes a uma discussão no Ensino Básico.

### A gênese do herói

“Esta é uma *história imaginária* (que pode nunca ocorrer ou, quem sabe um dia, possa sim) sobre um homem perfeito vindo dos céus e que realizou apenas o bem.”<sup>78</sup>

Alan Moore

Com essas palavras quase proféticas, Alan Moore inicia uma história do *Superman* encomendada pela *DC Comics* em meados dos anos de 1980 que seria a última antes da editora reconstruir seus personagens mais famosos no evento nomeado por eles como *Crise nas Infinitas Terras* – ação que costuma ocorrer de tempos em tempos para revitalizar os mesmos frente a um novo mercado consumidor. Ao questionar a “história imaginária”, Moore nos lembra do prazer de ler uma HQ ou até consumir arte de maneira geral, quebrando as barreiras entre o real e a fantasia, acima de tudo para nos lançar sobre as ilimitadas possibilidades do imaginário. Tal característica das obras de arte não representaria assim um mero escapismo, para nos fazer esquecer as questões do dia a dia?

A primeira vez que me vi com um quadrinho do *Superman* em sala de aula foi para responder a esta pergunta. Mostrei a estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de Niterói a capa da primeira *Action Comics*, que fez a estreia oficial do nosso personagem em 1938. Indaguei a eles sobre as sensações

---

<sup>78</sup> MOORE, Alan. *Superman: o que aconteceu ao homem de aço?* Ilustrado por Curt Swan. Barueri: Panini Books, 2013, p. 13.

provocadas, o que aquela capa tinha a nos dizer ou quais tipos de questionamentos poderíamos fazer perante ela. Muitos riram, acharam *Superman* “mal desenhado”, não se espantaram com a “sungá” vermelha para fora da calça, destacaram o fato de que levantar um carro de modelo antiquado com as mãos não seria nada demais, pois ele já foi capaz de eventos mais incríveis. Cabe ao professor em certos momentos orientar espécie de mediação do olhar para se despertar uma sensibilidade adormecida e propor um exercício de alteridade com a própria história, a fim de reconhecer numa HQ uma fonte de época, que pode nos fazer conversar com uma dada imagem de passado – de pessoas do passado, que viveram e sofreram.

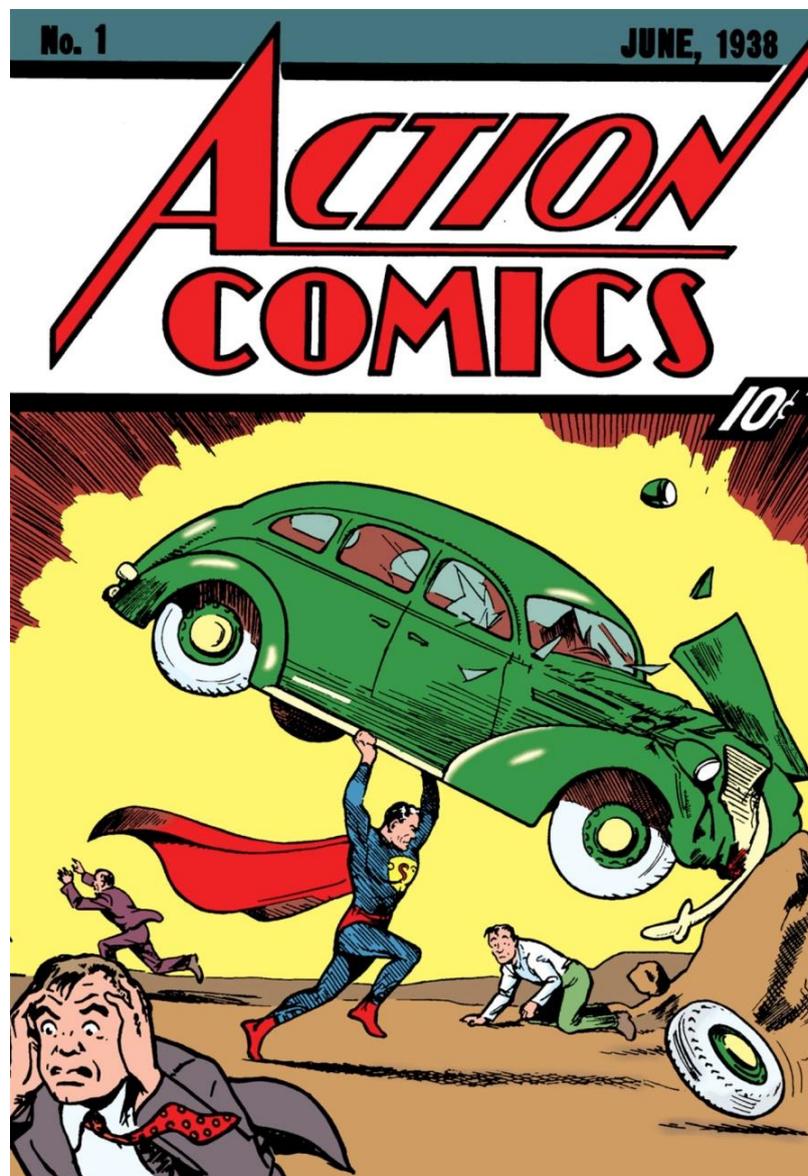


Figura 08. Capa da *Action Comics #1* (1938).

*Superman* nasceu das mentes e traços de dois amigos da pacata cidade de Cleveland, Ohio, colegas de escola e de famílias judias, Joe Shuster, desenhista, e Jerry Siegel, escritor. Eles vivenciaram os anos da Grande Depressão e viram seu país na maior recessão da história, sentindo-a com a moderação dos gastos domésticos e com o aumento da criminalidade nas ruas. Segundo Gerard Jones, “disputavam poder e independência como se fossem crescidos, ao mesmo tempo em que alimentavam fantasias de jardim-de-infância”<sup>79</sup>. Sob esta perspectiva psicológica, *Superman* foi criado como uma solução imaginária para os problemas de dois adolescentes da classe média norte-americana que viveram os intensos anos de 1930. Voltando à reflexão inicial, é possível enfim entender o personagem como certo escapismo da realidade, capaz de arremessar os vilões ainda dentro do carro e todos os problemas junto. A partir destas informações, a visão dos estudantes sobre a capa tende a se modificar, permitindo vislumbrar quais seriam nossas “soluções” para uma crise como a que viveram os amigos Shuster e Siegel, que, como eles hoje em dia, também tinham que lidar com os valentões da escola e as clássicas decepções dos primeiros amores.

Tendo esta base estabelecida, é possível nos aprofundarmos sobre a imaginária do super-herói. O fato é que após tantos anos, nos acostumamos com a excentricidade de um uniforme como o do Homem de Aço, mas suas origens remontam aos artistas de circo, em especial aos *collants* dos halterofilistas e à capa dos trapezistas que voavam pela lona. O circo foi um programa muito usual aos jovens do início do século passado, mas não se pode esquecer também da influência do cinema e dos quadrinhos e revistas *pulps*<sup>80</sup>, como as do *Pimpinela Escarlata* (1905), *Zorro* (1919), *Buck Rogers* (1928), *Popeye* (1929) e *Flash Gordon* (1934), personagens que, além de bem aceitos no mercado, já trabalhavam em alguns casos com a ideia de uma ação justiceira, dupla identidade e visual arrojado. Um dos motivos de serem tão famosos entre os adolescentes de então se deve também ao preço relativamente baixo para seu consumo.

As cores azul e vermelha, que num primeiro momento nos remetem à bandeira americana e a uma dose extra de nacionalismo por parte de seus autores, são segundo eles próprios apenas cores primárias para chamar a atenção do público e criar um ar cômico, tal qual faziam outras produções quadrinescas do período<sup>81</sup>. A comicidade era constante também nos primeiros roteiros, em falas ou situações nas quais Clark Kent,

---

<sup>79</sup> JONES, Gerard. *Homens do Amanhã: geeks, gângsters e o nascimento dos gibis*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006, p. 21.

<sup>80</sup> *Idem*, p. 217-218 e WELDON, Glen. *Op. Cit.*, p. 25-27.

<sup>81</sup> JONES, Gerard. *Op. Cit.*, p. 219.

conhecido por ser muito mais desajeitado que seu *alter ego*, estava envolvido. A vitória estética do personagem foi tão poderosa que apenas em 2011 começou-se a produzir histórias sem a clássica “sungá” vermelha – o que gerou a reação do público mais purista inclusive. O curioso é que, se num primeiro instante o traje dos super-heróis alcançava um referencial social nos artistas de circo, quando estes eram mais populares, ao longo dos séculos XX e XXI esta associação se esvaiu, de modo que o público leitor hoje identifica sem grandes questionamentos os trajes com *collants*, capa e os demais acessórios como algo típico das narrativas de HQ e da essência de seus protagonistas. Nossa imaginação foi moldada segundo este modelo estilístico quando o assunto são super-heróis, ao ponto de não parecerem tão excêntricos assim e independente de sermos seus leitores assíduos ou não.

Sobre a história de *Superman*, o início da *Action Comics #1* é bem interessante para se aprofundar a análise. A página de apresentação do personagem já permite uma leitura muito curiosa sobre a época em que foi criado e o enredo. Os estudantes costumam ficar surpresos com a aparente simplicidade do traço, a quantidade de instruções passadas em um espaço tão curto, como também com o caráter explicativo dos quadrinhos, que apresentam *Superman* e seu *alter ego* Clark Kent de forma bem direta, destacando sua força sobre-humana e velocidade sem atenção aos detalhes – seus autores nem sabiam se a revista vingaria. Contudo, o ponto que mais os chama a atenção é com certeza o *box* informativo que se situa no canto inferior direito da página, intitulado “Uma explicação científica para a espantosa força de Clark Kent”, onde há a preocupação com a ideia de naturalizar as capacidades do super-herói através de comparações com espécies nativas do planeta, como formigas e gafanhotos. Tal cuidado talvez simbolize uma inquietação de Shuster e Siegel por terem seus roteiros diversas vezes recusados por editoras que os consideravam fantasiosos em excesso, demonstrando em certo sentido a originalidade do material para a época. A atuação de um professor de Ciências pode contribuir para um exercício de interdisciplinaridade neste momento, buscando outros exemplos no Reino Animal que se aproximem da superforça e agilidade que aparecem na descrição dos quadrinhos.

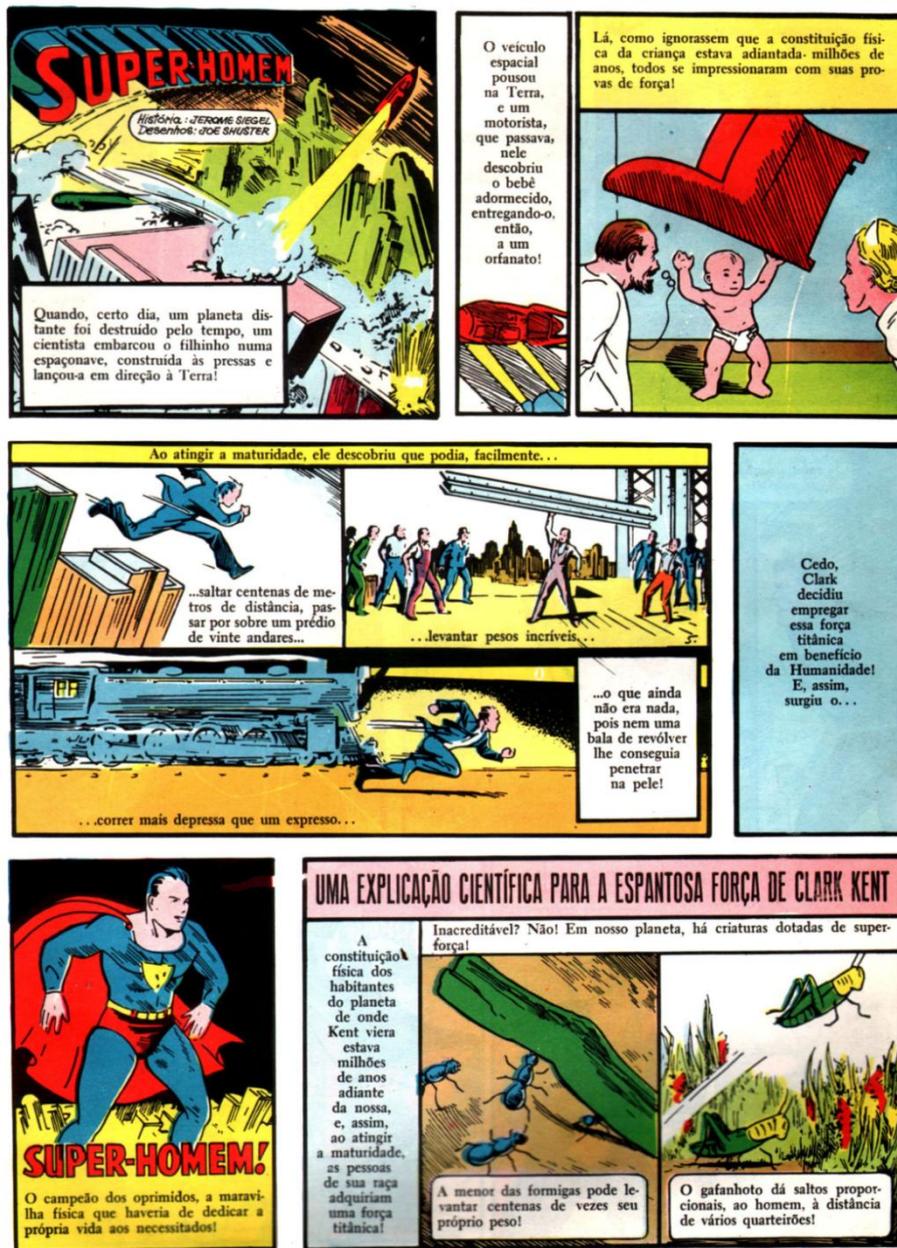
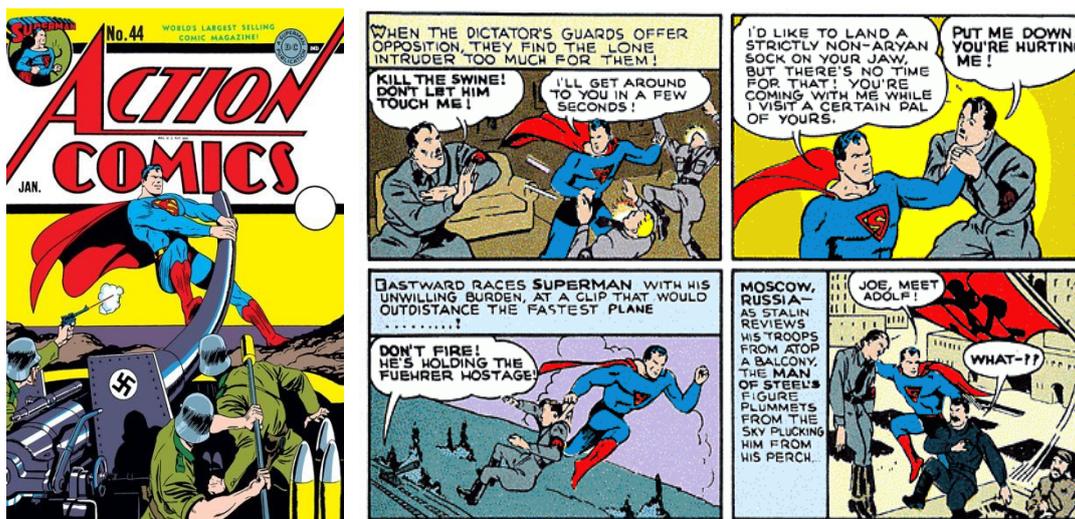


Figura 09. Primeira página da *Action Comics #1* (1938).

A leitura sobre a página ainda sugere outras observações. O primeiro quadro da trama nos evidencia se tratar de uma obra de ficção científica, estilo que deve sua razão de ser à progressiva Revolução Industrial que se inicia nos séculos anteriores. Logo, se o poder ou até a índole de *Superman* podem ser comparáveis aos dos antigos heróis gregos, temos um elemento de diferenciação que o marca como um produto da era moderna: ele veio de outro planeta por meio de uma espaçonave. O fato de parecer humano é singular, pois enquanto estratégia narrativa é um meio de fazer o leitor se aproximar e se distanciar ao mesmo tempo de Clark Kent, que afinal poderia ser

qualquer um de nós se não fosse o “detalhe” de ser um alienígena. O sucesso desta primeira revista se torna nítido com a vendagem da semana de estreia girando em torno dos 200 mil exemplares ao custo de dez centavos de dólar e, nos dias de hoje, mais especificamente em 2014, já reconhecido como um produto que definiu um novo gênero no mercado, leiloado *online* por um valor próximo a quatro milhões de dólares. Tal sucesso inicial nos permite mergulhar a fundo nos anos de 1930 e talvez lê-los sob uma forma de imaginação histórica, como definiu Collingwood, e pensar o pensamento do outro, no caso, dos jovens que se surpreenderam com a narrativa de *Superman* e passaram a segui-lo nas bancas de jornal. Ele também é chamado de o Homem do Amanhã por representar essa esperança, ainda que no universo da fantasia, de que tudo vai acabar bem – o arquétipo de salvador segundo a cultura judaico-cristã é notório.

Na posição de Homem do Amanhã, pode-se logo inferir que, se por um lado os jovens atualmente leem a *Action Comics #1* e reconhecem ali o nascimento do super-herói em questão, é nítido que ele mudou ao longo do tempo (e nossas esperanças em consonância). Cria-se uma ponte para nos identificarmos não só com o personagem, mas com as gerações passadas e repensar a nossa realidade. A leitura via *datashow* com os estudantes das 13 páginas seguintes a aqui esmiuçada extrapolou o tempo de uma aula e serviu para nos divertirmos com *Superman* salvando mulheres em perigo, combatendo *gângsters* de sobretudo e chapéu e prendendo magnatas corruptos da forma mais ligeira possível. Caso nos lancemos na diacronia que vem definindo o personagem há 80 anos, percebe-se que, conforme a realidade mostrou novos problemas, demandas e tecnologias mais sofisticadas, diferentes atribuições surgiram nas revistas: voo, visão de calor, sopro gelado, audição e inteligência exacerbadas, envelhecimento tardio, inimigos atômicos, uma parceira romântica empoderada. Assim, “mais depressa que um expresso” pode soar lento ao que ele é capaz nas histórias mais recentes ou os nazistas um tanto anacrônicos como antagonistas – diferente da edição da *Action Comics #44*, de 1942, em que na capa destrói canhões alemães no *front* de batalha. Da mesma maneira, por mais que as tramas se desenrolem no terreno da ficção, determinadas características se sobressaem como marcas da época em que foram produzidas. Guerras, trocas de governo, movimentos sociais inspiraram, direta ou indiretamente, muitos enredos – e este jogo entre a HQ como um registro de época e como uma fonte dotada de representações do passado sempre demanda destaque. As transformações do personagem podem ensinar sobre os eventos do último século e sobre como nossos sonhos e desejos também se renovam.



Figuras 10 e 11. Capas como esta da *Action Comics* #44 se repetiram durante todos os anos da Segunda Guerra Mundial, mesmo antes da entrada oficial dos Estados Unidos no conflito. Nos enredos, *Superman* alterna de figura motivadora dos soldados aliados, valorizando as ações militares dos mesmos, a “salvador da pátria”, como na segunda imagem, parte de uma história de duas páginas encomendada pela revista americana *Look*, onde aparece prendendo Hitler e Stalin <sup>82</sup>. Em sala de aula, outros exemplos como estes podem facilmente ser expostos tendo uma pesquisa prévia na *internet* como suporte.

Uma das excepcionalidades das HQs é justamente o fato de que, em que pesem as diversas mudanças, ainda reconhecemos o Homem de Aço como tal. Um exercício de reflexão proveitoso é de imaginarmos quais novos poderes daríamos a ele – ou criar nosso super-herói – e quais seriam seus vilões, procurando o quanto deste esforço possui relação com nossas próprias características e com o momento em que vivemos. Por vezes, na condição de leitores, nos colocamos sobre estes devaneios sem dar a devida importância ao que podem significar. Em termos de atividade, os estudantes que participaram desta discussão poderiam produzir seus próprios quadrinhos, recorrendo aos professores de Língua Portuguesa e Artes, a efeito de aprofundamento das características estruturais do gênero.

Por outro lado, dependendo das especificidades da turma, desenhar suas HQs pode gerar um afastamento com a temática, seja pela autocrítica da mesma, que não é composta por profissionais especializados, ou pelo fato de soar como uma avaliação tradicional já esperada no currículo. Muitas vezes, a discussão em si com muitos alunos envolvidos já se apresenta como a materialização da proposta da aula, recorrendo-se a anotações esporádicas e sem maiores necessidades de se assemelhar a um grande

<sup>82</sup> Para maiores detalhes sobre o super-herói nos tempos da Segunda Guerra Mundial, ver THOMAS, Roy. *Superman: The War Years 1938-1945*. New York: Chartwell Books, 2015.

projeto pontual. É preciso mostrá-los que “aula” não se restringe a resumos no quadro e exercícios do livro didático. Os quadrinhos podem ser um recurso diário no processo de ensino-aprendizagem, variando de importância e profundidade conforme o currículo construído pelo corpo docente e discente. Ao mesmo tempo em que a *Action Comics #1* se mostrou um material rico para se pensar a Grande Depressão, também o foi para refletir sobre nós mesmos e a sociedade que nos cerca e assim estudar História a partir das sensações que uma HQ gera.

O professor pode investir nesta linha de raciocínio e trabalho e buscar analisar outras obras do *Superman* ao longo do tempo, como nos exemplos referentes à Segunda Guerra Mundial. Isto é viável sob os mais variados métodos que incitam a imaginação histórica. Com o devido cuidado, o estudante se torna habilitado a reconhecer que, ao criar seu super-herói ou modificar um de que goste, por exemplo, ele está unindo elementos da história (sua e da comunidade em que vive) com a ficção. Não se trata de criar um fosso entre aquilo que é tradicionalmente reconhecido como arte e ciência, emoção e razão, mas uni-las até para melhor diferenciá-las e aproveitar seus potenciais. Mais uma vez retomando a reflexão que mobilizou a apresentação da *Action Comics #1* numa aula para uma turma de 9º Ano, o *Superman* pode ser encarado como uma criação escapista por parte de seus autores, porém, acrescento, permitiu ainda a possibilidade de olharmos o mundo que nos cerca de outra maneira, como sugere o arco hermenêutico de Paul Ricoeur, em que a reconfiguração da narrativa alavanca novas ações sobre a realidade.

Se o Homem de Aço tão logo possibilita novas reflexões e atitudes, quais seriam elas? O professor necessita ler uma trama inteira com os alunos para sugerir debates ou dominar cada detalhe sobre a trajetória de um personagem?

### ***Superman* e os usos da História**

“Creio que o Ensino de História também implica essa mistura entre sabor e saber, entre dieta no sentido daquilo que é oferecido para experimentação e no sentido de um lugar para a discussão de ideias filosóficas e políticas.”<sup>83</sup>

Durval Muniz de Albuquerque Jr.

---

<sup>83</sup> ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. “Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História”. In: GABRIEL, Carmen Tereza; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim (orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016, p. 27.

É importante que o professor de História não acredite que as HQs componham uma dieta ruim para os estudantes e que as aproveite no que podem oferecer de mais nutritivo. Não há a necessidade de sempre se traçar a biografia completa dos personagens, pois não será inclusive estranho que os discentes saibam mais informações sobre os super-heróis e as exponham com detalhes durante a aula que se alimenta de suas narrativas. Do mesmo modo não é uma regra que, para uma boa análise a partir de quadrinhos, se leia uma trama completa, já que algumas são muito longas ou o professor por vezes se vê interessado em se apropriar de apenas uma parte dela, corrigindo as lacunas da falta da leitura coletiva com um resumo, uma conversa ou algo similar.

Na proposta apresentada com a *Action Comics #1, Superman* foi o próprio tema da aula, e dele se desprenderam assuntos como a problematização da HQ como fonte histórica, a Grande Depressão, quais eram os anseios do jovem neste recorte temporal e quais seriam os nossos. Voamos com ele na tentativa singular de nos identificarmos com o personagem e suas capacidades, o que ele faz e o que gostaríamos que fizesse, nos aproximando por consequência de seus criadores, igualmente jovens e dotados de muitos desejos. A imaginação histórica é um norte proveitoso por humanizar nossa relação com o passado que teve a HQ como mediadora. Haveria sentido em propormos este voo? A resposta é positiva para aqueles que apostam na História como uma maneira de ler o mundo e na ficção como um recurso que está para além do entretenimento, já que nossa identidade é constituída em grande medida pela união de ambos os universos. Logo, seria viável nos alimentarmos de quadrinhos para refletir junto aos estudantes sobre os sentidos da História? Extrapolarmos a barreira dos fatos e dos exemplos e imaginarmos o porquê das escolas ainda sustentarem a disciplina em seu cardápio?

No ano passado, levei *Superman* para o primeiro dia de aula a todas as turmas de Ensino Fundamental e Médio que leciono. Mostrei em minha mão a pequena edição de *O homem que tinha tudo*, de Alan Moore e Dave Gibbons, originalmente publicada em 1985. A dupla é conhecida pela parceria em *Watchmen*, *graphic novel* que redefiniu o universo dos quadrinhos nos anos de 1980 com uma proposta mais adulta. Sobre a revista que apresentei, lembrei que aquele enredo fora anos antes adaptado para o desenho animado da *Liga da Justiça sem limites* (produzido entre 2004 e 2006), que alguns dos estudantes mais velhos se recordaram vagamente de assistir na TV aberta brasileira quando crianças ou já adolescentes em reprises. Queria conversar sobre a importância de se estudar História, mas sem cair nos jargões clássicos como “melhor

conhecer o passado para entender o presente”, que tem seu valor, mas a repetição de alguma forma esvaziou seu significado. François Hartog define os tempos atuais como “presentistas”, em que há a dificuldade de se escapar do absolutismo do presente e das resoluções rápidas. Os estudos históricos podem ser uma trilha para diminuir esta angústia e quis introduzir esta reflexão com a trama de Moore e os traços de Gibbons.

O enredo gira em torno do aniversário do Homem de Aço, quando seus amigos, *Batman*, *Robin* e Mulher Maravilha chegam ao seu refúgio gelado, na Fortaleza da Solidão, e encontram uma planta alienígena presa ao herói, chamada Clemência Negra, deixando-o inconsciente. Logo se descobre que o vilão intergaláctico Mongul era o responsável por tal “presente” e que a planta “através da telepatia, [...] descobre o desejo íntimo da vítima e a conduz a uma vivência simulada com final feliz”<sup>84</sup>. O proveitoso desta história é que a narrativa alterna entre a realidade de todos os personagens, que enfrentam o vilão com suas habilidades, e a mente de *Superman*, lançada ao seu desejo mais profundo.

Neste instante em que narro a sinopse, apresento a quarta página da história com o auxílio de um projetor, onde vemos o super-herói preso à planta simbiote e, à princípio distante do objetivo principal da aula, indago aos estudantes sobre onde a mente dele deveria estar. A pergunta suscita outras e nos leva de volta ao título, *O homem que tinha tudo*. Alan Moore praticamente convida o leitor a se por no lugar de *Superman*, a perceber que “tudo” são seus incríveis e invejáveis poderes e que os testamos em seus limites com tantos questionamentos. Após vários comentários como “paz mundial” e “fim das doenças no mundo”, que revela a imagem de herói altruísta internalizada pela maioria, perguntei para eles sobre onde acreditavam que a Clemência Negra os levaria.

Silêncio. Uma reflexão difícil para se elaborar de imediato.

---

<sup>84</sup> MOORE, Alan. *Super-Homem: o homem que tinha tudo*. Ilustrado por Dave Gibbons. Vinhedo: Editora Opera Graphica, 2002, p. 11.



Figura 12. Introdução da HQ *Super-Homem: o homem que tinha tudo*, de Alan Moore e Dave Gibbons.

Destacamos o semblante atônito do personagem desenhado por Gibbons, uma fragilidade que não combina com seu perfil construído de invulnerabilidade. Em seguida, projetei as próximas páginas até o primeiro estudante perceber numa leitura rápida que o sonho de *Superman* era justamente não ser o que ele se tornou, tendo uma vida normal no seu planeta natal, *Krypton*, que nunca teria explodido. Não são necessários mais detalhes sobre sua origem para concluir a discussão – esta é uma das vantagens de personagens imortalizados como *Superman*. Logo, há algo que o homem que pode tudo não pode: controlar o tempo e reviver o passado, remodelando-o de modo

a não ser o que é: um super-herói repleto de responsabilidades e adotado por outra família e cultura. Quando desperto do encantamento, sua ira recai sobre Mongul e separo uma imagem da luta, quase ao fim da trama.



Figura 13. Trecho da HQ *Super-Homem: o homem que tinha tudo*.

É interessante como esta sequência de enfrentamento despertou a indignação da maioria dos alunos em todas as turmas. Ressaltei que raramente víamos um personagem como *Superman* tendo acessos de raiva ao ponto de quase quebrar seu protocolo de nunca matar, mesmo o inimigo mais perverso. Queria que percebessem porque a Clemência Negra era uma arma tão cruel e que a luta física nos quadrinhos, como obras abertas, por vezes representa um embate outro, de caráter mais simbólico, como o nosso enfrentamento contra os medos que nos assombram. O convite aos conceitos de Koselleck de *espaço de experiência* e *horizonte de expectativas*, expostos no capítulo 1, surge sem a necessidade de mencioná-los diretamente aos estudantes. O sonho de *Superman* não era possível, mas seu trauma e a maneira como conduziu sua vida o levaram a ser quem é. Em uma aula para os ensinos Fundamental ou Médio, ainda que deixássemos de lado os conceitos acadêmicos, teríamos como indagação plausível: quantos futuros existiram em nossos passados? A reflexão é interessante e reacende a

preocupação de Paul Ricoeur de se evitar um cisma entre nossas experiências e aspirações, pensando na possibilidade de nos sensibilizarmos pelo passado, tornando-o mais indeterminado e passível de novas viagens e interpretações.

A ira de *Superman* deriva da percepção do cisma e a História renasce em sala de aula como um conceito dotado de significados que foram nutridos com a leitura e as considerações acerca do super-herói. Não importa que a trama de Moore em si não nos sinalize nenhum período histórico exato, poderia ser qualquer um, o importante foi pensar sobre o tempo e como o encaramos. Uma boa dieta. Seria possível a unirmos a alimentos culturais de outros suportes e categorias?

## HQ e Guerra Fria, da ficção à realidade

“[...] quer reflectir na sua ideia, se a história é realmente invisível, se os visíveis testemunhos da história lhe conferem visibilidade suficiente, se a visibilidade assim relativa da história não passará de uma mera cobertura, como as roupas que o homem invisível vestia, continuando invisível.”<sup>85</sup>

José Saramago

Foi pensando nas “invisibilidades” da história e nas alegorias da ficção que o escritor José Saramago, em 1986, escreveu *A jangada de pedra*. O livro pode ser visto como uma crítica do autor à entrada de Portugal, seu país natal, à União Europeia e, a fim de atestar sua posição periférica no continente, descreve como um cataclismo geográfico rompeu os Pirineus e separou a Península Ibérica da Europa, que cumpre seu destino navegando como uma imensa jangada no Atlântico. Uma curiosa maneira de pensarmos o contexto lusitano em fins do século XX e sua relação com os míticos Quinhentos, conhecidos por suas navegações, perigos e conquistas. A literatura tradicional por vezes se lança a tais empreendimentos com a riqueza metafórica que as define, porém, encontraríamos exemplos similares no universo das HQs de super-heróis? Histórias que se permitam a grandes alegorias, intertextualidades ou mesmo a reconstrução de dada realidade histórica?

---

<sup>85</sup> SARAMAGO, José. *A jangada de pedra*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006, p. 236.

Em *Superman: Red Son (Entre a Foice e o Martelo*, na edição brasileira), de 2003, o roteiro de Mark Millar e os desenhos de Dave Johnson e Kilian Plunkett nos apresentam um duplo “se”: e se *Superman* não tivesse caído dos céus nos Estados Unidos? E se seu novo destino fosse a União Soviética, como sucessor de Stalin? A trama, lançada fora da cronologia especial das bancas de jornal como uma história independente em três volumes, brinca com a hipótese de recontarmos o cânone em torno do herói, que se inicia num planeta *Krypton* prestes a ser destruído e com os pais cientistas do recém-nascido Kal-El salvando seu único filho, que é enviado à Terra. Pousando numa fazenda no estado do Kansas, o bebê *kryptoniano* cresce como Clark, adotado pelos virtuosos Kent, e desenvolve ao longo do tempo poderes derivados de sua biologia alienígena em contato com o Sol amarelo da Via Láctea, quando se torna *Superman*. Na versão de Millar, autor escocês conhecido por criar universos alternativos para personagens de grandes editoras como a *DC Comics* e a *Marvel*, conta-se que por uma diferença de meia rotação da Terra, a nave do bebê Kal-El executa sua aterrissagem numa fazenda da Ucrânia soviética, pouco antes de iniciada a Guerra Fria.

É importante frisar que não é comum a construção de releituras como esta em personagens muito novos, pois é justamente o fato de se trabalhar com o conhecido e transformá-lo em algo distinto que se desperta a curiosidade do público leitor, familiarizado com certas premissas que se mantêm intransponíveis ou pouco modificadas na trajetória de suas HQs preferidas. Do ponto de vista editorial, os anos de 1990 e 2000 foram décadas de crise em muitas empresas responsáveis pela produção de quadrinhos nos Estados Unidos e estratégias como recontar a origem de seus personagens mais consagrados ou até mesmo matá-los (temporariamente) foram utilizadas como um apelo frente ao mercado, que parecia então saturado por velhas fórmulas prontas.

O próprio Homem de Aço experimentou este “assassinato” em 1993, com a publicação de *A morte do Superman*, de Mike Carlin, mobilizando inclusive a imprensa tradicional, com jornais e revistas a comentarem o evento – ficcional (!), vale frisar. O público atual, por sua vez, é de fato reconquistado com as adaptações cinematográficas das histórias de super-heróis, tendo normalmente *Batman* (1989), de Tim Burton, aclamado como um ponto nevrálgico que inspirou outras produções do gênero – ainda que o próprio cineasta tenha em parte se espelhado no filme de *Superman* (1978) com o

ator Christopher Reeve no papel principal <sup>86</sup>. A sobrevivência dos quadrinhos, portanto, desde muito tempo está associada ao diálogo com outras expressões artísticas e suportes. A digressão poderia nos levar a 1940, quando numa segunda-feira estreia na rádio americana as aventuras de *Superman* <sup>87</sup>, sem contar os desenhos animados para a televisão e curtas para o cinema que ganhariam vez nas décadas seguintes e com outros protagonistas e vilões.

Quanto ao citado trabalho de Millar, o apresentei certa vez a uma turma de 3º Ano do Ensino Médio, também numa escola da rede particular de ensino na cidade de Niterói, para tratar da Guerra Fria, tema muito caro aos vestibulares. Por outro lado, queria que o plano de aula não se resumisse à lista de eventos que caracterizam o confronto indireto entre Estados Unidos e União Soviética, pois estaria limitando o assunto a sua prescrição curricular. Queria que imaginássemos a paranoia do fim do mundo, traço tão marcante do século XX quanto a OTAN, o Pacto de Varsóvia e as ditaduras latino-americanas. Poderia ter me apropriado de filmes de época, relatos de jornal ou qualquer fonte similar. Escolhi *Superman – Entre a Foice e o Martelo* para viajarmos do absurdo da ficção para o absurdo da realidade. Por se tratar de uma trama extensa, com personagens que figuram pessoas reais, comentei sobre a problemática geral e selecionei alguns trechos para discussão e, muito pela resposta positiva dos estudantes, acabamos chegando a questões que ultrapassavam o próprio tema original da aula.

Novamente, a primeira consideração realizada foi a ressalva de que as HQs podem ser analisadas em sua historicidade como fontes de época (em que se faz necessário expor a obra na sua relação com os projetos editoriais por trás da sua criação), mas também pelas imagens de passado mobilizadas nos enredos. No caso, deveríamos estar atentos a uma visão ocidental sobre a União Soviética que não foi produzida enquanto ela existiu, mas que opera com certo imaginário sobre ela. Uma página chave para se iniciar o debate é aquela em que *Superman* é introduzido.

---

<sup>86</sup> WOODS, Paul A. *O estranho mundo de Tim Burton*. São Paulo: Leya, 2011, p. 76.

<sup>87</sup> WELDON, Glen. *Op. Cit.*, p. 58.



Figura 14. Trecho da HQ *Superman – Entre a Foice e o Martelo*, Vol. 1<sup>88</sup>.

<sup>88</sup> Vale ressaltar que a reedição brasileira de 2017, que utilizei de referência, foi publicada em 2017 pela ligação com o centenário da Revolução Russa.

Estamos assistindo televisão, como americanos em sua sala de estar nos anos de 1950, e nela o primeiro choque. No lugar do “S”, a foice e o martelo no uniforme de nosso personagem. Ao invés da imagem de herói clássica, a narrativa nos apresenta *Superman* como uma arma, como um símbolo do Estado soviético, que transmite poder e por isso hostiliza. O recurso da TV em preto e branco é interessante para gerar este efeito imersivo, em quadros muito simbólicos. No primeiro, nota-se *Superman* com o estandarte socialista, imagem que possui relação com a própria estética da propaganda soviética, em que muito comumente vemos Lenin ou até mesmo os soldados do Exército Vermelho portando bandeiras em poses imponentes que transparecem uma energia popular e militarista. Havia separado alguns dos cartazes produzidos durante o período stalinista e constatamos esta referência visual. Em seguida, a proximidade entre Stalin e *Superman*, em que o significado do sobrenome modificado de Josef parece ganhar mais força, o “Homem de Aço” – no quadro há dois deles, portanto. Por fim, a exposição dos aviões a jato junto ao protagonista que também voa pelos céus, como nos desfiles militares que ostentavam o poder bélico da União Soviética para a sua população e o mundo.

No último quadro, provavelmente em uma sala de algum centro de comando e operações norte-americano – que se percebe pela bandeira, como também pela postura dos personagens e pela fala de um deles –, vemos a preocupação diante da notícia de que Stalin possuía a arma perfeita. O comentário “A Guerra Fria acaba de evoluir e se tornar um novo animal” transparece o clima de disputa e medo que marcou o período. Ainda que partindo de um contexto ficcional, o clima em questão é plausível e nos remete a comparações com eventos reais, como a criação de bomba de hidrogênio, em 1952, ou a Crise dos Mísseis Cubanos, dez anos depois.

A HQ pode ser interessante ainda a uma discussão de nível mais teórico, como quando num dado momento da trama Stalin morre e o Partido Comunista sugere que *Superman* o substitua, por seus poderes, carisma e nível de influência sobre a população, podendo levar a revolução socialista a quem sabe todo o globo. No entanto, a reação do super-herói num primeiro momento é adversa à nossa expectativa, tanto pela inscrição no *box* vermelho (que aliás é pautado numa referência soviética, simulando o efeito do alfabeto cirílico na primeira letra), que revela seu pensamento, quanto na cena ao lado, em que aparece, de um púlpito, à frente do emblema do Partido, se pronunciando à nação.



Figura 15. Trecho da HQ *Superman – Entre a Foice e o Martelo, Vol. 1*.

O personagem – na ocasião vestido como qualquer outro membro do alto escalão do governo, sem seu uniforme de super-herói – argumenta que seus “privilégios”, ou seja, suas capacidades sobre-humanas, não deveriam pautar a decisão de torná-lo líder de uma república socialista, visto que representaria uma grande contradição ideológica. Neste instante, abre-se a oportunidade de se debater com os estudantes acerca do significado da fala e do visual de *Superman* na cena em sua relação com a compreensão geral de que o socialismo é uma corrente baseada na luta contra privilégios e no princípio da igualdade social. Também se torna uma situação oportuna para pensarmos o que faríamos na posição em que se encontrava nosso protagonista. Será que demonstraríamos a mesma postura? Qual princípio ético nos guiaria? Poderíamos ser seduzidos pelo poder e, justamente por sua abrangência, abusar dele? O professor de Filosofia da escola representaria uma contribuição à discussão, tornando a aula interdisciplinar e tendo assim o poder como um tema chave, refletindo, por exemplo, sobre seus limites e as formas de manifestá-lo e controlá-lo em contextos marcados pelas disputas sociais e políticas – e a sugestão veio dos alunos.

Mais adiante na trama, após alguns eventos dramáticos, *Superman* rende-se à ideia de que sua suposta superioridade o tornaria mais apto a cuidar da URSS e mesmo da humanidade, expandindo os ideais que julga mais apropriados para o governo de todos. Estátuas suas, baseadas no estilo conhecido como *realismo socialista* se espalham pelas cidades do mundo e *Superman*, agora a quase todo o momento vestido com seu uniforme de super-herói, vigia a todos. A página a seguir rende mais observações.



Figura 16. Trecho da HQ *Superman – Entre a Foice e o Martelo*, Vol. 3.

Um exercício proveitoso seria o de, especialmente a partir do último quadro, discutir o conceito de totalitarismo. Ao se situar no espaço, em posição contemplativa, e constatar que poucos se queixam de seu governo, “mesmo na intimidade”, temos uma imagem muito similar àquela criada por George Orwell no clássico *1984*, para definir um mundo em que todos entregam sua liberdade ao Estado e os que não são coagidos a tal fim. Nota-se que a esta altura da história podemos inclusive relativizar se o personagem permanece como um super-herói altruísta ou se o uso que fez de suas capacidades não o teriam transformado num ditador, o que retoma a discussão sobre os usos e abusos do poder e o que faríamos em seu lugar. Extrapolando as páginas de *Entre a Foice e o Martelo*, é também possível compreender a obra no contexto em que foi criada, como espécie de revisão ocidental da experiência soviética no século XX, muito centrada no primado do stalinismo e de um socialismo que se confunde com a mesma experiência, autoritária, portanto.

Como de se esperar, a discussão com a 3ª série do Ensino Médio levou mais de uma aula, incluindo a incitada participação do professor de Filosofia. Outros temas relacionados ao século XX foram mencionados, porém aqui me concentrei nos que considere mais ricos à exposição. Muitos estudantes ficaram curiosos sobre o final da obra de Millar, acima de tudo sobre o papel dos Estados Unidos no enredo, até então em desvantagem diante dos soviéticos, o que fiz questão de não revelar, como maneira de instigá-los a consumir a HQ fora do ambiente escolar – o que de fato aconteceu com alguns deles. Percebe-se com mais este exemplo tamanhas possibilidades engendradas pelo uso de quadrinhos em uma aula de História e, no caso, como um tema tal qual a Guerra Fria pode ser trabalhado para além de seus vários fatos, aprofundando-se conceitos pertinentes à época e buscando, através dos personagens da trama e intertextualidades, um mergulho na mente daqueles que viveram e temeram o confronto entre as superpotências. Qual *Superman* seríamos num mundo bipolar?

Apesar de não ter me utilizado de uma atividade além da discussão, penso, principalmente se aplicada a outras séries do Ensino Fundamental, que uma culminância interessante seria a de, seja em texto ou em desenho, como sugerido na apresentação da *Action Comics #1*, produzir narrativas que imaginem *Superman* em situações reais. Como a existência de um ser tão poderoso alteraria o equilíbrio de forças da Guerra Fria? Em certa medida, foi o que Mark Millar pretendeu com *Entre a Foice e o Martelo*,

mas poderíamos buscar contextos não abarcados em sua obra e usar da ficção para refletirmos sobre o real.

“E se...?” não costuma ser uma pergunta usual entre historiadores, não há fontes suficientes para o “se”. Por outro lado, o exercício imaginativo da ficção pode colaborar para vislumbrarmos aspectos da história que o olhar ordinário por vezes diminui. É importante que os alunos reconheçam esta diferença, pois brincar com os limites entre os fatos históricos e a ficção não deve ser sinônimo de abolir os mesmos limites. Reconhecendo as vantagens desta aliança em suas múltiplas possibilidades, um pensamento sempre me perseguiu: e se *Superman* estivesse no Brasil?

## **O Homem de Aço visita o Rio de Janeiro**

“No alto da noite do Rio de Janeiro, luminoso, generoso, o Cristo Redentor estende os braços. Debaxo desses braços os netos dos escravos encontram amparo.”<sup>89</sup>

Eduardo Galeano

O ano é 1998. O Homem de Aço visita o Rio de Janeiro. Trata-se da HQ em volume único de *Superman: Peace on Earth (Paz na Terra)*, na tradução da edição brasileira de 1999, pela Abril Jovem). As ilustrações e parte do argumento foram assinadas pelo artista que, nas décadas de 1990 e 2000, foi provavelmente o maior nome da arte sequencial: Alex Ross. Conhecido pelo estilo único de desenhar como quem pinta uma tela, preocupado em reproduzir de forma realista seus personagens e cenários, Ross esteve por trás de projetos de *graphic novels* famosas, como a aclamada *Reino do Amanhã* (1996), voltados muitas das vezes a um público mais adulto. É o caso de *Paz na Terra*, cujo roteiro foi dividido com Paul Dini – nome de referência da série animada para a televisão do *Batman* (1992-1995) – feita em comemoração aos 60 anos de *Superman*. A história, em virtude da data comemorativa, atualiza reflexões sobre suas

---

<sup>89</sup> GALEANO, Eduardo. “Crônica da cidade do Rio de Janeiro”. In: *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 87.

funções e capacidades e procura inseri-lo em fins do século XX, num dado conjunto de problemáticas que caracteriza os anos pós-Guerra Fria.

Penso que a HQ em questão poderia ser utilizada para promover debates em qualquer série dos Ensinos Fundamental e Médio, tendo em vista a atualidade dos assuntos abarcados e as opções que a abertura da obra permite. A colaboração de um professor de Geografia também seria bem-vinda, pois nas escolas a disciplina possui recortes semelhantes à História e, caso seja possível organizar uma ou mais aulas em conjunto, a experiência é sempre recebida com prazer pelos discentes. Como se trata de uma HQ relativamente extensa, sugiro um método de apresentação semelhante ao apresentado anteriormente com *Entre a Foice e o Martelo* e outros títulos: o auxílio de projetores para expor trechos selecionados e a oratória do professor para, em diálogo com os alunos, narrar possíveis lacunas. Tal qual dito sobre outras histórias trabalhadas, uma rápida pesquisa na internet já oferece a obra digitalizada de forma integral. Caso haja viabilidade, as turmas destinadas a analisar o quadrinho poderiam lê-lo ainda no laboratório de informática da escola ou até utilizar seus aparelhos eletrônicos pessoais, o que facilitaria a introdução do texto.

O enredo de *Paz na Terra* se baseia numa resolução tomada por *Superman* na noite de Natal. Consciente da carga simbólica que representa enquanto um emblema de esperança e otimismo, o Homem de Aço inicia a trama em diálogo com o leitor, e explica que todo ano participa do evento de instalação da árvore natalina no centro de Metropolis, sua cidade (mas que, pela alegoria que é, também poderia ser Nova Iorque ou mesmo São Paulo). Durante esta noite, em meio à onda de consumo que marca a referida época do ano, ele salva uma jovem quase morta de inanição nas ruas, levando-a a um abrigo, e, devido a este incidente, começa um processo de reflexão sobre como poderia se apropriar dos seus poderes para combater a fome no mundo. O traço marcante de Alex Ross produz uma dramaticidade extra, de modo que o texto escrito, sempre muito sucinto e trabalhando como uma narração em *off* que nos aproxima da psique de *Superman*, parece até diminuir de importância ante o poder da imagem, que carrega a essência da história com muito realismo (“assustador”, alguns alunos disseram). Em uma passagem que dá sequência ao salvamento, Clark Kent anda pelas ruas e divaga sobre as desigualdades sociais que encontra – sendo este, inclusive, o tema geral da aula –, chegando a visitar o abrigo para onde enviou a jovem que estava desnutrida na noite de Natal.



Figura 17. Trecho da HQ *Super-Homem: Paz na Terra*, ilustração de Alex Ross, cena nas ruas de Metropolis (I).



Figura 18. Trecho da HQ *Super-Homem: Paz na Terra*, ilustração de Alex Ross, cena nas ruas de Metrópolis (II).

Portanto, a primeira discussão que se abre é a respeito das desigualdades sociais nas metrópoles e grandes centros urbanos, onde a riqueza e a pobreza caminham juntas. As imagens e a referência ao texto de Charles Dickens nos chamam a atenção para este

abismo, ao mesmo tempo em que o faz nos alertando para o fato de que escolhemos fechar os olhos à miséria que nos rodeia. A escolha por citar Dickens é curiosa, já que o autor viveu o *boom* inicial da Revolução Industrial na Inglaterra e, ao relatar os cenários das cidades à época da rainha Vitória, também está descrevendo as cidades modernas de um, dois séculos depois – o que oferece uma amplitude histórica ao ambiente pelo qual caminha Clark Kent, pois a pobreza não é um fenômeno circunscrito apenas aos dias de hoje. A HQ, ao nos lançar a este choque de realidade, praticamente clama que o leitor pense nas origens destas desigualdades e a fome (e o professor interessado na proposta pode aproveitar o ensejo para mostrar estudos já feitos sobre elas, como os de Rousseau, Thomas Malthus às pesquisas da ONU), mas também em soluções, como seu protagonista. Qual seria a melhor opção? *Superman*, após um período de apuração de informações, decide levar um projeto de combate à fome no mundo ao Congresso dos Estados Unidos.

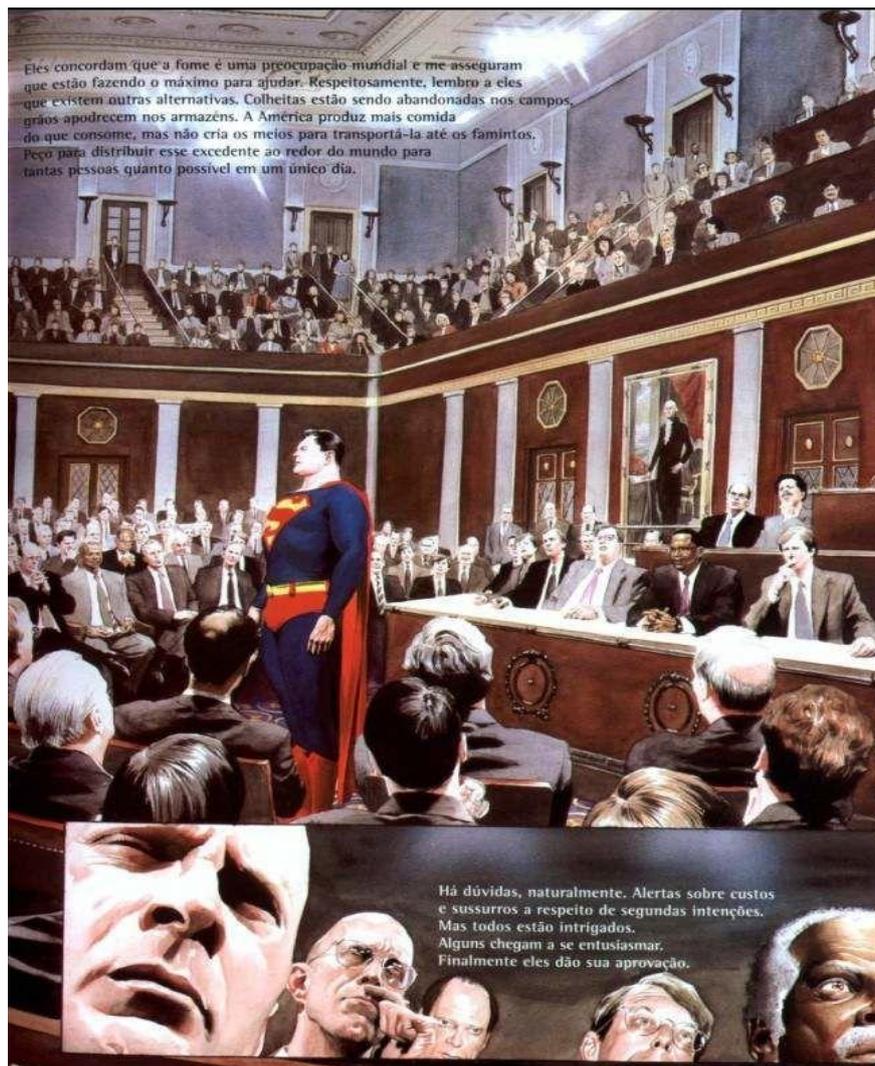


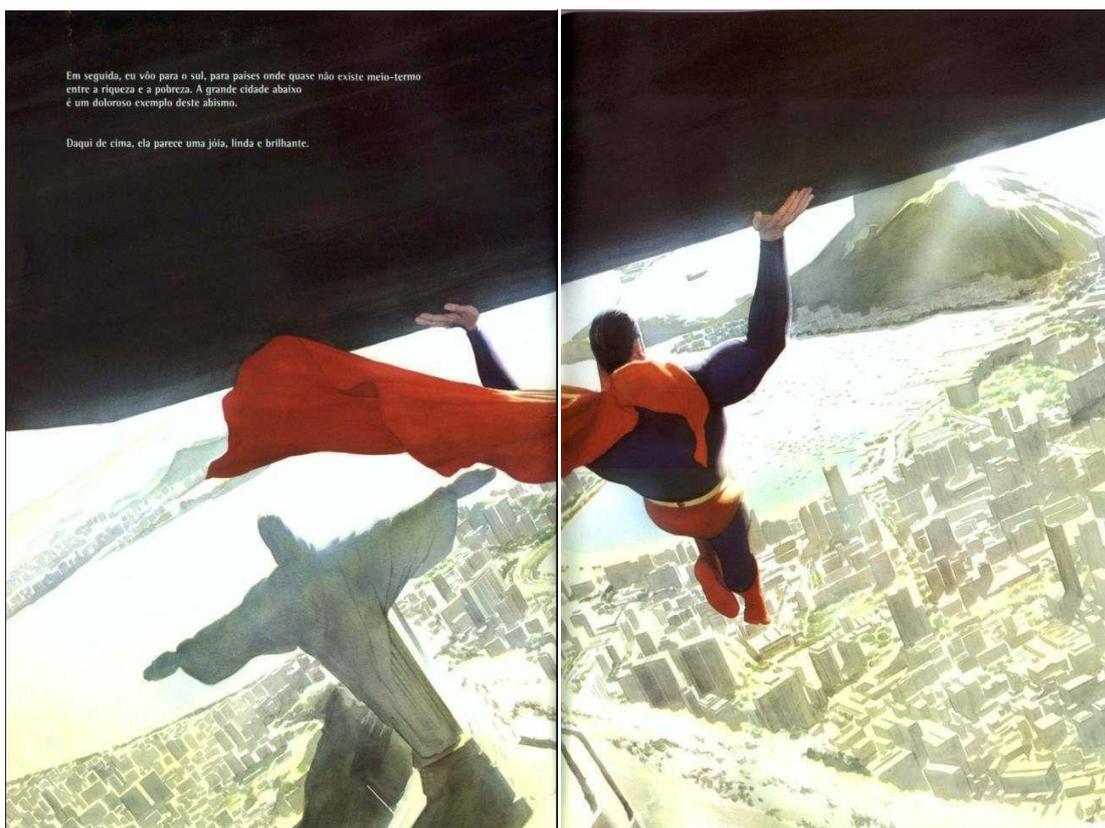
Figura 19. Trecho da HQ *Super-Homem: Paz na Terra*, ilustração de Alex Ross, cena no Congresso.

A saída encontrada pelo super-herói é distribuir o excedente de produção do seu país para o mundo, ação que ele facilmente levaria a cabo com a devida autorização dos congressistas. Interessante como a HQ desenvolve o enredo de forma bastante crítica ao apontar num primeiro momento o tênue convívio da miséria com a riqueza urbana, mas é extremamente ingênua ao retratar o debate no Capitólio. Por mais que resoluções ligeiras componham um recurso clássico das narrativas em quadrinhos, talvez possamos encarar esta aparente ingenuidade como uma imagem construída pelos roteiristas de um Estado norte-americano que se confunde com o próprio ideal de *Superman*. Afinal, o dilema moral em que ele se encontra poderia ser o dilema de uma megapotência que, apesar de capaz de grandes feitos humanitários como a erradicação da fome, não os executa.

Outra reflexão possível seria acerca do “como fazer”, já que o plano do Homem de Aço centraliza em sua figura a resolução do problema apontado, uma vez que organizaria o excedente de produção e ele mesmo o distribuiria em áreas carentes pelo globo. Seria este o melhor caminho? Caso invistamos na analogia *Superman*-Estados Unidos, a discussão avança para os limites de ação de um Estado poderoso no cenário internacional e o caso estadunidense reúne vários exemplos de interferência – não necessariamente positiva, como o apoio a golpes na América Latina, a promoção de guerras e o imperialismo econômico. O professor pode selecionar alguns exemplos a fim de aprofundar a análise, talvez até os relacionando às premissas do Destino Manifesto. Vale lembrar que dependendo dos objetivos da aula e da série alvo, o docente deve guiar a abertura da obra de modo a orientar que exercícios de imaginação deseja executar, se um debate sobre a questão da fome e das desigualdades sociais num âmbito geral, um apanhado de eventos da história dos Estados Unidos ou, como tomará forma mais adiante, direcionar a discussão da pobreza para a realidade brasileira.

Independente do investimento que o professor deseje fazer e antes de dar prosseguimento à narrativa em sala de aula, uma indagação proveitosa a realizar junto aos estudantes é a de se eles acreditam na possibilidade de sucesso da proposta de *Superman*. Quando levei *Paz na Terra* a alunos de várias séries, independente do segmento, a visão geral foi a de que a intenção era melhor do que o projeto, uma vez que as áreas ameaçadas pela fome passariam a depender dos contêineres abarrotados de alimentos vindos do céu pelas mãos do Homem de Aço e não se combateria a origem do mal, antes o contrário. O herói seria encarado como espécie de divindade altruísta ou

quem sabe até um populista de ocasião, mais preocupado com o enaltecimento da própria imagem do que com uma ação social efetiva. Mais uma provocação prévia seria perguntar a todos em qual lugar eles acreditam que *Superman* iniciará sua empreitada. A maioria das respostas tende a apontar os países africanos como destino, permeadas pelo imaginário geral das mazelas do continente. Neste momento, o professor pode expor o que de fato se passa na HQ, que confesso ter me chocado numa primeira leitura.



**Figura 20.** Trecho da HQ *Super-Homem: Paz na Terra*, ilustração de Alex Ross, cena da chegada ao Rio de Janeiro.

Em nenhum momento se fala abertamente o nome dos países visitados pelo Homem de Aço, mas as marcas espaciais são gritantes. Normalmente espantados, ainda que conscientes da pobreza existente na capital carioca, os estudantes se perguntam por que o Rio de Janeiro. A verdade é que não é possível saber esta resposta se orientados exclusivamente pela leitura da HQ, mas alguns dados podem ajudar a compreender o motivo da escolha. Um quadrinho, como defendido durante todo o trabalho, tanto é um produto de uma época, quanto dotado de certas representações de passado, ou no caso, de uma imagem de presente. Em 1998, quando da produção de *Paz na Terra*, O Brasil

estava inserido no chamado Mapa da Fome da FAO (*Food and Agriculture Organization of the United Nations*), agência da ONU responsável pelo combate à fome no mundo. Estar neste Mapa significa, conforme os critérios desenvolvidos pelo órgão, que mais de 5% da população de um país está desnutrida e a FAO em sua pesquisa estipulou que pelo menos 10% do total de habitantes no Brasil encontrava-se nesta faixa no período 1996-1998, o que equivalia a aproximadamente 16 milhões de pessoas. Os dados apresentados, através de tabelas e infográficos, podem ser acessados na página virtual da agência e, se proveitoso à aula, talvez até expostos<sup>90</sup>. Não que Paul Dini e Alex Ross tenham se utilizado destes informes, mas eles provam que era de reconhecimento mundial a crise humanitária na qual se encontrava o Brasil, o que pode ter orientado a escolha do Rio de Janeiro.

A passagem de *Superman* é rápida, como mostra a sequência abaixo.

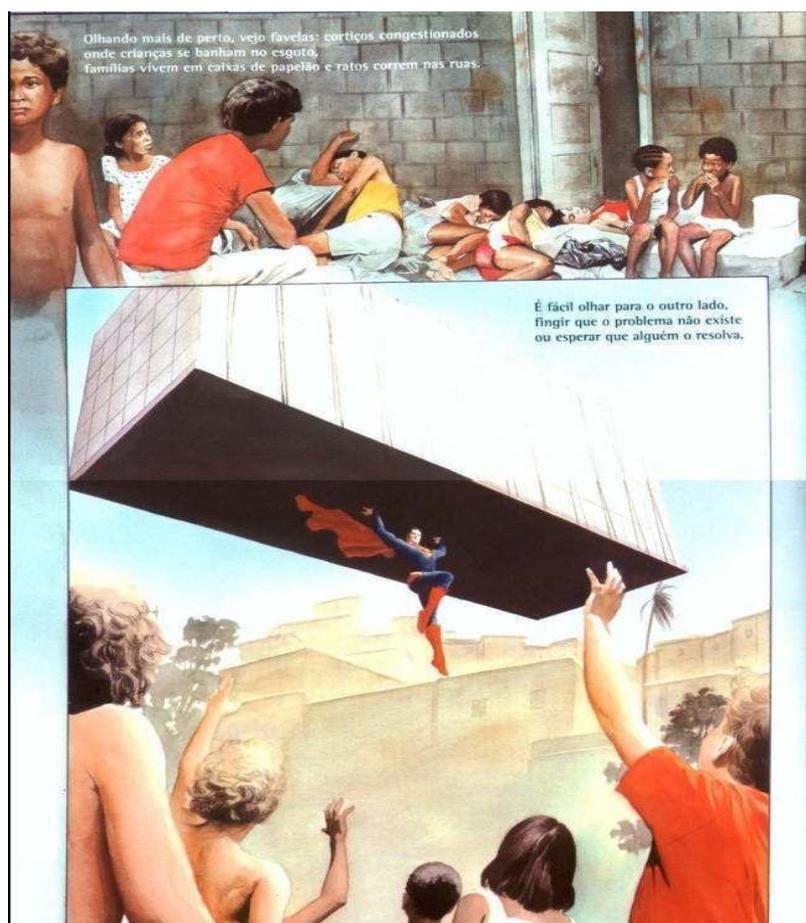


Figura 20. Trecho da HQ *Super-Homem: Paz na Terra*, ilustração de Alex Ross, cena da favela (I).

<sup>90</sup> Ver <http://www.fao.org/state-of-food-security-nutrition/en/>. (Acesso em 31/08/2018)

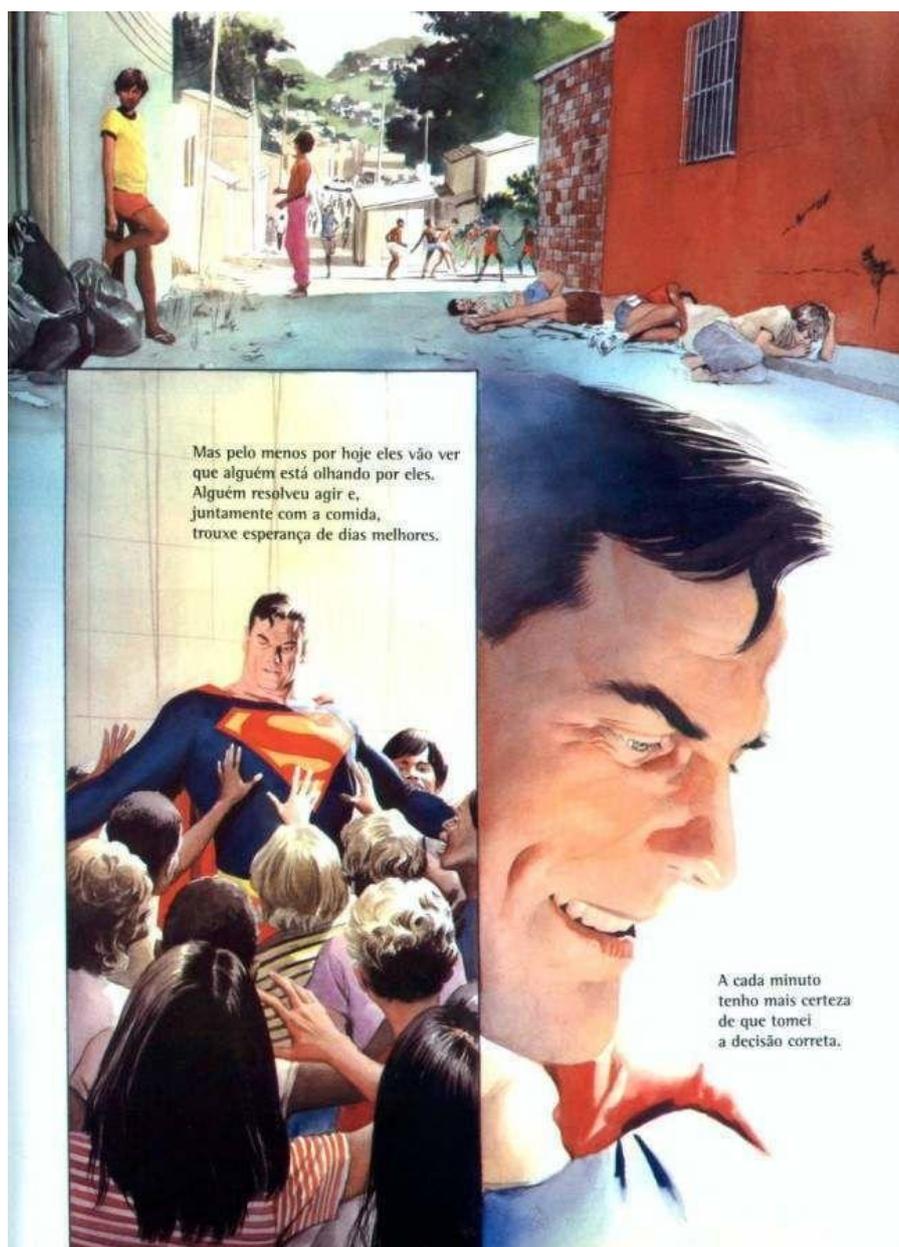


Figura 21. Trecho da HQ *Super-Homem: Paz na Terra*, ilustração de Alex Ross, cena da favela (II).

Um ponto a se destacar na representação da pobreza carioca é a escolha das favelas, tanto que uma digressão poderia ser feita com o objetivo de comentar um pouco sobre a relação entre exclusão social e favelização, remontando à virada do século XIX para o XX. Conhecido por associar seu trabalho a uma pesquisa e eventualmente até a produção de fotografias, Alex Ross buscou se aproximar o máximo que pôde da realidade brasileira, ainda que para desenhar umas poucas páginas. Passados 20 anos da publicação original e muito dessa realidade se mantém. Um dos pontos que merece

nossa atenção neste processo de composição artística é a pluralidade étnica das crianças que retratou, indício significativo do seu recurso à pesquisa imagética prévia. Essa percepção pode orientar a aula à discussão de outra relação, a da marginalização do negro no Rio de Janeiro, também se reportando ao contexto do pós-abolição.

O ânimo de *Superman* não é abalado na incursão ao Brasil. A imagem das crianças o reverenciando e tocando em seu uniforme é particularmente forte e recuperam a discussão inicial sobre os efeitos do método de erradicação da fome escolhido pelo super-herói. Não haveria uma idealização quase religiosa de sua figura? Contudo, nos acontecimentos seguintes, dificuldades aparecem ao personagem. Ele visita uma zona de conflito no leste europeu – clara alusão à Guerra da Bósnia –, o sudeste asiático e nações africanas ao final, enfrentando a resistência de algumas pessoas que desconfiam de suas intenções e governos autoritários que querem impedi-lo ou se aproveitar da sua imagem de salvador. As opções de trabalho com o ensino de História são muitas. Ao final da trama, *Superman* torna-se mais consciente de que sua ajuda ao combate à fome será mais eficaz se inspirar outras pessoas a ajudá-lo do que simplesmente distribuindo alimentos aos necessitados. Cabe ao professor definir até onde avançar e as referências que serão utilizadas para melhor analisar o quadrinho com os alunos. Cada passagem do Homem de Aço pelo mundo permite um debate proveitoso e até pode ser usado como um projeto que se estenda para além de umas poucas aulas e quem sabe até ser adotado como livro extraclasse.

Como culminância do trabalho com *Paz na Terra* nas turmas de Ensino Fundamental, produzimos curtas, gravados quase todos com os celulares dos estudantes, em que o tema central foi pensar em alternativas que auxiliassem *Superman* em sua missão de erradicar a fome no Brasil. O recorte poderia ser mais abrangente, mas como a ideia inicial da aula foi refletir sobre o contexto nacional, outras realidades ficaram de fora. A maioria optou por produzir entrevistas com pessoas mais velhas, alguns até procuraram representantes de ONGs, em que explicavam o enredo da HQ para que juntos buscassem soluções ao problema apresentado com o Homem do Amanhã. Já em relação às turmas de Ensino Médio, a aula se centrou na própria discussão e numa produção textual, pois o tempo de apresentação da proposta foi mais curto.

De todo jeito, as avaliações são meras sugestões de trabalho, visto que cada professor, ao acompanhar os traços de Ross e introduzi-los aos estudantes pode possuir impressões outras e suscitar culminâncias diferenciadas. O recorte que proponho é

metodológico e, partindo do princípio que os quadrinhos são obras abertas por excelência, o esforço por esquadrihar todas as temáticas passíveis de análise seria vão. Como disse Umberto Eco, o resultado desta aventura “não é a revelação acerca da natureza das coisas: é uma clarificação acerca de uma situação cultural em processo na qual se desenham conexões [...] entre os vários ramos do saber e [...] atividades humanas”.<sup>91</sup>

### **Voar com *Superman***

“[...] tu que achas[?], Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós, Se não saímos de nós próprios, queres tu dizer[?], Não é a mesma coisa [...]”

José Saramago<sup>92</sup>

Encerro a última aula, são 17h55. Libero os alunos um pouco mais cedo, é tarde e o trânsito dá seus sinais com um vozerio de buzinas que se escuta pelas frestas das janelas. Mais um dia de trabalho. Apago o quadro, desligo o projetor, guardo uma HQ de *Superman* na mochila. Os alunos se avolumam, combinam o fim de semana que se aproxima, está para estrear o novo filme dos Vingadores e eles gostam de ver juntos, sair de casa, quem sabe estender o programa e comer um hambúrguer depois. Soube que um casal se formou naquela sala de cinema. Na sala de aula, dúvidas: alguns estão discutindo sobre seus super-heróis preferidos, Clark Kent nos visitou naquele dia. Um grupo se aproxima de mim e me acompanha da escola até o ponto de ônibus mais próximo. Quando já me despeço subindo os degraus do coletivo, um deles indaga: professor, semana que vem vai ser aula ou vamos falar de quadrinhos de novo? A pergunta era extremamente pertinente (mas não respondo ali, tínhamos o ano letivo inteiro pela frente).

---

<sup>91</sup> ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1968, p. 31.

<sup>92</sup> SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 41.

Teria sido o leitor até aqui enganado na proposta geral de trabalho apresentada? Então não foram justamente aulas sugeridas e analisadas no corpo do presente texto? A visão do estudante revela a profundidade do quadro epistemológico sobre a Educação no Brasil: aula não pode ser legal – para usar uma expressão corrente. A reflexão se estenderia a outros pontos: os alunos têm voz ativa numa aula? O livro didático é a fonte mestra na prática de ensino? Discutir não é um exercício ou apenas questionários e simulados? Acrescento, por me ser problemática tocante: ensinamos e aprendemos com quadrinhos?

Um dos desafios ao professor que voa com *Superman* é, junto ao objetivo de suas aulas, o de trabalhar – ainda que tacitamente – um novo modelo de ensino e de construção de conhecimento. Seja pela tradição prescritiva ou por qualquer outro motivo, o fato é que o conceito de “aula” que se desenvolveu entre muitos estudantes é o de que ela é um mundo à parte, orbitando dentro do universo-escola, e não necessariamente dialoga com a realidade que vão enfrentar extramuros. Parece haver um afastamento das paixões dentro dos colégios, que encontram sua razão de ser em dinâmicas excepcionais, como em feiras e gincanas, onde o aluno se entrega de corpo e alma e produz grandiosas culminâncias. O cotidiano não poderia se nutrir das mesmas sensações?

De certa forma, o projeto de se levar HQs de super-heróis à sala de aula foi uma dupla tentativa de humanização: a do espaço escolar e da disciplina História, aquela com H maiúsculo. Quero que os alunos se conectem com os protagonistas dos enredos históricos da mesma maneira que se conectam, em casa, no cinema, na rua, com a arte que os enche de vida. Ao se proceder esta ponte de múltiplas afinidades com os tempos passados, penso ser uma alternativa para que seus presentes também sejam rodeados por afinidades entre eles próprios e com os lugares que frequentam. A narrativa, ficcional ou não, abre caminhos, compõe identidades, suscita reflexões, voz ativa na sociedade.

A imaginação histórica, enquanto proposta para o ensino de História, cumpre um papel de mediadora de temporalidades e paradigmas. Não se trata apenas do trabalho do historiador de unir fontes e criar um dado imaginário sobre uma época, como salientou Collingwood ou Hayden White, com um olhar mais linguístico, trata-se também de, com o auxílio da ficção, se aproximar de sentimentos e impressões que por vezes o mero relato historiográfico não abraça. Gerar empatia, identificação, sensibilidade. O conhecimento que se faz na escola não deve perder de vista o potencial das paixões ou

resumi-las a grandes projetos pontuais. Os professores podem nutri-las no dia a dia, buscando fugir dos perigos dos presentismos e das visões apocalípticas que insistem em rotular as atuais gerações com a marca da apatia.

*Superman* foi um transporte, pássaro ou avião, como diziam seus antigos programas de rádio, para o Amanhã. Os quadrinhos foram um elo que criei com os alunos que conheci nos últimos anos, talvez porque percebam que cresci com a cultura dos super-heróis e eles também, em maior ou menor grau. Falar destes personagens um tanto excêntricos é uma forma de nos aproximarmos, é atribuir sentido aos objetos de estudo, a ponto de não parecerem exatamente objetos e soarem como algo mais familiar. Não são infalíveis como método de trabalho, porém têm me permitido, mesmo quando inicialmente arraigados em prescrições curriculares, subverter a simples exposição dos fatos e os pensamentos mais usuais sobre os temas caros à historiografia e ao ensino, escavando aquilo que é eminentemente humano a partir de seres fantásticos (e seus criadores, igualmente fantásticos).

Sim. Vai ser aula. Sempre é.

## **CARTA AO COLEGA PROFESSOR**

Caro professor,

Gostaria de lhe dizer umas palavras finais.

Em primeiro lugar, esclarecê-lo que o material que possui em mãos é resultado da descrição e análise de experiências pessoais que tive como professor de História do Ensino Básico. Mais do que isto, foi o esforço por compreender minha prática docente e definir qual espécie de epistemologia do ensino almejava para minhas aulas, escavando a fundo leituras teóricas que embasassem meu processo de trabalho. Por conta da riqueza das HQs, também me vi obrigado a pesquisar sobre a relação entre elas e o Ensino ao longo do tempo, identificando os contextos e as formas como estavam inseridas (ou repelidas). Sempre me interessei por quadrinhos de super-heróis e utilizá-los em sala de aula me foi um processo orgânico, seja por minha iniciativa ou pela dos estudantes com os quais convivi e que eram igualmente apaixonados. Os textos acadêmicos me foram extremamente úteis para aprimorar a compreensão e uso dos “não acadêmicos” e, por consequência, as aulas que ministro.

Neste sentido, professor, o movimento da sua leitura obedeceu a um caminho inverso ao que vivi em realidade, pois os conceitos e as significações da minha prática docente não apareceram, em sua maioria, antes das experimentações que levei a cabo com as HQs e sim depois, graças à especial ajuda de autores teóricos por um lado e de amigos, colegas de ofício como você, de outro. Penso que a origem de tudo foi pensar em como tornar a aula de História mais prazerosa a todos os envolvidos.

Se meu relato o motivou a trabalhar com as narrativas quadrinescas de super-herói, preciso estabelecer algumas premissas e ratificar certas reflexões que lhe auxiliem no processo. A começar pelo fato de que é necessário que você goste de lê-las e tenha ao menos um pequeno domínio sobre elas. Trabalhar as HQs por algum modismo ou para simplesmente tentar uma maior aproximação com os alunos pode causar um efeito inverso à proposta original. A escolha do que aproveitar desta fonte depende da seleção prévia do docente e da sua capacidade de dialogá-la com aquilo que será apresentado

aos estudantes enquanto conteúdo programático – ou até com alguma sugestão de debate proveniente dos mesmos.

A leitura de uma obra de arte sequencial, como procederíamos com qualquer outra fonte, necessita do olhar metodológico do professor, mas atento às suas especificidades, do contexto de sua produção às escolhas estilísticas e ao enredo, relacionando este universo aos objetivos que possui para sua aula. No caso das narrativas de super-herói uma atenção especial há de ser conferida à composição visual de seus protagonistas, buscando simbolismos, traços de personalidade e imbricações com a realidade de seus autores e do mercado. Da mesma maneira que me apropriei de *Superman*, outros personagens poderiam ser vislumbrados, seja por sua aparição em tramas específicas ou por seu próprio histórico, carregando em si tradições e modernidades de cada período em que foi produzido e ressignificado. Mais uma vez reforço a importância do professor buscar este esforço de análise previamente, no instante em que lê e separa as fontes, pois, com a ajuda da Liga da Justiça ou dos Vingadores, o fato é que entrará num embate com o currículo e com os próprios alunos no ensejo de provar que uma aula com quadrinhos pode ser rica e proveitosa – ou, antes disto até, que pode ser *aula*.

Entre as vantagens que busquei com *Superman*, talvez a mais significativa seja a de mostrar que a ficção pode ser uma chave muito interessante para se compreender a realidade. Seja a partir de uma análise mais subjetiva, que faça uso, por exemplo, dos conceitos de tempo e história, tão caros à apresentação da disciplina em qualquer série e segmento do Ensino, ou para dar corpo a um dado contexto, a ficção se abre por vezes a possibilidades que um material mais tradicional não permite de modo imediato, por não mobilizar as paixões. Dentre tais possibilidades está a que vejo como a mais valiosa de todas: o envolvimento dos estudantes. Envolvem-se com a aula, envolvem-se entre eles e isto os nutre de perspectivas, podem inclusive agir sobre si mesmos e o mundo, munidos das próprias convicções que foram despertadas pelo uso das narrativas quadrinescas – o arco hermenêutico de Paul Ricoeur assim ganha movimento. Se a concepção de um super-herói passa pelo crivo de um compromisso ético com as pessoas que os cercam, não devemos também passar impunes à reflexão sobre nosso papel na sociedade. Esta é a diferença entre utilizar uma HQ para apenas ilustrar determinado tema e para propor um novo modelo de ensino, mais preocupado com os usos da História do que com a conclusão da meta curricular.

Meu público foi basicamente o de estudantes entre 13 e 18 anos da rede privada de ensino de Niterói, nem todos leitores de HQs, porém acredito que a experiência seja válida em qualquer contexto pela transcendência dos super-heróis em diversos suportes. Algumas das aulas comentadas já foram reorganizadas como oficinas em escolas da rede pública do Rio de Janeiro, a convite de amigos professores em projetos especiais e a experiência foi igualmente proveitosa, com uma boa resposta por parte dos discentes.

Pretendi, portanto, sugerir veredas para análises de conceitos e contextos pertinentes aos estudos históricos. É imprescindível que o professor, em suas avaliações, viabilize que os alunos apareçam como sujeitos atuantes e capazes de expor o que desenvolveram em sala. É uma maneira de se perceber que o recurso a uma fonte lúdica não se resume a uma mera brincadeira, ela pode mesmo validar a disciplina, por vezes carente de significado aos estudantes. Com isso, instigá-los a entrar no universo da leitura sem a pressão exclusiva dos “grandes clássicos” e capacitá-los a construir uma visão crítica sobre a realidade (e a arte), condição essencial para que exercitem a referida ação sobre si e o mundo.

Ao final, volto ao ponto de partida: quero que os alunos gostem da aula. Esta é a meta fundamental para a qual os objetivos deste trabalho convergiram. E, caso queira se aventurar a escapar de certas amarras que condicionam nossa rotina nas escolas com quadrinhos de super-heróis e imaginação histórica, espero ter sido útil. E *Superman* também.

A quem você recorrerá?

Att,

Mateus Bertolino, professor de História



## **Bibliografia**

- AGOSTINI, Angelo. *As aventuras de Nhô-Quim e Zé Caipora: os primeiros quadrinhos brasileiros, 1869-1883*. Pesquisa, organização e introdução de Athos Eichler Cardoso. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2013;
- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. “Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História”. In: GABRIEL, Carmen Tereza; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim (orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016;
- ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. “História e narrativa”. In: MATTOS, Ilmar R. de (org.). *Ler e escrever para contar*. Rio de Janeiro: Access, 1998;
- ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. São Paulo: Martins Fontes, 2000;
- ARRAIS, Cristiano Alencar. “Imaginação histórica e pensamento mediado na obra de R. G. Collingwood”. In: *ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História*. Fortaleza, 2009;
- BAHIA, Marcio. “A legitimação cultural dos quadrinhos e o Programa Nacional Biblioteca da Escola: uma história inacabada”. In: *Educação*, Porto Alegre, v.35, n.3, set./dez. 2012;
- BENVENISTE, Émile. “Da subjetividade na linguagem”. In: *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes Editores, 2005;
- \_\_\_\_\_. “A linguagem e a experiência humana”. In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes Editores, 2006;
- BONIFACIO, Selma de Fatima. *História e(m) quadrinhos: análises sobre a História ensinada na arte sequencial*. Dissertação do Curso de Mestrado em Educação apresentada na Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005;
- CAMPBELL, Hayley. *A arte de Neil Gaiman*. São Paulo: Mythos Editora, 2014;
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. In: *Teoria e Educação*, n.2. Porto Alegre: Pannonica, 1990;
- CUNHA, Maria Isabel da. “CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”. In: *Rev. Fac. Educ.*, vol.23, n.1-2, São Paulo, Jan./Dez. 1997;

DINI, Paul & ROSS, Alex. *Super-Homem: Paz na Terra*. Ilustrado por Alex Ross. Barueri: Panini Books, 2007;

ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. Editorial Lumen: Barcelona, 1984;  
 \_\_\_\_\_. *Obra aberta*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1968;

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1989;

GABRIEL, Carmen Teresa. “Quando ‘nacional’ e ‘comum’ adjetivam o currículo da escola pública”. In: *Revista Retratos da Escola*, V.9, n.17. Brasília, jul/dez de 2015;

GAIMAN, Neil; DRINGENBERG, Mike e KIETH, Sam. “Sandman: anfitriões imperfeitos”. In: *Sandman*, Vol. I. Barueri: Panini Books, 2010;

GALEANO, Eduardo. “Crônica da cidade do Rio de Janeiro”. In: *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991;

GOODSON, Ivor F. “A história social das disciplinas escolares”. In: *A construção social do currículo*. Rio de Janeiro: Educa, 1997;  
 \_\_\_\_\_. “Ensino, currículo, narrativa e futuro social”. In: *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008;

GUERRA, Fábio Vieira. *Super-heróis Marvel e os conflitos sociais e políticos nos EUA (1961-1981)*. Niterói: UFF, 2011.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. “Depois de ‘Depois aprender com a história’, o que fazer com o passado agora?”. In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda e ARAÚJO, Valdeci Lopes de. *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: FGV, 2011;

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismos e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013;

JONES, Gerard. *Homens do Amanhã: geeks, gângsters e o nascimento dos gibis*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006;

JUNIOR, Gonçalo. *A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-1964*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004;

KOSELLECK, Reinhart. “‘Espaço de experiência’ e ‘horizonte de expectativas’: duas categorias históricas”. In: *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/ Ed. PUC-Rio, 2006;

LEPORE, Jill. *A história secreta da Mulher-Maravilha*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017;

- MARSCHALL, Richard. *America's Great Comic-Strip Artists*. New York: Abbeville Press, 1989;
- MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAÚJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da (orgs.). *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014;
- MOON, Fábio e BÁ, Gabriel. *O alienista: Machado de Assis: adaptação em quadrinhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2007;
- MOORE, Alan. *Super-Homem: o homem que tinha tudo*. Ilustrado por Dave Gibbons. Vinhedo: Editora Opera Graphica, 2002;
- \_\_\_\_\_. *Superman: o que aconteceu ao homem de aço?* Ilustrado por Curt Swan. Barueri: Panini Books, 2013;
- MORRISON, Grant. *Superdeuses*. São Paulo: Seoman, 2012;
- OLIVEIRA, Paulo Ricardo de. “Do Olimpo à Liga da Justiça: arquétipos mitológicos nos quadrinhos de super-heróis da DC Comics”. In: *Imaginário!*, n.12, Paraíba, jun. 2017;
- PCN-EM. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental, 2000;
- PEREIRA, Júnia Sales e ROZA, Luciano Magela. “O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história”. In: *Revista História*, vol. 1, n.1, 2012;
- RICOEUR, Paul. “Tempo e narrativa: a tripla mimesis”. In: *Tempo e Narrativa*, Vol. I. São Paulo: Martins Fontes, 2010;
- \_\_\_\_\_. “Para uma hermenêutica da consciência histórica”. In: *Tempo e Narrativa*, Vol. III. São Paulo: Martins Fontes, 2010;
- \_\_\_\_\_. “A questão da ipseidade” e “O si e a identidade narrativa”. In: *O si mesmo como outro*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014;
- \_\_\_\_\_. “Metáfora e símbolo”. In: *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70;
- SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. “Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática”. In: *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n.27, jan./abr. 2012;
- SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998;
- \_\_\_\_\_. *A jangada de pedra*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006;

SILVA-REIS, Dennys e LUCATELLI, Bárbara Guimarães. “Dos Classics Illustrated à Edição Maravilhosa: Victor Hugo entre textos e paratextos (1949-1959)”. In: *TradTerm*, São Paulo, v. 27, Setembro/2016;

THOMAS, Roy. *Superman: The War Years, 1938-1945*. New York: Chartwell Books, 2015;

WELDON, Glen. *A biografia não autorizada do Superman*. São Paulo: Leya, 2016;

WHITE, Hayden. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995;

WOODS, Paul A. *O estranho mundo de Tim Burton*. São Paulo: Leya, 2011;

VERGUEIRO, Waldomiro. "Histórias em quadrinhos e serviços de informação: um relacionamento em fase de definição". In: *DataGramZero - Revista de Ciência da Informação*, v.6, n.2, abr.2005;

VILELA, Marco Túlio Rodrigues. *A utilização dos quadrinhos no ensino de História: avanços, desafios e limites*. Dissertação do Curso de Mestrado em Educação apresentada na Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012;

\_\_\_\_\_. “Os quadrinhos na aula de história”. In: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela e VERGUEIRO, Waldomiro. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014;

YAMAGUTI, V. “As adaptações literárias em quadrinhos selecionadas pelo PNBE: soluções e problemas na sala de aula”. In: *Olh@res*, v2, n. 1, 2014.