



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



MÁRCIO BARROS SCHNEIDER

QUADRINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA INFÂNCIA

MÁRCIO BARROS SCHNEIDER

QUADRINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Aílton José Morelli

Maringá
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S358q	<p>Schneider, Marcio Barros</p> <p>Quadrinhos no ensino de história da infância / Marcio Barros Schneider. -- Maringá, PR, 2020. 67 f.: il. color., figs.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Alilton José Morelli. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional, 2020.</p> <p>1. História - Ensino. 2. Histórias em quadrinhos. 3. História da infância. I. Morelli, Alilton José, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 907</p>
-------	---

MARCIO BARROS SCHNEIDER

QUADRINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

MARINGÁ, ____ de _____ de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Aílton José Morelli
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Orientador

Prof. Dr. Leandro Brunelo
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof.^a Dr.^a Edméia Aparecida Ribeiro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

AGRADECIMENTOS

Durante toda a minha vida sempre encontrei dificuldades em concretizar meus planos. De uns tempos para cá tenho notado que essas dificuldades, ao contrário do que eu pensava outrora, não são do mundo exterior.

Essas dificuldades caminham sempre comigo e estão intimamente ligadas à minha própria existência, como uma pessoa incapaz de enfrentar os seus próprios medos e fantasmas.

Sempre utilizei o recurso de guardar os planos em gavetas e armários para que fossem realizados em outro momento, mas, recentemente, comecei a perceber que só temos o dia de hoje para realizar nossos projetos de vida.

Fiquei tanto tempo lutando contra minhas incapacidades imaginárias e escondido no porão junto aos meus fantasmas, que praticamente perdi a força para lutar diariamente por uma sociedade melhor, e um país mais justo e sem desigualdades sociais.

Como professor, da Rede Estadual de Ensino Público do Paraná, me encontrava desmotivado e sem forças para fazer a diferença no dia-a-dia da sala de aula perante o principal, que são os meus alunos.

E foi com a oportunidade de realizar o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Estadual de Maringá, que comecei novamente a ver possibilidades de realizar os meus planos.

Planos esses que são ambiciosos, pois consistem basicamente em lutar por uma sociedade melhor, mais justa e igualitária e de fazer a diferença em sala de aula para meus alunos, assim como os professores do PROFHISTÓRIA fizeram durante esses dois anos que tive o privilégio de estar cursando.

Um agradecimento especial ao professor Dr. Ailton José Morelli, por ter aceitado o desafio de ser o meu orientador e de ter contribuído de forma significativa para que eu soubesse que o principal obstáculo a ser vencido sempre foi e sempre será apenas eu mesmo.

Agradeço também à Professora Dr.^a Márcia Elisa Teté Ramos por ter me incentivado nos momentos em que eu estava pensando novamente em guardar os meus planos para uma outra oportunidade, e que, racionalmente, eu sei que nunca mais teria.

Agradeço ao professor Dr. Leandro Brunelo por ter aceito o convite de participar da minha qualificação e por suas contribuições para o aprimoramento do meu trabalho.

À professora Dr^a. Edméia Aparecida Ribeiro da Universidade Estadual de Maringá por ter, prontamente, aceito participar da avaliação final desse trabalho.

Agradeço à CAPES pela concessão de 12 meses de bolsa.

Agradeço a minha esposa e companheira de lutas, Vanessa Vivian de Almeida Schneider, por ter acreditado e compartilhado junto comigo todos os momentos de alegrias e tristezas desse difícil aprendizado.

Por fim, agradeço ao meu filho querido Vinicius Almeida Schneider por ser o sorriso e a alegria de nosso lar.

Dedico esse trabalho a Vanessa e Vinicius

“Deus dando a paisagem o resto é só ter coragem.”

Cicatrizes – Zé Ketti

SCHNEIDER, Marcio Barros. **Quadrinhos no ensino de história da infância**. 2020. 67 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os quadrinhos como fonte para o Ensino de História. Trabalha com a perspectiva prática das dificuldades relacionadas ao Ensino de História, principalmente, no Ensino Básico que corresponde aos Ensinos Fundamental e Médio. Inicialmente, é apresentada a importância de se ensinar a História no Ensino Básico e, para isso, utilizamos referenciais teóricos do historiador Marc Bloch (2002) e do filósofo da história Jorn Rüsen (2001, 2007). Ambos discutem a importância de se ensinar a História e de uma didática que possa contribuir para a construção do conhecimento histórico do aluno. Ao encontro dessas perspectivas, outro eixo teórico utilizado é o do educador brasileiro Paulo Freire (2019), uma vez que suas propostas pedagógicas apresentam uma crítica ao modelo de educação tradicional, e apontam para uma escola que venha a agregar e libertar o indivíduo das forças opressoras que permeiam todos os setores da sociedade. Forças essas que, segundo Freire (2019), são constantemente reproduzidas e reforçadas nos modelos educacionais tradicionais. É na escola, onde a criança passa boa parte de sua infância, que pouco são trabalhadas questões relacionadas à própria História da Infância. Dentro desse panorama, ao olharmos para os conteúdos programáticos e projetos pedagógicos relacionados à disciplina de História, existe um vácuo no que tange a discussão da História da Infância no Ensino Básico. O segundo momento apresenta questões teóricas básicas para a compreensão da História da Infância, tendo como referencial teórico o historiador medievalista Philippe Ariès (1981), discussões recentes sobre a relação escola/criança e o conhecimento histórico dos estudantes, utilizando-se da Educação Histórica. No terceiro capítulo são apresentadas questões teórico-metodológicas relacionadas ao uso das histórias em quadrinhos como fonte para o ensino de História, especificamente, o que são *Graphic Novels* e alguns cuidados ao utilizar os quadrinhos em sala de aula. É destacada a importância de se utilizar os quadrinhos como referência inicial de uma discussão. Em seguida, são apresentadas e brevemente analisadas duas narrativas gráficas que trabalham com o tema, em comum, da infância e suas peculiaridades. “O trem dos órfãos” e “Castanha do Pará” abordam a temática de forma realista e enfatizam o protagonismo infantil. Em momentos distintos, essas obras podem servir de ponte inicial, para o professor de História, ao trabalhar com a História da Infância, em sala de aula, no Ensino Básico. Por fim, é apresentado um produto didático que consiste em um canal do *Youtube* intitulado: *Quadrinhos no Ensino de História (um canal em construção)*. Nesse canal são apresentadas questões relativas à pesquisa e ao ensino de História através dos quadrinhos e discutidas algumas problemáticas em relação ao protagonismo infantil nas narrativas gráficas.

Palavras-chave: Ensino de História. Histórias em Quadrinho. História da Infância.

SCHNEIDER, Marcio Barros. **Comics in the teaching of childhood history**. 2020. 67 f. Dissertation (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

ABSTRACT

This work aims to present comics as a resource for teaching history. It works with the practical perspective of the difficulties related to the teaching of history, mainly in the basic education that corresponds to Elementary and High School. Initially, the importance of teaching history in basic education is presented, and for that we use theoretical references from historian Marc Bloch (2002) and history philosopher Jorn Rüsen (2001, 2007). Both discuss the importance of teaching history and didactics that can contribute to the construction of the student's historical knowledge. Integrating these perspectives, another theoretical perspective used is the Brazilian educator Paulo Freire (2009), since his pedagogical proposals criticize the traditional education model and point to a school that will gather and make free the subject from the oppressive forces which permeate all sectors of society. Forces, according to Freire (2009), are constantly reproduced and reinforced in traditional educational models. It is at school, where the child spends much of his childhood, that issues related to his own childhood history are not dealt with very much. Within this panorama, when looking at the school contents and pedagogical projects related to the discipline of history, there is a vacuum regarding the discussion of childhood history in basic education. The second moment presents basic theoretical questions for understanding of childhood history, having the medievalist historian Philippe Ariès (1981) as a theoretical reference, and recent discussions about the school / child relationship and the historical knowledge of students, using historical education. The third chapter presents theoretical and methodological questions related to the use of comic books as a resource for teaching history, specifically, what Graphic Novels are and some precautions when using comics in the classroom. The importance of using comics as an initial reference for a discussion is discussed. Then are present and briefly analyzed two graphic narratives that work with the common theme of childhood and its peculiarities "The train of the orphans" and "Castanha do Pará" approach the theme in a realistic way and emphasize children's protagonism. At different times, these works can serve as an initial bridge for the history teacher when working with childhood history in the classroom in basic education. Finally, a didactic product is presented that consists of a YouTube channel entitled: "Comics in Teaching History (a channel under construction)". In this channel, questions related to research and the teaching of history through comics are presented and some problems are discussed in relation to child protagonism in graphic narratives.

Keywords: History teaching. Comics. Childhood History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Foto de um dos trens chegando com crianças na época.....	53
Figura 2. Tutores educacionais pousam para fotografia junto com órfãos	54
Figura 3. Capa da HQ “O trem dos órfãos” publicada no Brasil em 2015.....	55
Figura 4. Órfãos sendo analisados antes da adoção	56
Figura 5. Um dos protagonistas descobre que tem alguém a sua procura	57
Figura 6. Capa da edição nacional da HQ “Castanha do Pará”	59
Figura 7. Apresentação do cotidiano de um morador de rua na cidade de Belém	60
Figura 8. A famosa obra que foi censurada em uma exposição realizada em um shopping em Belém do Pará	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O ENSINO DE HISTÓRIA	16
1.1 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E OS FATOS HISTÓRICOS.....	18
1.2 ENSINO, TEORIA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM RÜSEN.....	22
1.3 PAULO FREIRE DAS ESTRUTURAS DE OPRESSÃO A EDUCAÇÃO LIBERTADORA	27
2 HISTÓRIA DA INFÂNCIA	33
2.1 INTRODUÇÃO A HISTÓRIA DA INFÂNCIA	34
2.2 CENÁRIO EDUCACIONAL FRENTE AO SABER DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	37
2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA DA INFÂNCIA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS.....	43
3 QUADRINHOS COMO FONTE NO ENSINO DE HISTÓRIA	45
3.1 QUADRINHOS NO PROCESSO DE ENSINO DE APRENDIZAGEM.....	48
3.2 “O TREM DOS ÓRFÃOS” E “CASTANHA DO PARÁ” UM DIÁLOGO COM O PROTAGONISMO INFANTIL.....	51
3.3 “O TREM DOS ÓRFÃOS”	52
3.4 “CASTANHA DO PARÁ”	58
4 QUADRINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA (Um canal em construção)	63
4.1 APRESENTAÇÃO	63
4.2 O PROTAGONISMO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES.....	64
REFERÊNCIAS	66

INTRODUÇÃO

A disciplina de História, na Rede Básica de Ensino Público do Estado do Paraná, que compreende os Ensinos Fundamental e Médio, na atualidade, encontra-se organizada de forma seriada e dividida entre o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Como professor de História tenho acompanhado, durante a minha trajetória profissional, discussões teórico-metodológicas que correspondem às capacitações ofertadas pelo Estado, no intuito de ampliar as possibilidades do ensino, e de tornar as aulas mais produtivas e atraentes, para os alunos da rede pública de ensino.

No que posso observar, existe uma enorme dificuldade para ensinar a Disciplina de História na rede básica, pois, essa disciplina encontra-se apresentada através dos livros didáticos como algo imutável, que pertence ao tempo passado e nada tem para acrescentar ao tempo presente e à própria realidade do aluno. Recentemente, houveram significativas melhoras no sentido de apresentar exercícios que dialogam entre os fatos históricos passados e a problemáticas atuais da sociedade, na qual esse aluno está inserido.

As Diretrizes Curriculares (2008) a distribuem de uma forma que vem reforçar a periodização da História, por exemplo, os conteúdos da Pré-História e das Civilizações Antigas são trabalhados logo nos primeiros anos de estudo, ou seja, no sexto ano do Ensino Fundamental, no qual essa criança tem, em média 12 anos de idade, e pouca maturidade para compreender conceitos avançados como o das Civilizações Antigas, entre outros.

Entendo que ao apresentar a Pré-História e o próprio desenvolvimento das Civilizações Antigas do continente europeu aos alunos brasileiros, pertencentes a regiões distintas com características e singularidades, pouco avança no sentido de realmente apresentar a História como elemento primordial para o desenvolvimento do cidadão crítico e atuante, cidadão esse que futuramente pode ter as ferramentas necessárias para se desenvolver de forma plena na sociedade brasileira.

Para que isso ocorra, o contexto da origem da humanidade deve estar intrinsecamente conectado ao que é a História, ao papel do historiador e às origens da humanidade, que formam o panorama para o surgimento das pessoas no continente americano, a organização social desses grupos, etc. É nesse momento que podemos ensinar ao aluno os conceitos de tempo, espaço e historicidade e como a

intensificação desses conceitos pode contribuir para apresentação da Disciplina de História aos educandos.

Um dos eixos teóricos desse trabalho é calcado na filosofia de ensino do educador Paulo Freire (1921-1997), patrono da educação brasileira, e sua visão singular de realizar uma educação que seja voltada para libertação do indivíduo.

Para Freire: “Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e da sua afirmação no mundo”. (Freire, 2019. p. 71). Isso pode ser comprovado pela falta de diálogo na relação criança-escola e escola-criança, e de como essas questões ainda são pouco desenvolvidas nos modelos educacionais tradicionais.

Alguns princípios básicos como a própria relação da criança e do adolescente, por exemplo, o seu papel na sociedade enquanto sujeito e agente transformador da realidade, raramente são apresentados ou abordados de forma coerente logo nos anos iniciais de ensino.

Ou seja, o professor de História tem, nos primeiros anos, a matéria-prima para desenvolver uma discussão sobre a História da Infância e da Adolescência e, em muitos casos, devido à falta de diretrizes apropriadas e de um planejamento lógico, infelizmente, não são desenvolvidos esses temas importantes, com isso, o aluno passa toda sua infância sem uma oportunidade de compreender a sua própria história e dos demais colegas no contexto do dia-a-dia, em sala de aula.

Recentemente, ocorreu uma reforma na grade curricular do Ensino Médio a nível de todo o território nacional, condensando as disciplinas anteriormente obrigatórias em eixos temáticos, que direcionam claramente para a formação técnica e profissional, ou seja, indo na direção contrária da educação plural e universal, a qual é a base atual do Ensino Básico.¹

Tendo em vista esse panorama de descaso em relação à disciplina de História, seja no âmbito da sala de aula com o desinteresse do aluno, ou diante das reformas curriculares que foram aprovadas e serão em breve colocadas em prática, no estado do Paraná, faz-se necessário desenvolver trabalhos que dialoguem com o Ensino de

¹ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 02/01/2020.

História, e da História da Infância e Adolescência para o desenvolvimento pleno desse aluno.

O segundo eixo teórico deste trabalho é calcado no filósofo e historiador alemão Jorn Rüsen (nascido em 1938), e de como este autor compreende o que deveria ser uma didática da História, para além do pragmatismo e da estagnação do ensino de História: um ensino que realmente leve o aluno a pensar a História, quais são as origens da História na natureza humana e quais são os princípios práticos que podem servir para a vida desse aluno.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, do ano de 2008, documento mais atual e norteador de caminhos a serem percorridos pelo profissional de História, o próprio tema da História da Infância e Adolescência não é abordado em nenhum momento.

Outro aspecto que deve ser aprimorado é o ensino de História da Infância e Adolescência, o qual pode ser incorporado aos conteúdos didáticos programáticos dentro da disciplina de História, principalmente nos anos iniciais, ou seja, no Ensino Fundamental, pois, é o momento ideal de apresentar e contextualizar as leis vigentes e os documentos que regem os direitos e deveres da criança e do adolescente e, mais especificamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990).

Ao olharmos para o panorama das políticas públicas voltadas para a educação, durante todo o século XX, podemos perceber raros apontamentos no sentido prioritário da educação, como um projeto contínuo e a ser realizado a longo prazo.

O que vemos é uma sucessão de interesses, ora do mercado de trabalho e da modernização das cidades, com o ensino profissionalizante para a formação de uma mão de obra qualificada, ora com interesses claramente políticos, no âmbito de fortalecer o nacionalismo, principalmente durante os períodos de ditadura militar de nossa história.

É interessante observar que, em se tratando de educação, a maioria dos projetos político-pedagógicos estão sempre voltados para questões exteriores (como as apontadas anteriormente) e não se atentam à própria qualidade da educação. Isso se reflete na própria formação de gerações inteiras de estudantes, técnicos formados através do sistema opressor da educação bancária², como bem alertado por Paulo

² Uma das bases da filosofia do educador Paulo Freire (2019), apresenta a crítica aos modelos tradicionais de educação, nos quais o aprendiz encontra-se como um receptáculo vazio de ideias que

Freire (2019), que tem no horizonte um único desejo: o de futuramente serem os novos empreendedores e opressores.

Principalmente, em se tratando da disciplina de História, é imprescindível que os professores e pesquisadores estejam atentos às novas formas de comunicação e, com isso, queremos também apontar as novas fontes, que podem servir como um intercâmbio mais eficiente para o ensino e aprendizagem.

Os quadrinhos, se trabalhados de forma a dar condições para a construção do conhecimento histórico, podem agregar no Ensino Fundamental e Médio, uma vez que recuperam o exercício de aprender com narrativas, o exercício da leitura e interpretação e podem, se corretamente contextualizados, servir de base para o aprofundamento de questões das quais, ainda hoje, o nosso ensino público padece.

Uma dessas questões remete justamente ao papel da criança e do adolescente na nossa sociedade, de como ele vem, diariamente, sofrendo um esquecimento no que tange às questões que já eram discutidas na década de 1930, no documento da Escola Nova, formulado por Anísio Teixeira (1900-1971) e outros colaboradores, assim como, atualmente, encontram barreiras nos próprios gestores educacionais, ou seja, naqueles que deveriam defender e fortalecer os direitos das crianças e dos adolescentes.

Diariamente, é preciso repensar o ensino e aprendizagem e os efeitos que uma má educação podem causar a longo prazo para uma nação. Não é por acaso que estamos em um panorama desolador, de uma espécie de louvação da ignorância e do próprio senso-comum.

Nesse panorama predomina-se o domínio midiático, principalmente, através da internet e das *fake news* que, de tão reproduzidas e compartilhadas, acabam se tornando o horizonte verdadeiro a ser seguido.

Os ataques às academias e instituições públicas de Ensino Superior e Básico aparecem a todo momento e, mais do que nunca, é preciso resistir e reelaborar estratégias de resistência, no intuito de não ensinarmos e criarmos novos opressores; ao contrário, é preciso conscientizar da importância da cultura, leitura, da pesquisa acadêmica e do conhecimento científico como um todo.

Tendo em vista esse panorama desolador, brevemente apresentado, o objetivo de nosso trabalho é o de ir na direção contrária, apresentando argumentos teóricos

deve ser preenchido por conteúdo. Esse mesmo aprendiz deve ter uma formação técnica, que sirva exclusivamente como mão de obra ao mercado de trabalho.

metodológicos e alternativas para o professor pesquisador ser, em sala de aula, o agente transformador de sua realidade social e de seus alunos, bem como dar bases para que o aluno adquira o conceito de conhecimento histórico.

No primeiro capítulo do trabalho serão apresentados conceitos metodológicos imprescindíveis para o ensino de História, e de como é importante existir a Disciplina de História, ainda nos anos iniciais do Ensino Básico.

Também aborda quais são as relações dos fatos históricos com o próprio desenvolvimento da humanidade, e de como a Teoria da História pode dialogar com a Didática da História, no sentido de trabalhar questões práticas e relevantes para a construção da consciência histórica.

Por fim, será realizado um resgate da filosofia do educador Paulo Freire (2019) e seu combate ao modelo opressor de educação bancária, bem como de seus apontamentos para concepção de uma educação libertadora.

O segundo capítulo se constitui de um breve panorama da História da Infância, no âmbito geral, tendo como base o filósofo medievalista Philippe Ariès (1914-1984), autor que apresenta no seu livro "*História social da criança e da família*" conceitos fundamentais para a compreensão da História da Infância.

Destaca-se, principalmente, a historicidade do termo infância e de como iniciou-se um novo olhar da família para a criança, a partir dos séculos XV, XVI e XVII, na Europa.

Finaliza-se este capítulo por meio da realização de alguns apontamentos atuais, em relação à criança e ao adolescente e o ensino aprendizagem nas escolas brasileiras, bem como uma discussão pertinente a relação escola/criança e o conhecimento histórico dos jovens, tendo como perspectivas discussões recentes sobre a Educação Histórica.

O terceiro capítulo é especificamente para apresentar os quadrinhos, que podem servir como fonte de ensino, e metodologias que são utilizadas ao propor-se o trabalho com quadrinhos em sala de aula.

Principalmente no Ensino Fundamental e Médio, as utilizações de materiais didáticos diversificados podem contribuir de forma significativa para o ensino e aprendizagem.

Em se tratando das imagens (filmes, quadros, quadrinhos) suas corretas utilizações, mediadas pelo professor, podem facilitar a compreensão por parte do aluno, de diversas épocas históricas.

Os professores pesquisadores Roberto Elísio e Waldomiro Vergueiro, apresentam algumas questões teóricas que são fundamentais para trabalhar com as histórias em quadrinhos em sala de aula.

No livro: *“Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula”*, do qual Waldomiro Vergueiro é um dos organizadores, existem observações que devem ser apresentadas para correta metodologia didática, ao trabalhar com quadrinhos no ensino.

São também apresentadas e analisadas as duas HQ’s que serão utilizadas como exemplo de fonte no Ensino de História da Infância, a primeira trata-se de **“O trem dos órfãos”**, publicada no Brasil em 2015, dos autores Philippe Charlot, Xavier Fourquemim e Scarlett Smulkowski.

A segunda HQ a ser apresentada é **“Castanha do Pará”**, obra realizada pelo quadrinista brasileiro Gidalti Jr., esse quadrinho foi publicado de forma independente ainda no ano de 2016.

Os dois trabalhos, apesar de aparentemente diversos, desenvolvem-se com a mesma temática do protagonismo infantil e dialogam com a importância da infância para a formação e vida do indivíduo.

O último capítulo apresenta o produto intitulado: **“Quadrinhos no Ensino de História, um canal em construção”**. O produto consiste, basicamente, em um canal do *Youtube*, no qual são apresentadas, através de vídeo-aulas, questões que foram trabalhadas durante a pesquisa.

Segue o link para o acesso e pesquisa aos interessados em participar do canal: <https://www.youtube.com/channel/UCpwtUS5TXnYVCVt8O3RjEXg>. Esse canal pode ser acessado por professores, que tenham interesse em complementar seus conhecimentos a respeito da utilização de quadrinhos em sala de aula, bem como para questões básicas relacionadas ao ensino de História.

O primeiro ciclo do canal consiste em cinco vídeo-aulas e aborda o tema sensível História da Infância e, mais especificamente, a questão do protagonismo infantil nas narrativas gráficas.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA

Atualmente, na Educação Pública do Brasil, os desafios diários encontrados pelo professor em relação ao seu exercício estão cada vez mais complexos, bem como estão diretamente ligados a uma série de fatores políticos, econômicos, sociais e, no caso específico desta nação, culturais.

Uma vez que nosso país é territorialmente extenso e culturalmente rico em diversidade, cada um dos vinte e seis Estados e mais o Distrito Federal apresenta suas próprias características.

Esses fatores se espalham numa miríade de dimensões complexas que, em um primeiro momento, pode parecer impossível realizar uma educação pública, gratuita e, principalmente, dotada de qualidade significativa para a aprendizagem³ dos alunos.

Tal cenário se destaca por uma realidade cruel da sociedade brasileira, tida como uma das mais desiguais, entenda-se, pela ótica do educador Paulo Freire (2019), impiedosa e com as relações de poder e opressão, já estabelecidas dentro da própria instituição escolar.

Em se tratando de condições sócio econômicas, uma parcela de alunos das escolas públicas do país sofre com a falta de condições materiais para o adequado aprimoramento pedagógico, e no estado do Paraná essa realidade não é diferente. O problema é mais insidioso quando se verificam os direitos da criança e do adolescente, que estão presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), o qual deveria servir como base documental e lei obrigatória para a formação educacional desse aluno.

Paralelamente a essas questões, temos diariamente uma avalanche midiática relacionada com os interesses políticos atuais, que reforçam um discurso contrário à autonomia das universidades e dos centros pedagógicos de ensino.

Existe também uma constante desvalorização das disciplinas relacionadas ao conhecimento humano, entre elas podemos citar: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. É como se o homem não precisasse mais pensar, e que o ato de perguntar

³ Aprendizagem essa, não para fomentar o mercado de trabalho, mas, que venha contribuir efetivamente para que esse aluno se torne parte integrante da sociedade brasileira e possa realmente desfrutar de sua autonomia como cidadão, firmando os conceitos de cidadania, nos quais possa realizar escolhas e melhorar as condições do cenário atual.

ou criticar já seria uma ameaça ao andamento da sociedade e do estado cada vez mais “opressor”.

Dentro dessas disciplinas que estariam “ameaçadas”, de uma possível exclusão, podemos destacar a Disciplina de História, a qual também sofre com projetos de lei relacionados às questões políticas e ideológicas da atualidade, como, por exemplo, o “*Escola Sem Partido*”.⁴

Dentro deste contexto, é imprescindível que possamos apresentar a importância da Disciplina e de como ela pode ser trabalhada no Ensino Básico de uma forma a aprimorar as principais questões que norteiam os problemas da educação e da sociedade atual.

Primeiramente, é importante destacar o papel da História e sua relação com o tempo e o espaço em que estamos diretamente inseridos. Para isso, utilizaremos como base teórico metodológica o livro “*Apologia da História ou o ofício do historiador*” do historiador francês Marc Bloch (1886-1944).

Outro aspecto a ser apresentado refere-se às ferramentas metodológicas que os historiadores utilizam para dar veracidade, apreender os momentos históricos e contextualizá-los a partir dos próprios fatos históricos, fatos esses que nunca devem ser compreendidos e ou ensinados de forma isolada.

É nessa questão que reside o principal erro da História fragmentada e seriada, da forma como é trabalhada na Rede Básica de Ensino. O fato histórico raramente é contextualizado ou debatido, simplesmente é apresentado como algo pronto e acabado, por esse motivo, deve permanecer para sempre no passado e em nada tem a contribuir com a complexidade e os problemas atuais da sociedade.

São apresentadas, também, algumas reflexões dos pressupostos teóricos e metodológicos do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen (2001, 2007), os quais podem auxiliar no exercício de reflexão que todo professor de História deve realizar, no intuito de aprimorar o ensino de História.

⁴ Projeto de Lei apresentado de número 7.180/2014 que propunha entre outras questões: “pretende incluir entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” preceitos esses que deliberam explicitamente contra a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=EAB5FA3902BDA7889821108EBE85B57A.proposicoesWeb2?codteor=1232338&filename=Avulso+-PL+7180/2014. Acesso em: 02/01/2020.

Jörn Rüsen (2001, 2007) tem uma visão peculiar em relação ao papel da História e do professor de História, não só na área de ensino, mas numa perspectiva de uma sociedade que deve ser constantemente estudada, para uma melhor compreensão e para, diariamente, realizar reflexões sobre a própria Didática da História.

É da junção da Didática Histórica, proposta por Rüsen (2001, 2007), e dos apontamentos de uma educação voltada para a libertação do indivíduo, proposta por Paulo Freire (2019), que temos argumentos coerentes para explicitar a importância de se ensinar a História no Ensino Básico.

1.1 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E OS FATOS HISTÓRICOS

Na primeira metade do século XX, o mundo ainda estava perplexo em relação aos acontecimentos da Primeira Grande Guerra Mundial (1914–1918) e, posteriormente, no que ficaria conhecido como período entre guerras (1919–1939), principalmente no Continente Europeu, onde a devastação das batalhas e a destruição tinham deixado o outrora espaço considerado o mais desenvolvido da civilização ocidental, em uma *terra desolada*.⁵

É nesse contexto que os historiadores Marc Bloch (2002) e Lucien Febvre fundam, em 1929, a prestigiosa escola dos *Annales*⁶, que viria a ter um papel central na criação de um novo modelo de historiografia.

Marc Bloch (2002), tendo lutado na Primeira Guerra Mundial e, posteriormente, na Segunda Guerra Mundial (1939–1945), foi um homem de seu tempo, e uma de suas maiores preocupações foi o de realizar uma História que criticava o modelo antigo da História Positivista⁷ (das verdades e dos documentos), interpretada como a história oficial.

⁵ Referência ao poema “A terra desolada”, escrito em 1922 pelo poeta americano T.S Eliot (1888-1965). In: Eliot, T.S. **Poesia completa**. Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. São Paulo: Arx, 2004.

⁶ Escola dos *Annales*, fundada em 1929, na França, por Lucien Febvre (1878-1956) e Marc Bloch (1886-1944). Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-geral/escola-dos-annales>. Acesso em: 04/01/2020.

⁷ Positivismo: corrente filosófica surgida na França no Século XIX, que tem no pensamento do filósofo Auguste Comte (1798-1857), os seus principais fundamentos teóricos. O principal conceito do positivismo era a ideia de que o conhecimento científico deveria ser encarado e tido como única fonte de conhecimento verdadeiro. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/positivismo>. Acesso em: 04/01/2020.

Outra preocupação que permeia todo o trabalho do historiador Marc Bloch (2002) é o da importância da História como ciência para o desenvolvimento da humanidade.

Marc Bloch (2002) foi fuzilado pelos nazistas em 16 de junho de 1944, próximo a Lyon, deixando inacabado uma de suas principais obras: *Apologia da história ou o ofício do historiador*⁸.

Nesse livro de reflexões, Marc Bloch aponta:

Não deixa de ser menos verdade que, face à imensa e confusa realidade, o historiador é necessariamente levado a nela recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas; em consequência, a nela fazer uma escolha que, muito claramente, não é a mesma que a do biólogo, por exemplo; que será propriamente uma escolha de historiador. (BLOCH, 2002, p. 52)

Bloch está claramente destacando que o historiador é um homem de ação e está envolto em seu próprio tempo, com suas angústias, crises e situações contemporâneas.

Todo o trabalho do historiador ao olhar para o passado é de fato construído com base em indagações do presente e de sua própria realidade, como indivíduo inserido em um contexto “quase” sempre desfavorável.

Nesse sentido, o autor Bloch destaca:

Pois, em primeiro lugar, a própria ideia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda. Como, sem uma decantação prévia, poderíamos fazer, de fenômenos que não têm outra característica comum a não ser não terem sido contemporâneos, matéria de conhecimento racional? Será possível imaginar, em contrapartida, uma ciência total do Universo, em seu estado presente? (BLOCH, 2002, p. 52)

Essa compreensão da atividade do historiador, seja ele um pesquisador e/ou um professor da Educação Básica de Ensino, é praticamente inerente à atividade de lecionar História.

Não podemos nos eximir das dificuldades e indagações do tempo presente e, com isso, realizar diálogos com acontecimentos históricos passados que resultaram em avanços para a sociedade, bem como, apontar os erros que foram cometidos em

⁸ Bloch foi torturado pela Gestapo, e depois fuzilado em 16 de julho de 1944 em Saint Didier de Formans, perto de Lyon, por causa de sua participação na Resistência Francesa. Deixou com essa obra um legado e como desdenhou daqueles que deram fim à sua vida. (Lília M. Schwarcz na apresentação da edição brasileira do livro). (SCHWARCZ *apud* Bloch, 2002).

prol de ideais que levaram a ascensão de movimentos graves como, por exemplo, o nazi-fascismo no Continente Europeu e que não devem retornar.

E o professor de História, em sala de aula, é o agente sempre atento a questões que dialogam com os problemas que fazem parte direta da realidade do aluno. Com isso, o interesse do aluno aumenta e o debate se apresenta em sala de aula, o que só vem a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem do aluno, assim como o aprimoramento do professor, que consegue compreender empiricamente o seu papel na construção do conhecimento histórico diário desse alunado.

Em outro momento, Bloch (2002) aponta a importância dos testemunhos que, mesmo em casos oriundos do senso comum ou da memória do indivíduo, servem como exercício e consistem na base inicial de qualquer pesquisa histórica.

É no cotidiano e através das dúvidas ou “certezas”, antes nunca comprovadas cientificamente, que reside a matéria prima para o início de um trabalho científico.

Para isso, é necessário saber o conhecimento prévio do aluno de qualquer assunto, a ser trabalhado e, muitas vezes, esse conhecimento não é utilizado pelo professor em sala de aula logo nos primeiros dias letivos. Com isso, o professor perde a oportunidade para saber questões fundamentais do seu alunado e que estão intrinsecamente ligadas ao ensino e aprendizagem da disciplina de História.

Mas, a partir do momento em que não nos resignamos mais a registrar [pura e] simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos fazê-las falar, [mesmo a contragosto], mais do que nunca impõe-se um questionário. Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida. (BLOCH, 2002, p. 78)

Para cada conceito trabalhado, no campo da História, existem vários autores que defendem determinado ponto de vista em relação a esse conceito, no caso do fato histórico isso não poderia ser diferente.

Edward Hallet Carr (1892-1982) foi um historiador inglês que, durante todo o seu trabalho em relação a ciência histórica, contrariou os velhos paradigmas da História Positivista⁹ do século XIX e suas verdades absolutas, como a concepção de fato histórico. Para os positivistas, isso sempre foi algo pronto, acabado e, acima de tudo, carregado de neutralidade, portanto, base para a construção da própria História da Humanidade.

⁹ O positivismo, corrente teórica metodológica na História, compreende todos os documentos e fatos históricos como verdades absolutas, tendo como premissa a prerrogativa de ser uma ciência.

Como dito anteriormente, a situação é comum nos materiais didáticos da Disciplina de História que são apresentados para o professor lecionar nas escolas públicas. Basta observar de forma breve os livros didáticos e a sua separação em capítulos e temáticas fechadas em si mesmo, que só vem a reforçar o modelo de uma História estagnada e feita para decorar datas e acontecimentos, apesar dos avanços recentes nessa área.

Edward Hallet Carr (1982) faz uma crítica a essa neutralidade em relação ao fato histórico, separa o fato básico comum a todos os historiadores como sendo uma matéria-prima e aponta para a escolha do historiador de selecionar determinados fatos:

Estes tão chamados fatos básicos, que são os mesmos para todos os historiadores, normalmente pertencem mais à categoria de matéria-prima do historiador do que à própria História. A segunda observação é que a necessidade de estabelecer estes fatos básicos repousa não em qualquer qualidade dos próprios fatos, mas numa decisão a priori do historiador. (CARR, 1982, p. 39)

Com esse aspecto, Carr (1982) está a nos apresentar que o historiador é um selecionador de fatos históricos, e essa seleção é realizada conforme as necessidades do historiador, o qual, necessariamente, está a realizar um trabalho no tempo presente.

Um exemplo claro é o período da Idade Média, época na qual é construída a identidade do homem medieval como sendo fervorosamente religioso, uma vez que todos os registros e documentos que podem ser encontrados foram necessariamente produzidos pela própria instituição católica, que dominava praticamente todos os aspectos da sociedade medieval.

Edward Carr (1982) esclarece que:

Em primeiro lugar, os fatos da história nunca chegam a nós “puros”, desde que eles não existem nem podem existir numa forma pura: eles são sempre refratados através da mente do registrador. Como consequência, quando pegamos um trabalho de história, nossa primeira preocupação não deveria ser com os fatos que ele contém, mas com o historiador que o escreveu. (CARR, 1982, p. 47)

Portanto, o protagonismo da História é o próprio historiador e o seu ofício, historiador esse que trabalha em função do tempo presente com todas as vicissitudes do seu momento histórico.

A História é uma interpretação do próprio historiador, interpretação essa que vem a enriquecer a ciência histórica, pois é devido a esse olhar característico de cada indivíduo que podemos ter vários pontos de vista diferenciados sobre determinado tema ou fato histórico:

O terceiro ponto é que nós podemos visualizar o passado e atingir nossa compreensão do passado somente através dos olhos do presente. O historiador pertence à sua época e a ela se liga pelas condições de existência humana. As próprias palavras que usa - tais como democracia, império, guerra, revolução - têm conotações presentes das quais ele não se pode divorciar. (CARR, 1982, p. 49-50)

Para o autor, é nessa interação do historiador com os fatos históricos que levam ao exercício de moldá-lo conforme as questões do tempo presente, nas quais reside a importância e significado da História, ou seja, sempre um diálogo entre o passado e o presente.

Isso vem a corroborar com o ensino da Disciplina de História e exemplifica de forma coerente que a História não deve ser vista como uma ciência que se preocupa apenas com o passado pronto, registrado e datado. Para que tenha sentido de ser ensinada nas escolas públicas é fundamental o diálogo com os acontecimentos do tempo presente.

O professor de História pode, de certa forma, contextualizar ao seu aluno o tempo presente com todos os seus erros e acertos como se apresenta e, a partir dessa perspectiva, desenvolver trabalhos que dialoguem com os erros e acertos do passado sempre com o objetivo de entender melhor o tempo presente.

1.2 ENSINO, TEORIA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM RÜSEN

A História, como ciência, talvez seja uma das que mais se aprofunda nas discussões metodológicas e na investigação de seus métodos, o que deixa o campo conhecido como historiografia (livros teóricos sobre o próprio pensar e o fazer História) tão rico e dinâmico.

Essa historiografia serve como base para sustentar a importância da História enquanto ciência que existe para auxiliar o homem, uma vez que, em certos períodos,

o ataque a ela e, principalmente, a sua relevância é radical e envolta em forças políticas, econômicas e sociais, como já apontamos anteriormente.

Infelizmente, ao tratarmos do professor de Ensino Básico, em muitos casos, ele passa a se adaptar às propostas curriculares já preparadas pelas Secretarias de Educação e raramente adentra as discussões teóricas apresentadas na historiografia atual que, na realidade do ensino brasileiro, ficam “trancafiadas” nas universidades e no Ensino Superior.

É nesse ponto que reside outro aspecto desfavorável para o ensino e aprendizagem de História, uma vez que o próprio professor da disciplina de História da rede básica acaba, em muitos casos, se omitindo ou até mesmo se desinteressando das discussões que são realizadas na academia.

O professor de História, ao se distanciar das discussões atuais da historiografia (essência de sua disciplina), acaba se tornando um mero reprodutor de velhos manuais didáticos que são elaborados pelas Secretarias de Educação em conjunto com o crescente mercado editorial brasileiro. Manuais esses que reforçam as tendências do mercado editorial e com isso contribuem com o despreparo do profissional, para que sua aula seja cada vez mais desinteressante e sem relevância para a atualidade ou da realidade socioeconômica e cultural do aluno.

Jörn Rüsen (2001, 2007) é um filósofo e historiador alemão contemporâneo, que discute a Teoria da História e suas metodologias de forma a caracterizar uma racionalidade para a produção, relevância e fundamentação teórico-metodológica para a História.

Rüsen (2001) destaca que:

Uma “teoria da história” consiste justamente na análise da pretensão de racionalidade da ciência da história. Ela é uma “teoria” da ciência da história no sentido do conceito clássico de teoria, que nada mais significa do que a análise de um determinado conteúdo em busca de suas determinações racionais manifestas. (RÜSEN, 2001, p. 13)

A teoria da História é, segundo Rüsen (2001), simultaneamente o fundamentar-se e criticar-se enquanto ciência, um verdadeiro pensar sobre *a práxis da história*, cujo o eixo é a própria racionalidade.

Todo historiador, ao se propor a realizar determinado trabalho científico, deve sempre fazer uma autorreflexão sobre o tema, o recorte temporal e principalmente a

relevância e o embasamento teórico-metodológico que sustentará o caráter racional do seu trabalho.

Essa autorreflexão não pode passar despercebida do professor de História, em sala de aula, ao trabalhar os vários temas abordados nos livros didáticos que estão diretamente ligados ao ensino e aprendizagem dos alunos.

É importante que a sala de aula se torne um campo de caráter didático racional para que, tanto o professor como o aluno, possam compreender o objetivo dos mais diversos fatos históricos que percorrem a disciplina. Ou seja, o ato de contextualizar os fatos históricos em sala de aula, são imprescindíveis para o entendimento e compreensão dos mesmos.

Ainda acerca da Teoria da História e sua utilização para o desenvolvimento de uma pesquisa histórica, Rüsen observa que:

A teoria da história tem assim uma função propedêutica à pesquisa: ela profissionaliza as novas gerações de profissionais da ciência, ao lhes apresentar o quadro dos fundamentos da ciência da história de que depende o valor relativo e a possível relevância de cada projeto particular de pesquisa no conjunto da disciplina. (RÜSEN, 2001, p. 42)

Ou seja, a Teoria da História é importante para o fazer pesquisa histórica e deveria também ser importante para o ofício do professor em sala de aula, mas, é comum o professor dessa disciplina, em sala de aula, se distanciar cada vez mais da pesquisa histórica, bem como da própria Teoria da História. E, segundo Rüsen (2001), ela pode auxiliar na utilização do conhecimento de outras disciplinas para a realização do conhecimento histórico:

A teoria da história exerce, igualmente, uma função de coordenação para a pesquisa: ela fornece os critérios, próprios a disciplina histórica, de acordo com os quais teorias, métodos e conhecimento empírico de outras ciências podem ser frutíferos no âmbito da ciência da história. Ela serve também para adaptar os resultados de outras ciências aos interesses da pesquisa histórica. (RÜSEN, 2001, p. 42-43)

Podemos observar a preocupação de Rüsen (2001) no sentido de que a História possa vir a dialogar com as outras ciências, não só humanas, mas, do campo das exatas.

Nós, como professores de História, temos que procurar desenvolver atividades, sejam no Ensino Fundamental ou Médio, que envolvam a interdisciplinaridade e que aprimorem a compreensão do aluno como um todo. Sempre que possível, destacando

as características que são inerentes para a compreensão de determinado assunto como, por exemplo, construção civil ou direitos adquiridos na sociedade atual, podem ser trabalhados a partir de um viés histórico.

Portanto, o diálogo com a Engenharia, Matemática ou Sociologia podem enriquecer um determinado tema que faça parte das Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

Esse apontamento para a interdisciplinaridade é constantemente apresentado nos documentos oficiais relacionados às Diretrizes Educacionais, mas, na prática, os professores de História e os demais têm uma enorme dificuldade e desinteresse em trabalhar de forma interdisciplinar.

A partir dos pressupostos teóricos, de como o filósofo alemão Jörn Rüsen (2001) entende a História e a própria Teoria da História, podemos estabelecer outro aspecto na obra de Rüsen que é a Didática da História.

Outra preocupação importante para o filósofo é de como é ensinada essa História no mundo ocidental e de como ela deve se aprimorar constantemente, para não correr o risco de se extinguir como disciplina de ensino.

Rüsen (2001) alerta para o que deveria ser importante na didática (o ensinar historicamente), principalmente nos anos iniciais de estudo e, no caso do Brasil, nos próprios Ensinos Fundamental e Médio.

Rüsen (2007) aponta a visão errônea que é comumente compreendida sobre a Didática da História quando afirma que "... A didática da história serve como ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos". (RÜSEN, 2007, p.8)

É comum encontrar no universo acadêmico brasileiro professores e pesquisadores que também entendem que a função da Disciplina de História, no Ensino Básico, é a de realizar essa "ponte" entre as universidades e as escolas.

Rüsen (2007) destaca que:

Esta opinião é extremamente enganosa. Ela falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e concernentes à relação didática da história e da pesquisa histórica. Além disso, ela limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de sua disciplina. (RÜSEN, 2007, p. 8)

Rüsen (2007) está chamando a atenção para um problema que existe em praticamente em todo o ensino de História que esteja fora dos laboratórios de pesquisa e cursos centralizados em História.

Ou seja, o ensino dessa disciplina, na sala de aula, fica longe tanto da realidade do aluno bem como dos problemas que são inerentes à própria relação de ensino e aprendizagem histórica.

Com isso, o professor da referida disciplina fica limitado a transmitir um conhecimento científico acumulado, que é repassado de uma forma extremamente conteudista, e só vem a reforçar o próprio desinteresse do aluno em relação à Disciplina de História.

Esse panorama não se limita apenas a figura do próprio professor, de certa forma se desencadeia por todo o sistema educacional brasileiro, seja com a falta de estrutura das escolas, seja com as políticas públicas educacionais, em muitos casos, completamente desconectadas com a realidade de cada região do Brasil.

Isso é prejudicial não só ao aluno, que passa todo o Ensino Fundamental e Médio com uma visão estereotipada da História, mas também ao professor, que durante os anos de trabalho cada vez mais se prende aos Parâmetros Curriculares e aos livros didáticos, para chegar ao final do ano letivo e conseguir cumprir o calendário escolar.

O desinteresse para a didática (ensino e aprendizagem de História) ocorre, segundo Rüsen (2007), no século XIX onde ocorre a “cientifização” da História, ou seja, um aperfeiçoamento dos estudos teóricos e um distanciamento da vida prática, nesse caso, o próprio ensino de História:

A esse respeito, a cientifização da história exclui da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar “irracionalização” da história. (RÜSEN, 2007, p. 9)

É esse distanciamento entre a ciência histórica e a disciplina que é notado também no ensino brasileiro, o qual deve ser revertido no sentido de postular novas concepções didáticas para o ensino e aprendizado da História.

No caso da Alemanha, o autor chama a atenção para os profissionais que ainda não tem a capacidade para realizar esse processo, uma vez que foram preparados para a velha forma de se ensinar a História.

De qualquer forma, Rüsen (2007) aponta para questões que podem e devem ser levadas em conta na atualidade do Ensino de História nas escolas e, principalmente, no Ensino Básico para aprimorar o próprio exercício de ensinar a disciplina. Entre eles, o papel da vida pública na História, os patrimônios históricos e sua importância (na prática, sair da sala de aula e visitar cada vez mais as praças e museus), o contato prático com os principais monumentos históricos.

Ainda, partir de dúvidas primárias, como por exemplo, o porquê do nome de determinada rua ou avenida, em que período esta foi construída e quais os objetivos práticos da edificação dessas vias por onde passamos diariamente.

1.3 PAULO FREIRE DAS ESTRUTURAS DE OPRESSÃO A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Paulo Freire (2019) é um caso singular no mundo, um grande pensador que, com sua concepção pedagógica e toda a sua produção intelectual realizada no sentido de aprimorar a Educação Brasileira, acabou sendo utilizada em outros países, mas nunca efetivamente colocada em prática no Brasil.

Outro aspecto da obra de Paulo Freire no Brasil é que, tanto no meio educacional como no meio político e artístico, todos “conhecem” os seus pressupostos teóricos, mas muitos nunca chegaram a ler nem ao menos um artigo do educador Paulo Freire.

Isso tem uma explicação lógica: os ensinamentos de Paulo Freire (2019), se aplicados corretamente, são na verdade “*dinamite*” nas estruturas educacionais e, portanto, também nas estruturas políticas, econômicas e sociais do país.

A obra que dá suporte a essa argumentação é o livro “*Pedagogia do Oprimido*”, livro escrito no ano de 1968 e só publicado em 1974, com Freire exilado por questões ideológicas e políticas, pois o Brasil encontrava-se no período do regime militar de 1964 até 1985.

Um dos maiores problemas de nossa sociedade brasileira se manifesta na desigualdade social e econômica que, para Freire (2019), divide-se em opressores e

oprimidos. Segundo o autor, essa divisão é reforçada dentro da sala de aula, através da educação tradicional realizada pelos opressores que, ao disfarçarem através de características humanísticas sua conduta, reforçam ainda mais as diferenças entre opressores e oprimidos:

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como a pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. (FREIRE, 2019, p. 56)

Freire (2019) está apontando para um problema que ainda hoje permanece em toda a rede de ensino, pois esse problema está intrínseco ao ser humano e sua constante luta pela manutenção do sistema, nesse caso, o próprio sistema educacional que serve de apoio a estruturas maiores de dominação:

Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que vão fazendo legatários dela formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos. Não podem ser. (FREIRE, 2019, p. 62-63)

Essa vertente de que tudo pode ser possuído, comprado e vendido tem, cada vez mais, tomado forma também na educação, uma vez que não se compreende a educação como algo primordial e inalienável, mas, sim, como moeda de troca:

Daí que tendem a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando. Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. (FREIRE, 2019, p. 63)

Assim, o ensino passa a ser mais uma forma de domesticar e manter os oprimidos dentro dos limites que lhes são delimitados previamente pelos opressores.

Uma das ferramentas da educação opressora é a própria pedagogia da educação bancária, colocada em prática na maioria das escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. Segundo Freire (2019, p. 64), a:

Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Essa narração é muito utilizada também pelos professores de História do Ensino Fundamental e Médio, uma vez que a narração de fatos isolados e de certa forma retirados de uma contextualização (como já apontamos anteriormente) prejudica a totalidade da compreensão de determinado conteúdo.

Para Freire (2019), essa educação, onde o dono supremo da verdade é o professor e o educando é apenas algo onde deve-se depositar conhecimentos pré-estabelecidos e conseqüentemente já determinados, é o principal vício da concepção bancária da educação que é, ainda hoje, um dos caminhos para a estagnação da escola, escola essa que deveria ser o campo de movimento, atividade e desenvolvimento do ser humano.

Há quase uma enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente a suprema inquietação desta educação. (FREIRE, 2019, p. 79)

O autor está apontando justamente para a educação como forma de doutrinação e/ou domesticação do indivíduo. Isso nada mais é do que uma forma pedagógica de opressão, uma vez que é retirado todo o conhecimento adquirido previamente, como ser humano. Toda opinião e/ou visão sobre determinado assunto raramente é levado em consideração, só tendo validade os livros didáticos, a palavra e a condução do educador.

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (FREIRE, 2019, p. 79-80)

É interessante observar como Freire (2019) apresenta que o professor, em muitos casos, nem ao menos se dá conta do propósito alienante do seu ofício, uma

vez que, ele mesmo já vem de uma educação opressora e passa a ser apenas um reprodutor da opressão e, conseqüentemente, um formador de futuros alienados:

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Sempre será o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 2019, p. 81)

Dessa forma, a educação passa a ser apenas um meio bancário de um processo que engessa a liberdade do indivíduo e o coloca numa situação burocrática. Isso pode ser notado nos critérios para a aprovação de um aluno que, na sua maior totalidade, se baseiam na presença e no desempenho nas avaliações periódicas.

Em muitos casos, o próprio professor se torna refém da educação bancária, uma vez que os calendários letivos e os próprios programas curriculares os levam a se esforçar cada vez mais para dar prioridade ao conteúdo, não precisando se preocupar se houve um aprendizado adequado ou não.

Não é de se estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quando mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos devolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (FREIRE, 2019, p. 83)

Ou seja, onde deveria haver a maior formação do aluno, em muitos casos, acaba se tornando o lugar onde ele passa a ser mais condicionado. A escola, nesses casos, não cumpre o papel de ensinar e formar sujeitos capazes de mudar o seu próprio destino. Ao invés disso, ela encerra a única oportunidade que esse sujeito teria em sua trajetória de vida, de poder sonhar com perspectivas de um futuro melhor, ou uma sociedade menos opressora.

Reside nesses pressupostos teóricos de Paulo Freire (2019), da educação “bancária”, uma crítica que vem de encontro direto ao pensamento posto em prática na atualidade de uma educação voltada para o mercado de trabalho.

Cada vez mais, a educação se distancia de seu real propósito, ensinar e capacitar para a mudança – ação, para servir ao mercado de trabalho e aos próprios interesses do capital, formando sujeitos passivos e alienados.

Diante desse panorama desolador, de uma educação bancária voltada para o mercado de trabalho que forma, ao invés de sujeitos atuantes, meros instrumentos

para o mercado de trabalho e para servir ao sistema capitalista, Freire (2019) nos apresenta o que seria uma das formas de problematizar essa educação e, através desses exercícios de problematização, encontrar caminhos para uma educação que ele compreende como libertadora.

Um educador humanista revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, deste logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 2019, p. 86)

Em um primeiro momento isso pode parecer utopia pois, o autor nos remete aos pressupostos básicos do humanismo e do acreditar nos homens em geral. Mas, o que é ser um professor sem a crença no seu trabalho e no seu aluno?

À medida que o professor consegue ter uma empatia com os seus alunos, à medida que o professor consegue ouvir os seus alunos e suas dúvidas, à medida que o professor consegue aprender com os seus alunos diariamente, ele está a romper as engrenagens da educação bancária.

Segundo Freire (2019):

Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes. A educação “bancária”, em cuja a prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. (FREIRE, 2019, p. 86)

A análise que ele faz apresenta muitos desafios ao próprio educador e da sua relação com a metodologia pedagógica de ensinar. O porquê de ensinar? Para que serve o ofício de educar? Quais as verdadeiras mudanças que ocorrem no nível de ensino e aprendizagem?

A educação “bancária” é de tal modo alienante que o educador passa a fugir dessas perguntas filosóficas, pois, as mesmas o levariam a pensar e até mesmo duvidar de seu próprio ofício e, porque não, de sua própria vida como um todo. “Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação” (FREIRE, 2019, p. 86-87).

Os apontamentos aqui apresentados e as reflexões que nos trazem são apenas no intuito de demonstrar o poder da filosofia de Paulo Freire (2019), e de como este autor deve ser sempre revisitado e apresentado para que possamos encontrar caminhos de realizar uma educação voltada para a liberdade.

Isso só vem a reforçar a importância do ensino de História, pois esta disciplina, apresentada de uma forma correta, faz constantemente o diálogo com os problemas sociais da atualidade, problemas esses que não devem ficar fora da escola pois nos remetem ao nosso tempo e aos desafios que estão postos para as próximas gerações.

Esse aspecto de problematizar as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de História é o que permeia e fornece as bases a todo trabalho, e reaparece como aspecto primordial em nosso produto didático, o canal do *Youtube*: “*Quadrinhos no Ensino de História: um canal em construção*”.

2 HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Em se tratando de História da Humanidade é fato que em todas as épocas históricas houveram crianças, e que em cada momento histórico específico, elas eram incorporadas à vida social da sociedade, conforme as características de cada período histórico.

O surgimento histórico do termo “infância” que iria ser vagarosamente espalhado pelo continente europeu e, posteriormente, disseminado para o resto do mundo surge ainda na Idade Média e é trabalhado durante todo o Período Renascentista, principalmente no Iluminismo, com a figura do filósofo Jean Jacques Rousseau, no século XVIII.

É a partir da conceptualização do termo infância que podemos estudar o período de formação do indivíduo, em qual ele é, antes de mais nada, uma criança. Esse período é fundamental para a formação do indivíduo. A forma como determinada sociedade compreende e trabalha a infância representa um maior ou menor grau em relação ao desenvolvimento social, que caracteriza os diferentes tipos de sociedade.

Em se tratando do Brasil, é preciso solidificar os conceitos básicos em relação à criança e ao adolescente, principalmente no que concerne ao âmbito escolar, que é onde as crianças passam a maior parte de sua infância. Ainda encontramos muita desinformação em relação às próprias relações que devem ser estabelecidas entre aluno/escola ou escola, criança e aluno.

Isso se deve a vários fatores e passa principalmente pelo âmbito das políticas públicas, direcionadas ora a favor de uma maior flexibilização em relação ao tema e, em outros momentos, seguem em um completo vazio ou, até mesmo, surgem retrocessos em relação aos direitos da criança e do adolescente.

Cabe então aos pesquisadores e educadores engajados com essa temática o desenvolvimento de grupos de estudo e de trabalhos acadêmicos, que tenham como objetivo principal ampliar a discussão no entorno da criança e do adolescente, no intuito de não deixar que se percam os avanços alcançados e sempre em busca de uma maior valorização e construção de um debate que reforce a sociedade brasileira, o seu compromisso com os direitos da criança e do adolescente, bem como a forma como nossa sociedade compreende a infância.

2.1 INTRODUÇÃO A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Philippe Ariès (1981) foi um importante historiador e medievalista francês que trabalhou, principalmente, com a questão do cotidiano social da família e da infância. Um de seus trabalhos mais importantes foi “*L’Enfant et la Vie Familiale sous l’Ancien Régime*”, publicado em 1960, originalmente na França e, posteriormente, foi traduzido com o título de “*História Social da Criança e da Família*”.

Essa obra é tida como referência teórica ao trabalhar com propostas que dialoguem com a História da Infância, devido principalmente ao grande panorama que Ariès (1981) estabelece na Europa, indo da Idade Média (na qual segundo sua tese, a ideia de infância não existia) até o século XX.

O conceito de infância acompanhou as mudanças econômicas e sociais que ocorreram durante os séculos XVI e XVII, e só depois viria a se consolidar por completo:

Um homem do século XVI ou XVII ficaria espantado com as exigências de identidade civil a que nós nos submetemos com naturalidade, assim que nossas crianças começam a falar, ensinamos-lhes seu nome, o nome de seus pais e sua idade, ficamos muito orgulhosos quando Paulinho, ao ser perguntado sobre sua idade, responde corretamente que tem dois anos e meio. (ARIÈS, 1981, p. 29)

Ariès (1981) faz, durante todo o seu trabalho, comparações entre as épocas para que possamos entender a forma como se deu a evolução do conceito de infância, e de como esse conceito passou por diversas transformações até se “consolidar” em partes na contemporaneidade.

O autor comenta que na savana africana a idade ainda é algo bastante obscuro, apontando para as diversidades que se apresentam no decorrer geográfico e cultural do mundo contemporâneo.

Mas em nossas civilizações técnicas, como poderíamos esquecer a data exata de nosso nascimento, se a cada viagem temos de escrevê-la na ficha de polícia do hotel, se a cada candidatura, a cada requerimento, a cada formulário a ser preenchido, e Deus sabe quantos há e quantos haverá no futuro, é sempre preciso recordá-la. Paulinho dará sua idade na escola e logo se tornará Paulo N. da turma x. (ARIÈS, 1981, p. 29)

Ariès (1981) aponta para o fato de que as próprias burocracias dos países industrializados levam a um rigor maior na catalogação de seus cidadãos que tendem a ser, antes de tudo, um número de inscrição.

O nome pertence ao mundo da fantasia, enquanto o sobrenome pertence ao mundo da tradição. A idade, quantidade legal mente mensurável com uma precisão quase de horas, é produto de um outro mundo, o da exatidão e do número. Hoje, nossos hábitos de identidade civil estão ligados ao mesmo tempo a esses três mundos. (ARIÈS, 1981, p. 30)

É através dos registros encontrados nas memórias familiares dos séculos XVI e XVII, principalmente no âmbito da documentação escolar, que podemos perceber que, principalmente nas camadas mais instruídas da sociedade, a preocupação com a exatidão e com a idade se destaca:

Acredita-se que foi somente no século XVIII que os párocos passaram a manter seus registros com a exatidão ou a consciência de exatidão que um Estado moderno exige de seus funcionários de registro civil. A importância pessoal da noção de idade deve ter-se afirmado à medida que os reformadores religiosos e civis a impuseram nos documentos, começando pelas camadas mais instruídas da sociedade, ou seja, no século XVI, aquelas camadas que passavam pelos colégios. (ARIÈS, 1981, p. 30)

Podemos interpretar que a gênese do conceito de infância está diretamente ligada à vida escolar dessa criança, o que naturalmente leva a questão dos retratos de família:

Há casos também em que os retratos do marido e da mulher se acham reunidos na mesma tela, como o retrato dos Van Gindertaelen atribuído a Pourbus, em que o casal é representado junto com seus dois filhinhos. O marido traz uma das mãos no quadril e apoia a outra no ombro da mulher. As duas crianças brincam a seus pés. A data é 1559. (ARIÈS, 1981, p. 31)

Para Ariès (1981), os detalhes e o rigor em catalogar esses retratos está diretamente ligado ao sentimento de família e ao seu desenvolvimento na época em questão. Existia, então, uma preocupação cronológica e, de certa forma, um desejo de reforçar os dados familiares, o que nos leva a crer que, principalmente nas camadas mais instruídas da sociedade, o sentimento familiar já era algo em constante desenvolvimento.

Posteriormente, podemos acompanhar esse desenvolvimento no século XIX e XX com os álbuns de retrato familiares, bem como a prática de se mostrar para as

visitas, os álbuns familiares. Esse hábito familiar, apesar de ainda existir, teve seu auge no final do século XX. Na Idade Média, se compreendia como uma questão filosófica das “idades da vida”:

As “idades da vida” ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade - cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida. (ARIÈS, 1981, p. 33)

Puerilidade e senilidade, que eram termos eruditos, passam a se tornar familiar e de uso comum já na época dos ancestrais e, com isso, não podemos compreender a representação da idade nas antigas civilizações que, na época, tinha a mesma importância do peso ou da velocidade para nós, atualmente.

Para o historiador, cada época privilegia uma determinada idade:

Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX. (ARIÈS, 1981, p. 48)

Segundo o autor, essas variações estão diretamente ligadas às relações demográficas de cada período, bem como estão associadas às interpretações ingênuas que a opinião faz em cada época da estrutura demográfica.

Assim a ausência da adolescência ou o desprezo pela velhice, de um lado, ou, de outro, o desaparecimento da velhice, ao menos como degradação, e a introdução da adolescência, exprimem a reação da sociedade diante da duração da vida. (ARIÈS, 1981, p. 48-49)

O que anteriormente era algo teórico filosófico, “idades da vida”, passa a ser na linguagem moderna “esquecida”, principalmente, devido ao aumento da média de vida da população.

Olhando para a arte medieval, a própria imagem da criança passa primeiramente pela associação ao cristianismo na figura do menino Jesus e, posteriormente, na figura da Virgem para, somente depois, nos séculos XV e XVI, configurar-se em gênero:

Dessa iconografia religiosa da infância, iria finalmente destacar-se uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI. Não era ainda a representação da

criança sozinha. A cena de gênero se desenvolveu nessa época através da transformação de uma iconografia alegórica convencional, inspirada na concepção antigo-medieval da natureza: idades da vida, estações, sentidos, elementos* As cenas de gênero e as pinturas anedóticas começaram a substituir as representações estáticas de personagens simbólicas. (ARIÈS, 1981, p. 55)

A representação artística da criança brincando com os adultos, a criança com sua família, com seus amigos, a criança no meio do povo assistindo aos milagres, todas essas cenas, Ariès (1981) alerta que ainda não eram uma descrição exclusiva da infância.

Isso nos sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. (ARIÈS, 1981, p. 55-56)

Segundo o autor desses dois pensamentos, temos um que está cada vez mais ultrapassado, a de que temos hoje, assim como no século XIX, a ideia de separar o mundo da criança do mundo dos adultos, como se a criança fosse parte de um “mundinho” exclusivo e infantil.

Já o pensamento das crianças estarem sempre em companhia dos adultos e, portanto, convivendo ambas no mesmo mundo, pode ser considerado o anúncio do sentimento de infância moderno.

É com esse sentimento que se desenvolverá posteriormente, em nossas discussões, a problematização do protagonismo infantil, que será a base do produto didático.

2.2 CENÁRIO EDUCACIONAL FRENTE AO SABER DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

No cenário educacional brasileiro, conforme a *Constituição Cidadã* de 1988 e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* de 1996, à escola cabe o papel fundamental de dar bases para a formação do cidadão crítico e atuante que possa vir a ter

condições de se desenvolver de forma adequada, perante o mercado de trabalho e da sociedade como um todo.

É interessante destacar o aspecto que, antes de ser um aluno ou cidadão crítico e atuante, esse indivíduo que chega na escola cada vez mais prematuro devido às transformações do mundo do trabalho e também da sociedade é, antes de tudo, uma criança que terá como principal referencial de formação a própria comunidade escolar.

Nesse tópico, vamos abordar conceitos da História da Infância levando em consideração, principalmente, a historicidade do termo e elementos básicos para a sua compreensão, no sentido de perceber quais são as bases para a construção do cenário atual negativo, no qual é necessário, a todo momento, reforçar a importância e as peculiaridades que deveriam ser inerentes à educação brasileira como um todo.

Conforme observa o professor e pesquisador Aílton Morelli (2010) no trabalho intitulado “*Memórias de infância em Maringá: transformações urbanas e permanências rurais (1970/1990)*”:

No caso das crianças, esse distanciamento das ações de governo é muito maior. Nos serviços mais próximos às necessidades das crianças, tais como os voltados para saúde, o lazer e a educação, deparamo-nos com o agravamento provocado pela necessidade de precisarem, as mesmas, contar com a disponibilidade de tempo e de recursos financeiros dos pais e responsáveis. (MORELLI, 2010, p. 16).

Infelizmente, essa situação se agrava ainda mais no que tange a educação e as políticas públicas voltadas para a escola e para as próprias crianças.

Ainda é muito forte no Brasil, principalmente nas cidades do interior, (independentemente de classes sociais ou situações econômicas), de que é dos pais ou responsáveis a total responsabilidade por suas crianças, no âmbito geral e, especialmente, no âmbito educacional. Essa ideia se cristaliza de tal forma até mesmo entre os professores e educadores que, em tese, deveriam ser os agentes modificadores dessa situação, como apontamos no capítulo anterior com as discussões em relação ao ensino e aprendizagem, na Disciplina de História.

Na História do Ensino Brasileiro, ainda na década de 1930, existe uma gama de questões que perpassam as escolas e os próprios caminhos que a educação deveria seguir, tendo em vista, principalmente, a urbanização e industrialização das cidades brasileiras.

Podemos compreender a dimensão dessas questões com o manifesto da Escola Nova lançado em 1932, que tinha entre um dos idealizadores o próprio Anísio Teixeira. É latente a preocupação dos educadores com a educação nacional e com os caminhos que ela deveria seguir.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584)

Apesar de um caráter extremamente voltado para o crescente liberalismo e a própria industrialização brasileira, é possível reconhecer alguns apontamentos de uma preocupação genuína com a educação pública e de qualidade.

O manifesto abre com uma crítica a toda a organização escolar que fora realizada ainda na Primeira República (1889-1930), bem como das bases e premissas que eram utilizadas antes da revolução de 1930:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. (Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584)

É interessante observar que a preocupação da entrega administrativa de setores da educação a burocratas que não tinham um verdadeiro interesse, ou como aponta o documento, um espírito educacional, é um dos principais problemas que irá percorrer todo o século XX, na História da Educação Brasileira, salvo raras exceções.

Fato que, por ironia do destino, no momento em que é desenvolvido este trabalho, se estabelece na figura de maior importância para a Educação Brasileira, ou seja, o ministro da educação Abraham Weintraub, que tem como base de formação a economia.

O manifesto segue apontando questões sobre a finalidade da educação, que são importantes e continuam sendo buscadas, o que não quer dizer consolidadas, até os dias de hoje:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo. (Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584)

O manifesto da Escola Nova de 1932 acaba se tornando um documento anacrônico, no sentido de nos apresentar quase um século atrás valores básicos que, infelizmente, ainda não foram consolidados no campo educacional brasileiro.

Ao olhar para a atualidade da Educação Brasileira em todos os níveis, seja ela no Ensino Superior, Básico ou nos Anos Iniciais da Alfabetização, é alarmante o atraso no que podemos apontar como o cerne de um dos maiores problemas de nosso sistema educacional:

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embrião já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objeto da ação educativa, não se rompeu nem está a pique de romper-se o equilíbrio entre os valores mutáveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrário, se assegurará melhor esse equilíbrio é no novo sistema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, às tendências ou preocupações de classes e, os subordina aos fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas. É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. (Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584)

Outro aspecto importante é em relação ao papel do Estado frente a educação e de como a ideia arcaica dos deveres familiares, em prol da educação, é nada mais que um subterfúgio utilizado pelos estados brasileiros para se eximir de suas responsabilidades:

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar,

com a cooperação de todas as instituições sociais. (Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584)

O próprio desenvolvimento do ensino integral é, nos dias de hoje, algo precário e com poucas implementações que obtiveram êxito no território nacional.

O manifesto segue relatando questões no entorno do papel da família em relação à educação que, absurdamente, ainda não ficou claro para gestores educacionais brasileiros da atualidade:

A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. (Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584)

É alarmante a força de reverberação que existe na sociedade brasileira atual de ideais retrógrados: de que o melhor caminho para o desenvolvimento da educação é eximir o Estado de qualquer controle e gestão sobre a educação. É profundamente visível um esforço atual para o desmantelamento da educação pública e gratuita de qualidade em todos os níveis educacionais.

É como se houvesse apenas um caminho a ser seguido, que seria o das privatizações de todos os setores da educação, e com isso, um controle educacional em casa, realizado pelos próprios pais. É interessante notar que essas discussões já estavam postas na década de 1930 e que, passado um século, ainda tenhamos que lutar para consolidar direitos básicos relacionados ao estado e a própria educação pública, gratuita, que deveria ser de qualidade.

Tendo em vista o panorama apresentado até esse momento, é possível identificar um certo distanciamento entre a Rede Básica de Ensino (professores) e a forma de ensinar (compreender) esse aluno que, antes de tudo, são crianças e adolescentes que precisam ser compreendidos e instruídos de outras formas.

Para isso, um dos objetivos principais é principalmente o de ampliar o diálogo e a relação da escola com a criança e o adolescente, analisar as possibilidades para que esse diálogo seja produtivo e, simultaneamente, consiga diminuir a distância entre os professores e os alunos. Objetivamente, podemos utilizar de ferramentas presentes nas discussões sobre o ensino de História.

Ao adentrarmos a questão tendo como base o ensino de História, é necessário realizar apontamentos que remetem à própria Educação Histórica, e de como essa Educação Histórica pode vir a auxiliar na quebra de paradigmas e estereótipos relacionados à figura da criança e do adolescente, que muitas vezes está enraizada no próprio modelo tradicional de educação.

Por “Educação Histórica” utilizaremos os apontamentos realizados no artigo “*A relação Entre Aprendizado Histórico e Formação Histórica no Processo de Ensinar História para Crianças*” das professoras Marlene Cainelli e Sandra Regina Ferreira de Oliveira:

O escopo teórico-metodológico do projeto em questão advém da Educação Histórica, uma área de investigação centrada nas questões relacionadas a cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. Entre as investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, encontram-se estudos sobre aprendizagem histórica, consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História e sobre narrativas históricas. (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 127)

A autora Maria Auxiliadora Schmidt (2011) no seu artigo “*O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos*”, nos apresenta alguns rumos desenvolvidos no campo do ensino de história recentemente.

A partir das últimas décadas do século 20, no campo do ensino de História tem sido proposto um debate em torno da diferença entre um passado vivido, um passado contado e um passado ensinado, ou seja, entre a produção do conhecimento histórico e o ensinar História. (SCHMIDT, 2011, p. 85)

É imperativo que o ensino do passado dialogue com questões que estão postas na sociedade atual e, principalmente, que exerça uma ponte teórico-discursiva com o cotidiano escolar da criança e do adolescente, para que o ensinar História desperte o interesse imediato desse aluno.

Para isso, o saber histórico já presente no aluno sobre determinado tema deve ser explorado ao máximo, e a partir desse conhecimento prévio (passado vivido) é que podem ser acrescentados elementos adicionais do passado ensinado (registros históricos, fatos históricos etc.).

Com isso, o aprender História pode se tornar o apreender História, e de certa forma, compreender que todos nós fazemos parte dessa História que é ensinada diariamente.

O fato é que a necessidade de apropriação do passado é própria, não só dos indivíduos, mas do coletivo da sociedade (grupo, classes). Essa apropriação está intimamente ligada ao processo de nós nos fazermos aquilo que seremos, bem como o passado que recebemos é parte intrínseca daquilo que somos. (SCHMIDT, 2011, p. 86)

Podemos entender com os elementos aqui apontados que, ao contrário da Disciplina de História como algo pronto, dado e acabado em um passado remoto, ensinar a História pode ser fonte enriquecedora de conhecimento e parte de algo maior para a formação e transformação desse aluno.

Se o próprio passado é algo afeito a mudanças devido às mais diversas interpretações, o presente (panorama atual) pode e deve ser transformado. Cabe a cada indivíduo guiar os seus passos em direção a horizontes melhores.

2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA DA INFÂNCIA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS

No ensino de História, ao trabalharmos com a História da Infância, é importante que a criança e o adolescente, primeiramente, compreendam os conceitos básicos de infância.

O exemplo pode ser dado através de indagações filosóficas que permeiam a existência de toda a humanidade: Você sabe o que é uma criança? Você é uma criança ou um adulto? Você é um adulto?

Para Rüsen (2007), o próprio conhecimento histórico se caracteriza:

O conhecimento histórico não é construído apenas com informações das fontes, mas as informações das fontes só são incorporadas nas conexões que dão o sentido à história com a ajuda do modelo de interpretação, que por sua vez é encontrado nas fontes. (RÜSEN, 2007, p. 25)

O saber histórico sobre determinado tema não deve se basear apenas nas fontes históricas. Esse conhecimento perpassa também a experiência de vida e o olhar dessa criança ou adolescente sobre determinado conteúdo.

Ainda sobre o saber, Cainelli e Oliveira (2011) destacam que:

Sendo uma forma de nos relacionarmos com o mundo, conosco e com os outros, a relação do saber ocorre via sensibilidade e ao conter dimensão social é ato de compartilhamento, que implica na relação com os lugares, com a escola, com os professores, com os alunos, com os pais. Contendo relações com o passado, com o presente e o futuro, tem dinâmica temporal que torne fonte de embasamento o conhecimento que no contexto se configura como fundamental. (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 130-131)

Isso vem a acrescentar que o próprio saber histórico está intrinsicamente ligado à vida cotidiana dos alunos e professores e, esse saber é bem maior do que apenas os ensinados através dos livros didáticos e apostilas escolares (que, em alguns casos, reforçam sempre a periodização histórica e o conhecimento pronto, acabado e isolado no passado pelo próprio passado).

Dialogar previamente com esse conhecimento histórico dos jovens sobre determinado tema, como em nosso caso, o ensino de História da Infância, pode aumentar o leque de possibilidades como utilizar-se de outros materiais como fonte para o próprio Ensino de História.

No próximo capítulo ocorre a exploração dos quadrinhos como fonte de ensino interdisciplinar, especificamente no Ensino de História com as possibilidades para problematizar a História da Infância através das narrativas gráficas que serão apresentadas.

3 QUADRINHOS COMO FONTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Na Disciplina de História, principalmente no Ensino Fundamental e Médio, a correta utilização de imagens (filmes, quadros, *Graphic Novels*¹⁰) mediadas pelo professor, pode auxiliar no ensino e aprendizagem dos mais diversos temas históricos.

Um dos instrumentos pedagógicos que pode ser utilizado é o chamado *Graphic Novels* (romances gráficos), que contam através de textos e desenhos uma determinada estória. Geralmente essa estória tem um começo, meio e um fim, ou seja, segue as regras básicas de uma narrativa, com o acréscimo de desenhos gráficos que podem variar de acordo com o traço de cada autor ou cartunista.

Roberto Elísio dos Santos e Waldomiro Vergueiro (2012) observam que:

De fato, a relação entre quadrinhos e educação nem sempre foi amigável, passando por momentos de grande hostilidade e outros de tímida cumplicidade, quando alguns professores mais ousados se atreveram a utilizá-los em sala de aula. Tratava-se de aplicações esporádicas, marcadas muito mais pela ousadia e entusiasmo de seus propositores do que propriamente por correção metodológica. (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 82)

O desafio é justamente a dificuldade em se colocar em prática, aulas que envolvam diretamente a utilização das *Graphic Novels* no campo metodológico, mesmo com a inserção de um razoável material (HQ's¹¹ e *Graphic Novels*) nas bibliotecas públicas e nas escolas através do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). O trabalho realizado ainda é tímido, principalmente ao se tratar da Disciplina de História.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's - (1997) apresentam propostas que dialogam com a utilização dos quadrinhos em sala de aula, mas, infelizmente, há poucas práticas pedagógicas que envolvam HQ's e a referida disciplina para que o professor possa implementar em sua prática docente.

Santos e Vergueiro (2012) salientam:

¹⁰ O termo, traduzido para o Português, significa romance gráfico. Se distingue dos quadrinhos normais periódicos por ser uma narrativa mais longa e, geralmente, contempla toda uma estória. Foi popularizada por Will Eisner, em 1978, depois de aparecer na capa de sua obra "*Um contrato com Deus*". A História dos Quadrinhos, 2002. (Anselmo Gimenez, Ed. Unesp, 2008)

¹¹ Abreviação de "histórias em quadrinhos", muito utilizada por sites que trabalham com entretenimento e análises desse tipo de produção.

É sempre bom lembrar que as histórias em quadrinhos são produzidas para públicos diferenciados (infantil, adolescente ou adulto) e, portanto, não podem ser usadas indiscriminadamente. Além disso, mesmo aquelas que se destinam apenas ao entretenimento e ao lazer, cujo conteúdo não foi gerado com a preocupação de informar ou passar conhecimento, podem ser utilizadas em ambiente didático, mas exigem um cuidado maior por parte dos professores. (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 84)

Em um primeiro momento, o professor deve diferenciar a qual público esse quadrinho foi produzido e, também, diferenciar se essa HQ tem um cunho instrutivo ou apenas de entretenimento. O ideal para professores que nunca se aventuraram por esses caminhos didáticos é trabalhar com materiais que apresentem uma proposta de instrução, como por exemplo, as HQ's com relatos de períodos históricos ou indicados para auxiliar no ensino e aprendizagem do aluno.

Santos e Vergueiro (2012,) alertam: “Dessa forma, entende-se que não basta “ler” apenas o elemento textual (diálogos e textos narrativos) de uma história em quadrinhos. É preciso ir além”. É preciso compreender a linguagem dos quadrinhos, os tipos de balões (se são de fala, pensamento ou narração indireta do autor), as metáforas visuais, como a utilização das cores (claro para momentos alegres e escuro para momentos de tristeza), e por fim, as onomatopeias que representam sons (batidas de carro, tapas, explosões etc.).

Já os quadrinhos publicados em revistas, álbuns ou livros ocupam um espaço maior (de uma a centenas de páginas) e apresentam uma narrativa mais complexa. A leitura de uma página de quadrinhos também é um exercício de percepção mais apurada – embora boa parte das histórias apresente uma estrutura mais tradicional, em que um quadrinho segue o outro horizontalmente e de cima para baixo – há histórias que são diagramadas de maneira diferente, forçando o leitor a descobrir a sequência certa de imagens e textos. (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 85)

A própria linguagem dos quadrinhos da qual os autores Santos e Vergueiro (2012) apontam, segue quase que homogeneamente os mesmos padrões, sejam para histórias em quadrinhos com contextualização histórica ou de super-heróis, que são os dois modelos mais comuns publicados atualmente no cenário editorial brasileiro.

Ao tratarmos do ensino e aprendizagem e das metodologias que devem ser utilizadas para o professor desenvolver em sala de aula, é senso comum que os quadrinhos aparentemente auxiliam e servem de apoio pedagógico em uma aula de leitura.

É comum encontrarmos doutores, até mesmo em educação, aprisionados nos velhos paradigmas de que os quadrinhos não passam de um entretenimento e são feitos para divertir as crianças e os adolescentes.

No artigo “*História em Quadrinhos no processo de ensino e aprendizagem: da teoria à prática*” de Roberto Elísio dos Santos e Waldomiro Vergueiro (2012), os autores chamam a atenção para a historicidade do paradigma na citação de Djota Carvalho:

Aqui no Brasil, já em 1928, surgiram as primeiras críticas formais contra as historinhas: a Associação Brasileira de Educadores (ABE) fez um protesto contra os quadrinhos, porque eles “incuriam hábitos estrangeiros nas crianças”. Na década seguinte, em 1939, diversos bispos reunidos na cidade de São Carlos (SP) deram continuidade à xenofobia, propondo até mesmo a censura aos quadrinhos, porque eles traziam “temas estrangeiros prejudiciais às crianças. (CARVALHO *apud* SANTOS; VERGUEIRO, 2006, p. 32)

A rejeição aos quadrinhos não é um fenômeno exclusivamente brasileiro. No auge da popularidade dos quadrinhos nos Estados Unidos, ocorreu um dos principais ataques a indústria dos quadrinhos com a publicação do livro “*Seduction of the Innocent*” (Sedução do inocente), do psiquiatra Fredric Wertham que trabalhava com menores infratores.

Wertham foi um crítico da cultura de massas e principalmente dos quadrinhos que, segundo ele, influenciava os jovens a cometer atos de violência, falta de educação, e muitas histórias atentavam contra a moral e os bons costumes da sociedade americana da década de 1950.

Os quadrinhos, como qualquer outro documento a ser trabalhado em sala de aula, requer alguns pressupostos teóricos para que sejam utilizados como fonte no ensino de História.

No livro das autoras Eni de Mesquita Samara e Ismênia S. Silveira T.Tupy (2007) “*História & Documento e metodologia de pesquisa*”, as mesmas advertem para o uso de documentos:

Verificam-se, assim, uma das possíveis armadilhas em que pode incorrer o historiador: independentemente da forma como a palavra escrita é registrada, não é possível esquecer que um texto, primeiro e antes de tudo, é a representação física da linguagem. (SAMARA; TUPY, 2007, p. 121)

Em se tratando dos quadrinhos, o desafio aumenta por ser uma narrativa gráfica que contém, além da palavra escrita, os desenhos sequenciais que dão ênfase ao roteiro e são imprescindíveis para a própria compreensão do todo.

Outra questão que as autoras apontam e também serve para os quadrinhos, se destaca pela investigação que se caracteriza pela crítica interna e externa da fonte:

Logo, identificar com precisão a simbologia contida em um texto escrito implica, em um primeiro momento, estabelecer o contexto histórico do documento, não apenas definindo as relações entre os seus conteúdos e a época em que o mesmo foi produzido, como também reconhecendo o (s) seu (s) autor (es). (SAMARA; TUPY, 2007, p. 121)

No caso dos quadrinhos, por envolver imagens para entender melhor a simbologia, teríamos que adentrar no campo da Semiótica se a ideia fosse esgotar todas as possibilidades da fonte de ensino, o que não é o nosso objetivo nesse trabalho.

Em se tratando de análises de fontes diversificadas que levam a um estudo detalhado de Semiótica, por trabalhar com imagens, fica a indicação do artigo “*O filme*” de Marc Ferro, realizado na década de 1970, e presente no livro “*História: novos objetos*” organizado pelo historiador Jacques Le Goff e Pierre Nora (1989).

Nosso interesse maior está relacionado com o uso dos quadrinhos como fonte no Ensino de História e no exercício de problematização da História da Infância em sala de aula.

E o próximo momento é de apresentar algumas metodologias que são utilizadas ao trabalhar com quadrinhos em sala de aula, que podem nos auxiliar no objetivo.

3.1 QUADRINHOS NO PROCESSO DE ENSINO DE APRENDIZAGEM

Os quadrinhos fazem parte da realidade cultural das escolas públicas que oferecem o Ensino Fundamental e Médio, no Estado do Paraná. É comum encontrar nas bibliotecas escolares um espaço destinado apenas aos quadrinhos.

O material encontrado é de uma enorme diversidade, passando de adaptações em quadrinhos de momentos históricos da História do Brasil e do mundo, periódicos

mensais de super-heróis, coletâneas de tiras humorísticas e trabalhos autorais (*Graphic Novels*), que abordam os mais variados temas.

Conforme dito anteriormente, essas *Graphic Novels*, para serem trabalhadas em sala de aula, devem ser previamente analisadas, pois em uma parte delas encontram-se discussões adultas e restritas a determinadas faixas etárias. Muitas delas abordam temáticas da sociedade contemporânea como, por exemplo, preconceito, identidade de gênero, desigualdade social, violência familiar, política, ou seja, uma diversidade de temas que no âmbito pedagógico requer uma atenção redobrada.

Em sua tese de mestrado intitulada “*O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio*” Marcelo Fronza (2007) aponta para a seguinte questão:

Georges Snyders afirma que os professores devem ser “conscientes dos contrastes” entre as culturas dominantes e subalternas, que tanto eles quanto os alunos representam, sendo capazes de viver ambas as culturas; indo, por exemplo, das histórias em quadrinhos, como artefato da cultura primeira, para os conhecimentos de referência. (FRONZA, 2007, p. 10)

O professor pode encaminhar uma discussão a partir de uma história em quadrinhos e, posteriormente, ampliar o debate com outras referências didático-pedagógicas, que dialoguem e ampliem consideravelmente o conhecimento sobre o tema proposto a ser trabalhado em sala de aula.

Para Fronza (2007), os quadrinhos podem auxiliar no ensino dos jovens que anseiam por respostas rápidas e por uma aula mais dinâmica, devido principalmente aos seus mecanismos narrativos e uma linguagem mais informal:

Os professores aceleram e disciplinam as experiências dos jovens, dando-lhes uma coerência, exigência esta que responde às aspirações dos últimos ao proporcionar uma “possibilidade aberta” de sua realização. (FRONZA, 2007, p. 10)

Como aponta o pesquisador brasileiro Moacy Cirne no livro “*A explosão criativa dos quadrinhos*”, publicado ainda na década de 1970, ao comentar sobre as próprias características narrativas dos quadrinhos:

O ruído, nos quadrinhos, mais do que sonoro, é visual. Isto porque, diante do papel em branco, os desenhistas estão sempre à procura de novas expressões gráficas, e o efeito de um buum ou de um crash — quando

relacionado de modo conflitante com a imagem — é, antes de mais nada, plástico. Esta é uma colocação que qualquer estudioso dos comics faz, pois, — como entenderam em tempo os seus autores — só a exploração planificada de todas as virtualidades gráficas dará aos quadrinhos uma verdadeira dimensão estético-informacional. (CIRNE, 1977, p. 16)

As imagens, principalmente em momentos de ação, explodem diante do leitor e levam, muitas vezes, a uma compreensão diferenciada do que está ocorrendo em determinado momento da narrativa. Outro fator que vem a agregar são os cenários, cores, reconstituição de época que, na maioria dos casos, os quadrinista utilizam de suas pesquisas prévias, ao adaptar determinado período histórico.

Fronza (2007) compreende a importância dos quadrinhos para o processo de ensino e aprendizagem, que ocorre diariamente no âmbito escolar e que isso pode, inclusive, facilitar no grande desafio da construção do conhecimento histórico:

A partir disso, entendo que as histórias em quadrinhos se inscrevem entre os artefatos que podem ser uma porta de entrada para a compreensão do universo das práticas e conhecimentos dos alunos e dos professores no ambiente escolar. Isto porque a utilização de um instrumento relativamente distante dos materiais tradicionais em uso nas escolas pode causar um positivo estranhamento aos alunos. (FRONZA, 2007, p. 17)

Conforme discutido no primeiro capítulo, o conhecimento histórico para Paulo Freire (2019) se dá através da contradição. É preciso que o aluno entenda a sociedade como o próprio campo das lutas de classes, e que ele tem um protagonismo constante nessa sociedade contraditória.

Fronza (2007) ainda aponta para o aspecto da própria escola que, por ser um espelho do que ocorre na sociedade, é também esse campo de constante contradições:

Esse estranhamento possibilita revelar alguns caminhos que os levem a um desenvolvimento das concepções em relação às práticas culturais no universo escolar, principalmente no que diz respeito à construção do conhecimento histórico. (FRONZA, 2007, p. 17)

Esse estranhamento apontado pelo autor é a dialética que pode ser proporcionada entre os quadrinhos e os referenciais teóricos tradicionais como, por exemplo, o livro didático.

Entendo que isso vem de encontro aos pressupostos teóricos do filósofo e historiador Jorn Rüsen (2001, 2007) que foram apontados no primeiro capítulo. De

acordo o autor, para uma Didática da História coerente, é primordial exemplificar ao aluno a importância do aprendizado histórico para questões relacionadas a vida prática do cotidiano desse estudante.

Uma vez que seja realizado esse diálogo entre os referenciais tradicionais (livros didáticos e conteúdos programáticos), utilizando-se também de outras fontes de ensino, como os quadrinhos para discutir temas que são sensíveis, como a própria História da Infância e o protagonismo infantil nas narrativas gráficas, acredito que possa se alcançar níveis interessantes de uma problemática em relação ao próprio protagonismo infantil no geral, conforme será apresentado nas duas fontes escolhidas para dar continuidade ao desenvolvimento do trabalho a seguir.

3.2 “O TREM DOS ÓRFÃOS” E “CASTANHA DO PARÁ” UM DIÁLOGO COM O PROTAGONISMO INFANTIL

Tendo em vista a discussão teórico-metodológica realizada até esse momento, é importante ressaltar alguns pontos, antes de apresentarmos as duas *Graphic Novels* que servirão de exemplo para alcançar o objetivo principal do trabalho, a utilização de quadrinhos como fonte para o Ensino de História em sala de aula.

Novamente, é importante ressaltar a importância de se manter a Disciplina de História na grade curricular do Ensino Básico, uma vez que, a mesma é imprescindível para a construção do conhecimento histórico.

Conforme foi apontado no capítulo dois, a História da Infância é um tema que pode ser discutido em sala de aula principalmente no Ensino Básico, no qual o aluno é antes de tudo, criança ou adolescente.

Trabalhar com as crianças ou adolescentes exige um exercício por parte dos educadores, no sentido de procurar sempre novas fontes ou ferramentas para que a aula se torne algo significativo no processo de ensino e aprendizagem e, mais do que isso, para que essa aula contribua de forma positiva para a construção do conhecimento histórico do aluno.

Os quadrinhos têm um charme *a priori*, devido principalmente à liberdade criativa e narrativa dos autores, que podem trabalhar com os mais variados temas e utilizarem-se de cores, desenhos e pontos de vista diversos para contar determinada estória.

Utilizar os quadrinhos como fonte inicial no processo de ensino e aprendizagem em um tema sensível como, por exemplo o protagonismo infantil, pode aguçar o interesse do aluno que, em vias de regra, também é o protagonista na sua escola, na sua casa e em sua vida.

As duas *Graphic Novels* que serão apresentadas dialogam com a História da Infância e partem do protagonismo infantil para abordar questões que são importantes para a criança e adolescente; questões essas, que são apresentadas de forma artística, mas que tocam em problemas sociais e culturais que perpassam a sociedade brasileira atualmente, principalmente, no que tange a importância de uma infância plena de todos os seus direitos básicos e que são garantidos por lei, diante da Constituição Federal de 1988.

As duas *Graphic Novels* reforçam a importância de uma criança ter alimentação, escolarização, moradia e um contexto familiar, para que esse indivíduo possa ter as capacidades necessárias para se desenvolver em sociedade quando chegar à idade adulta.

3.3 “O TREM DOS ÓRFÃOS”

A HQ “O Trem dos Órfãos”, publicada no Brasil em 2015 pela editora Besouro Box, é uma daquelas obras realizadas por três autores diferentes, cada qual com a sua função: Philippe Charlot (roteiro), Xavier Fourquemim (arte) e Scarlett Smulkowski (cor).

Os três autores europeus escolheram um tema sensível à História Contemporânea norte-americana, que é justamente o seu povoamento, e de como milhares de crianças foram utilizadas como mão de obra na construção dos Estados Unidos da América.

Nessa obra, os autores trabalham, em um primeiro momento, com a perspectiva do olhar infantil para um momento peculiar na história dos Estados Unidos da América. Ainda no início do século XIX devido às crises econômicas e sociais que aconteceram na Europa, ocorreu um alto índice de imigração para os Estados Unidos da América.

Com o constante crescimento demográfico no Leste, era cada vez mais desejada (e ambiciosa) a conquista das terras do chamado Oeste Selvagem. Desde a construção da malha ferroviária, a descoberta de ouro, a Doutrina Monroe de “a América para os norte-americanos”, os conflitos como a Guerra do México (1845-1848) e a dizimação indígena, a expansão deixou de ser sonho para virar realidade. (JUNIOR, 2015, n.p.)

É nesse contexto que Audaci Junior¹² apresenta, em sua resenha¹³, que os autores irão desenvolver a história de três crianças órfãs que irão seguir caminhos distintos a partir da década de 1920, em Nova Iorque. As três crianças órfãs, dois irmãos Martha e Jim e outro menino de nome Harvey, irão fazer parte do programa “*Orphan Train Riders*”, criado em 1854, e considerado até hoje o maior programa de imigração de menores da História da Humanidade.

Abaixo segue um registro fotográfico (Figura 1), sem data específica que demonstra a chegada de um trem com crianças que seriam posteriormente adotadas por famílias norte-americanas.

Figura 1: Foto de um dos trens chegando com crianças na época



Fonte: <http://escreverdayse.blogspot.com/2017/07/o-trem-dos-orfaos.html>, acessado em 11/07/19

Dentro da História Moderna é notável a quantidade de literatura produzida em relação às grandes crises políticas, econômicas e sociais. Tanto a Europa do século XIX, como a formação dos Estados Unidos da América, carregam consigo as cores

¹² Jornalista e colaborador do site especializado em quadrinhos: universo HQ.

¹³ Resenha apresentada no site do universo HQ, em 21 de setembro de 2015. (www.universohq.com.br)

de conflitos armados, ideológicos e até mesmo problemas de ocupação, migração e imigração. É dentro deste contexto que se estabelecem as relações sociais e a própria formação da sociedade.

Ainda no ano de 1854 foi criado o programa “*Orphan Train Riders*”, na cidade de Nova Iorque, pelo reverendo Charles Loring Brace¹⁴ (1826-1890).

Esse programa de assistência social tinha como principal objetivo realocar as crianças abandonadas, em sua maioria, devido à grande imigração de europeus iniciada a partir do século XIX, e que eram deixadas nas grandes cidades americanas.

O contexto era de crise no continente Europeu e de povoamento do oeste americano. Esses dois fatores estão diretamente ligados para que se compreenda a forte onda de imigração que ocorreu nos Estados Unidos da América.

O programa consistia em embarcar as crianças, em sua maioria órfãs, em trens que saíam de Nova Iorque e tinham como destino o centro oeste americano, onde as fazendas necessitavam de ocupação e mão de obra.

O programa contava com voluntários e tutores para os cuidados iniciais com as crianças que chegavam primeiramente em Nova Iorque e, posteriormente, viajavam para o interior dos Estados Unidos para a adoção (Figura 2).

A maioria dessas crianças eram órfãs e estavam diretamente à mercê do destino. As crianças podiam ser adotadas por boas famílias, que tinham condições sócio econômicas melhores ou, até mesmo, servir de mão de obra escrava para os grandes fazendeiros americanos do centro-oeste.

Figura 2. Tutores educacionais posam para fotografia junto com órfãos



Fonte: "O trem dos órfãos" de Christina Baker Kline
Disponível em: <https://otrecocerto.com/2015/08/25/o-trem-dos-oraos/>

¹⁴ Foi um filantropo americano que contribuiu para o campo da reforma social. Mais conhecido justamente por iniciar o movimento *Orphan Train*.

É nesse período pouco explorado da história norte-americana, principalmente pelo descaso de toda uma sociedade em relação às crianças e da própria falta de materiais, que se discute a problemática do ponto de vista infantil, que a HQ “*O trem dos órfãos*” pode preencher tal lacuna como fonte primária, por se tratar de uma obra de ficção para problematizar a realidade dessas crianças e estabelecer um diálogo com a própria História da Infância.

A obra é um *flashback* de memórias e caminhos diferentes, em um tom melancólico como podemos perceber na capa da edição brasileira (Figura 3).

Figura 3. Capa da HQ “O trem dos órfãos” publicada no Brasil em 2015



Fonte: O tem dos órfãos, 2015

Dentro desse panorama histórico, ao acompanharmos as desventuras dos dois irmãos órfãos, Martha e Jim, e de como o outro órfão, Harvey, muda completamente o rumo da vida dos três devido as suas atitudes, é que podemos estabelecer a importância do protagonismo infantil (no sentido literal das ações ficcionais que as crianças tomam diante do contexto social em que estão inseridas, no momento da narrativa).

E de como esse protagonismo infantil pode vir a interferir de forma positiva ou negativa, durante toda a vida dos três personagens, estabelecendo destinos diferenciados para cada um deles.

Os autores reforçam a todo momento que, mesmo diante de todas as dificuldades e do contexto em que as crianças estão, como em país estrangeiro, sendo órfãos e obrigados às maiores adversidades impostas pela própria sociedade norte-americana, os meninos lutam para sobreviver e para serem os protagonistas de suas próprias vidas.

Como apresentado na Figura 4, a seleção para a adoção era realizada de forma minuciosa, na qual os futuros pais observavam cada detalhe da criança a ser adotada como, por exemplo, estrutura física e higiene pessoal.

Figura 4. Órfãos sendo analisados antes da adoção



Fonte: O trem dos órfãos, 2015, p. 31

A obra trabalha a todo momento com questões relacionadas à memória e como o passado está sempre presente no nosso dia a dia. Em determinado momento da narrativa, um dos personagens descobre que tem alguém a sua procura no interior do Kansas (Figura 5).

Figura 5. Um dos protagonistas descobre que tem alguém a sua procura



Fonte: O trem dos órfãos, 2015, p. 62-63

O enredo de “O trem os órfãos” abrange várias camadas que podem ser utilizadas e, de certa forma, complementam questões relacionadas à educação histórica, uma vez que as crianças são protagonistas de suas vidas e podem vir a aprender e ensinar independentemente da idade, contexto social ou econômico.

Isabel Barca (2011), no seu artigo “O Papel da Educação Histórica no Desenvolvimento Social”, realiza uma crítica em relação ao modelo tradicional de educação piagetiana, base para a maioria das propostas político-pedagógicas relacionadas aos primeiros anos da educação:

No domínio do ensino de História, a importância atribuída ao fator idade em detrimento da interação social, proposta por autores influenciados pelo enfoque desenvolvimentista da teoria piagetiana, ter-se-á revelado altamente nociva no plano das concepções de professores quanto ao seu poder de intervenção no processo de aprendizagem dos alunos. (BARCA, 2011, p. 23)

Trabalhar com um tema sensível como o protagonismo infantil, que a própria narrativa do “O trem dos órfãos” explora constantemente, proporciona um exercício didático pedagógico tanto para os alunos como também para os professores.

Como aponta a autora:

Deu, assim, origem a uma classificação demasiado estereotipada, e por isso, perniciososa, do pensamento por faixas etárias, atribuindo mecanicamente aos mais jovens (crianças) o nível de operações concretas e aos alunos adolescentes o nível das operações formais,

abstratas ou lógico-dedutivas (uma ideia ainda hoje “visível” em discurso de professores. (BARCA, 2011, p. 23)

E com isso, um dos princípios básicos da educação que é o aprendizado mútuo entre professores e alunos, se concretiza deixando para trás os estereótipos, que muitas vezes dificultam a própria relação professor/aluno e educação/ensino e aprendizagem.

3.4 “CASTANHA DO PARÁ”

A segunda HQ a ser apresentada é “*Castanha do Pará*”, obra realizada pelo quadrinista brasileiro Gidalti Jr. É o que podemos chamar de trabalho autoral, uma vez que o autor assina os roteiros e a arte do quadrinho.

Esse quadrinho foi lançado de forma independente, ainda no ano de 2016, e foi a primeira obra premiada na recém-inaugurada categoria “História em quadrinhos em 2017”, do Prêmio Jabuti de literatura nacional.

Esse trabalho nos coloca na perspectiva de um menino com a cabeça de urubu, uma clara referência aos urubus do mercado público “Ver-o-Peso”, situado em Belém (Pará). Já de partida, Gidalti nos alerta para a situação dos meninos de rua que vivem a transitar pelos mercados públicos das grandes capitais do Brasil.

Assim, passa a descrever o cotidiano do garoto que vive à margem da sociedade nos anos 1990, mas ainda mantém uma imaginação infantil – sonhando com futebol, monstros e sereias. A variante linguística escolhida pelo autor é verossímil e perfeitamente reproduzida nos diálogos, a brasilidade é gritante e encontra-se até mesmo nas onomatopéias – como quando escolhe transcrever “pow” como “pôu”. (GRASS, 2018)

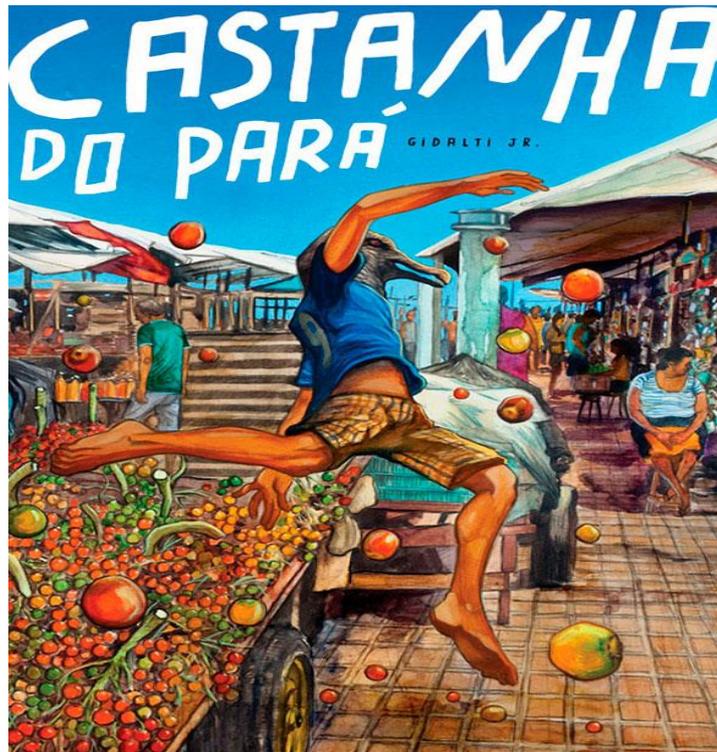
O trabalho realizado por Gidalti nos remete aos aspectos econômicos e sociais da sociedade brasileira. Mesmo nesse cenário caótico de nosso país, não deixa nos esquecermos, a todo momento, que estamos acompanhando uma narrativa de um personagem em sua “infância” ou na própria falta dela, conforme rege a Constituição Federal de 1988.

Além da linguagem e dos elementos nacionais, a arte também se destaca. Enquanto o traço é hiper-realista, a colorização em aquarela é fantástica e vigorosa. Há um desconforto mordaz ao vislumbrar todas as crianças representadas com cabeças de animais. A experiência de leitura torna-se

muito mais interessante com esse contraste entre o real e o fantástico.
(GRASS, 2018)

A capa da obra “Castanha do Pará” (Figura 6) mostra um menino correndo desesperadamente em um mercadão municipal. Seguindo na narrativa, sabemos que está correndo da polícia por ter praticado um pequeno furto.

Figura 6. Capa da edição nacional da HQ “Castanha do Pará”



Fonte: “Castanha do Pará”, 2017, capa

Ao personagem central, que tem como apelido Castanha, representado na figura do menino com cabeça de urubu, sobra as mais diversas violências, seja na figura do padrasto que o agride fisicamente sempre que é acusado de algo, seja pela figura da mãe que se mostra ausente. Portanto, resta ao menino o “refúgio” das ruas, uma vez que, Castanha se torna um morador de rua e os problemas tendem a aumentar de gravidade (Figura 7).

Figura 7. Apresentação do cotidiano de um morador de rua na cidade de Belém



Fonte: "Castanha do Pará", 2017, p. 55

Nas ruas, Castanha está à mercê dos moradores e comerciantes que logo lhe oferecem para trabalhar com pequenos delitos. Surgem as drogas e a escalada de violência aumenta, quadro a quadro, e a cada página nos é apresentado os desencadeamentos que vão levar a um final cruel.

Conforme podemos observar na Figura 8, a obra é explicitamente uma crítica às políticas de segurança pública e de desenvolvimento social realizadas pela prefeitura de Belém, capital do Pará.

Essa mesma imagem fora censurada em uma exposição de quadrinhos que fora realizada entre os dias 13 e 30 de abril de 2018, no Parque Shopping Belém, e teve que ser substituída por outras imagens do trabalho realizado por Gidalti Jr.

Os organizadores da exposição alegaram que o desenho teria incomodado alguns visitantes e de que alguns policiais se sentiram “ofendidos”, pois os desenhos continham “apologia ao crime”.

Figura 8. A famosa obra que foi censurada em uma exposição realizada em um shopping em Belém do Pará



Fonte: “Castanha do Pará”, 2017, capa e contracapa

Novamente, estamos diante de uma narrativa gráfica que trabalha com a perspectiva crítica em relação aos estereótipos formados sobre a infância, a criança e o adolescente, estereótipos que são constantemente reforçados na sociedade brasileira e nos modelos educacionais tradicionais, conforme apontamos no início do trabalho.

Apesar de as diferenças geográficas e temporais entre as duas *graphic novels*, o objetivo de concretizar o aprendizado mútuo entre professores e alunos e o de reforçar as relações da criança com a escola podem vir a ser alcançado.

No ensino de História da Infância, a utilização de fontes diversificadas serve como exemplos de exercícios pedagógicos produtivos, que tem o propósito, inclusive, de tirar alunos e professores da “zona de conforto”.

É interessante notar que nos dois trabalhos que foram apresentados, em um primeiro momento, não se apresenta um diálogo direto entre as duas fontes.

O primeiro se trata de uma obra realizada por autores europeus e sua visão subjetiva, em relação a um momento específico da história norte americana; o segundo apresenta o cotidiano de um menino morador de rua e seus desafios para sobreviver diariamente em uma grande capital do Brasil. Mas, ambos, dialogam com questões relacionadas a própria história da infância e de como ela pode vir a comprometer a formação do indivíduo, uma vez que, nos dois casos as crianças apresentadas não têm os seus direitos considerados e, portanto, suas histórias do período, seja no começo do século nos Estados Unidos da América ou no Pará contemporâneo, apresentam o descaso que a sociedade tem em relação às crianças e aos adolescentes.

Os dois trabalhos reforçam a ideia do protagonismo infantil, pois, além das crianças serem os personagens centrais de cada história narrada são também, em determinados momentos, as próprias escolhas delas dentro dos contextos que lhes são apresentados que podem fazer, ou não, a diferença.

4 QUADRINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA (Um canal em construção)

Um dos requisitos diferenciados do Mestrado Profissional no Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), é que ao final do curso o discente apresente com a dissertação a produção de um material didático.

Tendo em vista esse requisito, a ideia central foi a de montar um canal no *Youtube* intitulado: “**Quadrinhos no ensino de história: um canal em construção**”, no qual apresentamos as questões que foram desenvolvidas durante a pesquisa e acrescentamos reflexões sobre temas que podem ser desenvolvidos com a utilização dos quadrinhos em sala de aula no Ensino de História.

O canal serve também como base para problematização de questões que são pertinentes à prática cotidiana dos educadores em sala de aula, seja no âmbito teórico ou metodológico, ou de reflexões sobre o ofício do professor da disciplina de história.

Novamente apresento o link do canal:

<https://www.youtube.com/channel/UCpwtUS5TXnYVCVt8O3RjEXg>

4.1 APRESENTAÇÃO

O título do canal: “**Quadrinhos no ensino de história: um canal em construção**” se deve ao fato de ser um material didático em constante construção, a ideia é que após a conclusão inicial das cinco vídeo-aulas que estão presentes no canal e que dialogam com a História da Infância, ele possa a ser utilizado para apresentar outros quadrinhos com as mais diversas questões pertinentes ao Ensino de História, em sala de aula.

As vídeo-aulas seguem o padrão de uma conversa informal, nas quais são apontadas algumas questões fundamentais para os profissionais que trabalham com o Ensino Básico, como por exemplo, o interesse dos alunos, as dificuldades encontradas em sala de aula, os paradigmas em que estão ancorados os modelos tradicionais de educação etc.

Ao longo das aulas são apresentados depoimentos e possíveis alternativas para o enriquecimento metodológico do trabalho do professor em sala de aula.

É intenção também utilizar as ferramentas que o *Youtube* nos disponibiliza como, por exemplo, o espaço de comentários, perguntas, sugestões, críticas e que, à

medida que forem surgindo, possamos ir desenvolvendo novos vídeos cada vez mais aprimorados, tanto no sentido visual como no quesito de qualidade teórico metodológica.

4.2 O PROTAGONISMO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES

O primeiro ciclo do canal, composto por cinco vídeo-aulas, tem como unidade temática “Os quadrinhos no Ensino de História da Infância”, trabalha com a perspectiva de problematizar o protagonismo infantil nas narrativas gráficas e a própria questão da infância, que percorre diretamente todo o trabalho.

As duas primeiras *Graphic Novels* apresentadas: “**O trem dos órfãos**” e “**Castanha do Pará**”, respectivamente, têm como protagonistas crianças em situações de extrema dificuldade, e que tentam sobreviver às adversidades impostas pelo contexto histórico, político, econômico, social e cultural de cada uma das histórias, conforme destacado no capítulo anterior.

No “Trem dos Órfãos” os protagonistas são crianças abandonadas em um dos períodos mais críticos da história norte-americana, entre os anos 1854 e 1929, no qual temos o programa filantrópico *Orphan Train*, que basicamente consistia em reunir essas crianças órfãs que viviam abandonadas nos grandes centros como, por exemplo, Nova Iorque e levá-las para os orfanatos e, posteriormente, distribuí-las em viagens de trem para o interior dos Estados Unidos da América.

A segunda obra apresentada é “Castanha do Pará”, na qual também acompanhamos uma narrativa em forma de fábula de uma história, cada vez mais comum na sociedade brasileira contemporânea, o protagonista é um menino de rua conhecido apenas por seu apelido de Castanha, que vive suas aventuras pelos cenários do tradicional mercado público Ver-o-Peso, em Belém, capital do Pará.

As duas obras apesar de terem como protagonistas, em suas narrativas, as figuras das crianças são, na verdade, denúncias de como a sociedade, seja no começo do século XX nos EUA ou na atualidade da sociedade brasileira, dá pouca importância para as crianças e, conseqüentemente, para a infância no geral.

Isso vem reforçar o quanto ainda estamos longe de estabelecer um diálogo coerente com a História da Infância e até mesmo com o protagonismo infantil, seja ele na própria sociedade ou na escola, que é de onde partiu o nosso objetivo.

Diálogo esse que só pode se concretizar em uma realidade na qual as crianças e adolescentes sejam realmente vistos como os principais protagonistas em relação à comunidade escolar, professores, pedagogos e cidadãos que constituem a sociedade brasileira.

Termino este trabalho realizando uma analogia que utiliza novamente do universo das histórias em quadrinhos nacionais, para cada turma da Mônica existem milhares de órfãos e crianças de rua abandonados e espalhados por todo o território nacional.

REFERÊNCIAS

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. de: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso: 03/02/2019.

BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03/02/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07/03/2020.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30/01/2020.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Trad. de: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.) **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2011.

CARR, Edward Hallet. **Que é história?** Trad. de: Lúcia Maria de Alverga. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARLOT, Philippe e F. XAVIER. **O trem dos órfãos**. Trad de: Danielle Reichelt. 1. ed. Porto Alegre/S: 8Graphics / BesouroBox, 2015.

CIRNE, Moacy. **A Explosão Criativa dos Quadrinhos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **A linguagem dos quadrinhos**. O universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam o ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007

GRASS, Talita. Resenha: Castanha do Pará. *In: Castanha do Pará. 2017*. Disponível em: <http://www.universohq.com/reviews/castanha-do-para/> Acesso em 10/05/2019

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação Brasileira**, São Paulo: Cortez, 2006.

JUNIOR, Audaci. Resenha: O trem dos órfãos. *In: O trem dos órfãos*. 2015. Resenha realizada por Audaci Junior. Disponível em: <http://www.universohq.com/reviews/o-trem-dos-orfaos-1-jim-2-harvey/> Acesso em 06/04/2019.

LE GOFF, Jaques e NORA, Pierre (org.) **História: novos objetos**. Trad. Terezinha Marinho. Rio de Janeiro, 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

MORELLI, Aílton José. **A criança, o menor e a lei**. Assis, UNESP, 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Assis 1996.

MORELLI, Aílton José. **Memórias de infância em Maringá**: transformações urbanas e permanências rurais (1970/1990). Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 2010.

MOURA JUNIOR, Gidalti Oliveira. **Castanha do Pará**. São Paulo: SESI-SP, 2018.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 20/04/2020.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____; RAMOS, Paulo (Orgs). Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. *In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2009

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história**: fundamentos da ciência história. Trad. de: Estevan de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jorn. **Reconstrução do passado: teoria da história II**: os princípios da pesquisa histórica. Trad. de: Asta-Rose-Alcaide. Brasília: UnB, 2007.

SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. **Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado**: da teoria à prática. *In: EccoS*, São Paulo, n. 27, p. 81-95. Jan. /abr. 2012.

SAMARA, Eni de Mesquita. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. *In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.